



АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ
ОБРАЗОВАНИЯ

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ



XX МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

ИССЛЕДОВАНИЯ, УЛУЧШАЮЩИЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕЗИСЫ КОНФЕРЕНЦИИ

Москва, 2021

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

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

XX Международная
научно-практическая конференция
молодых исследователей образования

Исследования, улучшающие образование

Тезисы конференции

Москва 2021

ББК 88

XX Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Исследования, улучшающие образование. Тезисы конференции. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 1200 с.

Печатается по решению оргкомитета XX Международной научно-практической конференции молодых исследователей образования «Исследования, улучшающие образование» (октябрь 2021).

Редакционная коллегия:

Марголис А.А., Агранович М.Л., Алишев Т.Б., Баклашова Т.А.,
Басилова Т.А., Бурлакова И.А., Воронкова И.В., Гаврилова Е.В.,
Денисенкова Н.С., Егоренко Т.А., Ермаков С.С., Зайцев С.В., Завьялова К.А.,
Исаев Е.И., Климакова М.В., Клопотова Е.Е., Кочетова Ю.А.,
Курганова Ю.Е., Лебедева Н.В., Лобанова А.В., Мануйлова В.В.,
Ослон В.Н., Платонов В.Н., Рябкова И.А., Санина С.П., Сорокова М.Г.,
Терентьев Е.А., Угланова И.Л., Фатхулова Э.И., Хаперская А.Ю.,
Шаповаленко И.В., Шепелева Е.А., Шумакова Н.Б., Ягловская Е.К.

XX Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования.

Материалы издаются в авторской редакции.

ББК 88

ISBN 978-5-94051-258-5

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2021.

ЧАСТЬ 1 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Творческие методы диагностики: пример применения методики Гудинаф-Харриса

Алтунян Н.А.
*магистрант, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет», Казань, Россия*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2573-1315>
e-mail: nairaarturovna@mail.ru

Каюмова Л.Р.
*доцент, кандидат педагогических наук
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет», Казань, Россия*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7364-493X>
e-mail: kaioum@mail.ru

Александрович М.
*доцент, кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой психологии
Поморская академия в Слупске, Слупск, Польша*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2374-4195>
e-mail: maria.aleksandrovich@apsl.edu.pl

Актуальность исследования обусловлена тем, что уровень развития мелкой моторики является одним из показателей интеллектуальной готовности к школе, а также успешного обучения на начальном этапе школьного образования согласно Гудинаф-Харриса. В соответствии с этим, необходимо уделить большее внимание развитию мелкой моторики. Многочисленными исследованиями педагогов доказано, что движения пальцев рук стимулируют развитие центральной нервной системы и ускоряют развитие речи ребенка.

Существует множество различных методик по теме развитие интеллектуального функционирования. Но в качестве основного метода, для проведения диагностики мы выбрали тест «Нарисуй человека», который был разработан Флоренс Гудинаф.

Тест «Нарисуй человека» был первоначально разработан Флоренс Гудинаф (1886–1959), психологом из Университета Миннесоты. Основываясь на своей работе с Льюисом Терманом – она помогла пересмотреть и подтвердить IQ-тест Стэнфорда-Бине – Гудинаф заинтересовалась новым показателем интеллекта, который можно было бы дать детям младшего школьного возраста. В 1926 году она опубликовала

книгу под названием «Измерение интеллекта с помощью рисунков», в которой описал тест «Нарисуй человека».

Преимуществом данной методики является то, что процедура тестирования отличается от традиционных методов, прежде всего тем, что графическая и творческая деятельность для ребенка более понятна и близка и не требует исключительных и волевых усилий, а также не создает для него нервно-психического напряжения. Рисование для ребенка всегда носит игровой характер. Кроме того, с помощью этой методики можно оценить графические навыки ребенка и уровень развития мелкой моторики. В качестве предварительного этапа обследования рисуночный тест позволяет надежно оценить наличие явных отклонений в интеллектуальном развитии, а также может быть эффективным при сочетании с другими методиками на определение уровня интеллекта.

Совершенно естественно, для полного обследования уровня интеллектуального развития детей недостаточно только этой диагностики. Однако, она может стать первичным ориентиром в направлениях дальнейшей работы по выявлению и устранению пробелов в развитии.

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» Вахитовского района г. Казани и на базе МБОУ «Кулаевская средняя общеобразовательная школа» в Пестречинском районе, с. Кулаево. Работа проводилась в 2 этапа: 1 этап проходил в ноябре 2020 года, 2 этап проходил в феврале 2021 года.

Исследовательские цели:

1. Выявить уровень интеллектуального развития и уровень развития мелкой моторики младших школьников;
2. Определить уровень развития мелкой моторики у младших школьников в процессе художественного труда.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы для реализации исследовательских целей и задач была проведена диагностика уровня интеллектуального развития в экспериментальной и контрольной группе при помощи *теста Гудинаф-Харриса «Нарисуй человека»*. В качестве основного показателя интеллектуального развития в данной методике выступает показатель детальности нарисованного изображения.

Шкала оценки содержит 73 балла. За выполнение каждого пункта начисляется 1 балл, а за несоответствие – 0 баллов. После этого подсчитывается суммарная оценка. По количеству суммарного балла делается вывод о уровне развития интеллекта в процентах. Для применения данной диагностики в экспериментальной работе, нами была разработана уровневая дифференциация показателей развития мелкой моторики и соотношения их с признаками интеллектуального развития по методике Гудинаф-Харриса. Здесь представлена логика, сама же методика дифференциации представлена в научной статье. В качестве основных

показателей, указывающих на уровень сформированности мелкой моторики у детей, могут выступать следующие параметры: когнитивные (знание правил письма карандашом, анатомии человека), регулятивно-волевые (самотивация и самооценка), деятельностные (владение навыками рисования, письма).

Таблица 1

Уровневая дифференциация показателей развития мелкой моторики и соотношения их с признаками интеллектуального развития по методике Гудинаф-Харриса

	Низкий уровень Выражение в баллах по тесту Гудинаф-Харриса	Средний уровень Выражение в баллах по тесту Гудинаф-Харриса	Высокий уровень Выражение в баллах по тесту Гудинаф-Харриса
Показатель	7 лет – меньше 9 8 лет – меньше 10 9 лет – меньше 13 10 лет – меньше 14–15	7 лет – 9 8 лет – 10 9 лет – 13 10 лет – 14–15	7 лет – 22–23 8 лет – 26 9 лет – 31 10 лет – 34–35

Следует отметить, что процедура тестирования отличается от традиционных методов, прежде всего тем, что графическая и творческая деятельность для ребенка более понятна и близка и не требует исключительных и волевых усилий, а также не создает для него нервно-психического напряжения. Рисование для ребенка всегда носит игровой характер.

Представим результаты контрольного этапа эксперимента. В феврале 2021 года также была проведена диагностика Гудинаф-Харриса между ученика 1–2 классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» Вахитовского района г. Казани и МБОУ «Кулаевской средней общеобразовательной школы» Пестречинского района, с Кулаева. Результаты показали положительные динамику как у контрольной группы, так и у экспериментальной (см. табл. 2, 3)

Таблица 2

Показатели уровней сформированности интеллектуального развития младших школьников контрольной группы 2 этапа

Показатель	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	N	%	N	%	N	%
М	3	10,00	8	26,67	3	10,00
Д	2	6,67	11	36,67	3	10,00
Всего	5	16,67	19	63,33	6	20,00

У экспериментальной группы уровень развития интеллекта и творческих способностей представлена более значимыми изменениями (табл. 3).

Таблица 3

**Показатели уровней сформированности
интеллектуального развития младших школьников
экспериментальной группы 2 этапа**

Показатель	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	N	%	N	%	N	%
М	1	2,27	10	22,73	10	22,73
Д	2	4,55	10	22,73	11	25,00
Всего	6	13,64	18	40,91	20	45,45

Более подробную информацию по распределению показателей представим по экспериментальной группе. Из приведенной ниже таблицы (табл.4) мы можем заметить, что у детей увеличилось наличие представления о глазах (70,45 %), шее (31,82 %), ушах (20,45 %), носа (40,91 %).

Таблица 4

**Показатели характеристик показателей уровня
интеллектуального развития младших школьников
экспериментальной группы 2 этапа**

Показатель	Низкий уровень			Средний уровень			Высокий уровень		
	М	Д	Всего	М	Д	Всего	М	Д	Всего
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Наличие у школьника представлений о локусах тела человека	4,55	0,00	4,55	15,91	15,91	31,82	25,00	38,64	63,64
Наличие у школьника представлений о ногах человека	6,82	6,82	13,64	15,91	31,82	47,73	15,91	15,91	31,82
Наличие у школьника представлений о руках человека	0,00	6,82	6,82	25,00	34,09	59,09	18,18	15,91	34,09
Наличие у школьника представлений о глазах человека	0,00	0,00	0,00	13,64	15,91	27,27	36,36	34,09	70,45
Наличие у школьника представлений о носах человека	13,64	9,09	22,73	18,18	18,18	34,09	22,73	18,18	40,91
Наличие у школьника представлений о ротовой полости человека	0,00	0,00	0,00	18,18	20,45	38,64	20,45	40,91	61,36

Показатель	Низкий уровень			Средний уровень			Высокий уровень		
	М	Д	Всего	М	Д	Всего	М	Д	Всего
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Наличие у школьника представлений о ушах человека	20,45	34,09	54,55	13,64	11,36	18,18	11,36	9,09	20,45
Наличие у школьника представлений о шее человека	9,09	4,55	13,64	20,45	29,55	50,00	18,18	18,18	31,82
Наличие у школьника представлений о плечах человека	20,45	13,64	34,09	18,18	15,91	34,09	13,64	18,18	22,73
Наличие у школьника представлений одежды	0,00	0,00	0,00	2,27	4,55	6,82	11,36	9,09	20,45

Таким образом, результаты показывают нам различия в качестве выполнения рисунков мальчиков и девочек в целом, а также в качестве выполнений отдельных деталей. Эти полученные данные позволили нам выделить 3 группы по уровню развития интеллекта. Выявленное нами проявление полового диморфизма в рисунках младших школьников находит подтверждение в работах В.С.Мухиной и Б.Г.Ананьева которые показывают, что рисунки девочек имеют более законченный характер, содержат больше декоративных элементов, а рисунки мальчиков скорее схематичны, но более динамичны в сравнении с рисунками девочек.

Заключение

По итогам опытно-экспериментальной работы определили и методически обосновали условия применения методика диагностики «Нарисуй человека» Гуденаф-Харриса в современной российской начальной школе. Методика прежде всего направлена на то, чтобы получить первое представление об уровне развития ребенка.

Проведенное исследование не является заключительным в этой области. Тема нова и обширная как для конкретной российской школе, так и для мировой педагогической науке. В своем исследовании мы оставляем не завершенным следующие вопросы: 1) можно ли использовать только эту методику или стоит выбрать несколько, чтобы прийти к точному результату исследования; 2) составить критерии оценивания по программе Марии Александрович; 3) выяснить влияет ли нажим на пластилин на интеллект и мелкую моторику у детей младшего школьного возраста.

Кроме того, в будущих исследованиях было бы интересно сравнить уровень доказательности, а также силу взаимоотношений между типично развивающимися детьми и особыми группами населения (например, детьми с более высокими / более низкими показателями двигательных и/или когнитивных навыков) и между разными возрастными категориями.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Задачи психологии искусства / Б.Г. Ананьев // *Художественное творчество*. – Л., 1982. – С. 236–242.
2. Гудинаф «Нарисуй человека» тест. – URL: <http://ps-log.86sch2-sov.edusite.ru/DswMedia/narisuycheloveka.html> (дата обращения: 10.09.2020).
3. *Мухина В.С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.

Страхи школьников отвечать у доски: психолого-педагогический анализ проблемы

Андреева Е.В.

*студентка, Новосибирский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ),
г. Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: yelizaveta_andreeva_2001@bk.ru*

Ключевые слова: младший школьник, подросток, страхи, тревожность, стеснение, социум, социальные проблемы, сверстники, школа.

В современном мире тема боязни ребенка отвечать у доски перед классом не теряет своей актуальности, несмотря на то, что меняется социальная структура общества, менталитет, система образования, педагогические технологии. Обучение ребенка в школе в большей степени оказывает влияние на его целостное психическое развитие, нежели отдельно на интеллектуальную сферу. Главной составляющей психического развития ребенка является эмоциональное развитие. Придя в образовательное учреждение, ребенок испытывает не только радость, уверенность в своих силах, заинтересованность, но и огорчение, злость, раздражение, страх. Для того чтобы сохранить психическое здоровье ребенка, необходимо разностороннее развитие его эмоциональной сферы, в частности в начальных классах.

По мнению А.И. Захарова [1], если в младшем школьном возрасте возникает страх, то в большинстве случаев, это страх не соответствовать социальным требованиям ближайшего окружения (семья, школа, сверстники и др.). Помимо страха отвечать у доски, младший школьник может испытывать страх отметки, страх оказаться хуже других и др. Присутствуют страхи, которые не связаны со школой, но имеют отрицательное воздействие на учебную деятельность ребенка. Например, сильная привязанность к родителям, страх разлуки, ухода из дома, именно эти страхи не дают младшему школьнику перейти в новый социальный статус. Такая группа страхов не исследуется педагогической психологией, указывая на неготовность к обучению в школе, однако влияющая на непосредственный процесс учения. На страхи у детей в младшем школьном возрасте стоит обратить особое внимание, для того, чтобы провести наиболее раннюю профилактику, что послужит предотвращению отрицательных переживаний и устранил факторы риска в развитии личности школьника.

Дети, которые не получили до поступления в школу должного опыта общения со взрослыми и сверстниками, более скованы, не уверены в себе, боятся ошибиться или не оправдать чьи-либо ожидания, испытывают страх перед учителем, одноклассниками – именно к такому выводу пришли исследователи педагоги-психологи [2].

При поступлении в школу ребенок проводит своего рода черту, между дошкольным детством и уже почти «взрослостью». Незнакомая социальная позиция служит поддержкой переключения внимания на более конкретные цели. Бывает, что ребенок еще до поступления в школу испытывает страхи, опасения, стеснения связанные с процессом образования или перед непосредственно учреждением, по причине того, что ближайшее окружение сформировало негативные установки, например, рассказами о своих страхах, приводя в пример сестер или братьев о школьных проблемах.

Для подросткового возраста страхи в школе не являются редкостью, но имеют более отрицательное воздействие на психику. Рядом отличительных черт характеризуется эмоциональное состояние подростка, например, быстрое возникновение стресса, эмоциональная напряженность, неустойчивое эмоциональное состояние, подверженность соблазну, подростки очень часто «запирают» себя в нескончаемый круг переживаний, из-за того, что цепляются за свои эмоции. По мнению В.Р. Кисловской, самым высоким уровнем тревожности обладают старшие школьники [2].

Вне зависимости от возраста, каждый человек чего-то боится, наиболее подвержены страхам – дети и подростки. Период с 11–16 лет – это этап активного самовыражения школьника, проявление социальной активности и становление мировоззрения. Собственные ошибки, неблагоприятное стечение обстоятельств, незаслуженная критика родителей и учителей могут оставить отпечаток на психике ребенка. Это влияет на самооценку личности и на социальное поведение.

В основном, страхи подростков в школе связаны с проблемами в образовательном учреждении, плохими взаимоотношениями с педагогами и сверстниками. Некоторые проблемы связаны с отношениями дома. Психология выделяет две группы причин: социальные и биологические. К биологическим причинам относятся особенности нервной системы в период физиологического развития. К социальным причинам относится жизнь подростка в социальной среде. Чаще всего страхи возникают из-за конфликтов со сверстниками, запретов родителей и педагогов.

Именно из-за открытой агрессии окружающих зарождаются социальные страхи. Жизнь в социуме имеет множество недостатков и преимуществ, которые подросток правильно оценивать не в состоянии. Примером социальной боязни является публичное выступление. Подросток испытывает стеснение, нервозность, тревожность, не может сосредоточиться, когда стоит у доски перед сверстниками и учителем. Он чувствует опасность, что всякая его неудача отразится на чувстве престижа, на отношениях учителя и одноклассников к нему, на позиции авторитета среди сверстников. В общении со сверстниками страхи играют значимую роль. Стеснительные и застенчивые подростки редко находят

множественные контакты со сверстниками. Такое положение дел связано с неуверенностью в себе, низкой самооценкой, опытом переживания неудач в схожей ситуации, неблагоприятными отношениями в семье.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что здоровые отношения в семье и грамотно выстроенный процесс обучения в школе играют огромную роль в становлении и развитии личности школьника. Выделенные социальные причины школьного страха могут быть положены в основу программы психолого-педагогической профилактики как младшего школьника, так и подростка.

Литература

1. *Захаров А.И.* Неврозы у детей и психотерапия. – М.: Издательство ЭКСМО – Пресс, 2000. – 218 с.
2. *Казанская В.Г.* Подросток: трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей. – 2-е издание, дополненное. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 283 с.
3. *Крутецкий В.А.* Психологические особенности младшего школьника. Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 1980. – 173 с.

Исследование детских переживаний в отечественной и зарубежной психологии

Багира В.М.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: v-bagira96@mail.ru

Ключевые слова: переживание, дошкольный возраст, младший школьный возраст, культурно-исторический подход.

Исследования детских переживаний в отечественной психологии, в отличие от зарубежной, носят скорее теоретический, нежели эмпирический, описательный характер. В зарубежной психологии детские переживания анализируются в рамках психотерапии. Примечательно, что переживания являются столь очевидным фактом психической жизни человека, и самому понятию, поэтому часто не дается определение: каждое направление использует собственный метод определения и истолкования переживаний. Например, в детском психоанализе М. Кляйн считается, что уже в младенческом возрасте ребенок переживает различные как физиологические, так и эмоциональные состояния, выявление которых возможно через детскую игру – аналогию свободных ассоциаций. А. Миллер после десятилетий психоаналитической работы приходит к выводу о том, что психотерапевтическая ценность ранних переживаний сомнительна, так как в их основе – неудовлетворенные влечения сексуальной природы. Однако переживания детства проникают в бессознательное, сохраняются там и когда взрослый позволяет им выйти наружу – открываются возможности для их выражения. Некоторые же переживания, наоборот, остаются в глубинах бессознательного как психические травмы. В игровой психотерапии Д. Винникотт указывает, что ребенок испытывает такие переживания, как «Я есть», «Я живу», «Я – это Я». В процессе песочной терапии на одном из этапов ребенку предлагают побыть в «сознательной тишине», то есть обратиться к своему внутреннему миру. В этот момент ребенок испытывает различные переживания, благодаря которым приходит к необходимости изменения ранее созданной песочной композиции. Таким образом, в игровой терапии переживания являются бессознательным материалом, открывающимся в ориентированной на неосознаваемые процессы работе. Приведенные направления психотерапии построены на различных теоретических моделях, но при этом сходны в том, что переживание – значимая часть личности человека, которая оказывает существенное влияние на дальнейшую жизнь.

В современной зарубежной психологии в последнее десятилетие наблюдается всплеск интереса к изучению детских переживаний. Методологическая основа большинства исследований – идеи о переживании, предложенные Л.С. Выготским. Так, Michael Michell[9] проанализировал три точки зрения на переживание в теории Л.С. Выготского: переживание – как призма психологического развития, как единица сознания, и, наконец, как интеллектуальное восприятие среды. В статье подчеркивается важность интеллектуальной основы в переживании, т.е. обобщения и интеллектуального восприятия. Показано, что переживание есть интерпретирующее восприятие и деятельность по производству смыслов в социальной ситуации развития и выступает «апперцептивной призмой» детского сознания. Wagner Luiz Schmit [11] использует понятие переживания для исследования ролевых и настольных игр. Благодаря использованию понятия «социальная ситуация развития» представляется возможным понимание того, почему переживание появляется или не появляется в играх детей. Так же благодаря трактовке понятия переживания как призмы, через которую преломляется окружающая среда, становится возможным понимание отношений ребенка и персонажа, роль которого им разыгрывается. Автор приходит к выводу, что переживания персонажа как одновременно единицы личности и среды могут использоваться для интерпретации того, почему дети, не принимающие участия в игре, а только наблюдающие ее со стороны, чаще всего не понимают происходящего. Sue March и Marilyn Flee[8] продолжают начатые А.В. Запорожцем, Л.И. Элькониновой и др. исследования, посвященные изучению совместных переживаний ребенка и взрослого. Полученные в их исследовании данные говорят о том, что совместное переживание возникло и у детей, и у воспитателей по поводу ключевого момента в сказке, который вызывал эмоциональное противоречие. Авторы приходят к выводу о том, что сказки занимают значимую роль в развитии эмоций и создают возможности для возникновения переживаний, которые имеют собственную субъективную окраску у ребенка и взрослого, и направлены на улучшение взаимопонимания в группе. Gloria Quinones в докторской диссертации [10] пишет о роли переживаний в социальной ситуации развития ребенка и возможности развития эмоций в процессе обучения и развития. Автор исследовала различные виды деятельности детей, таких, как игра, прием пищи, подготовка домашних заданий, а также вызванные ими эмоциональные, интенсивные, драматические детские переживания, которые были проанализированы с позиции культурно-исторической психологии. В результате полученных данных, Gloria Quinones приходит к необходимости учета детских переживаний педагогами, так как это будет способствовать их обучению и развитию в полном смысле слова. Feiyan Chen [7, 8] в результате проведенных исследований при-

ходит к выводу, что ежедневное детско-родительское взаимодействие в игре и в эмоционально-насыщенных ситуациях (прием пищи, принятие ванны, подготовка ко сну, совместные прогулки и т.д.) обеспечивают условия для эмоционального развития ребенка. Такие условия создают зону ближайшего развития эмоциональной сферы ребенка, и задают ее идеальную форму. Таким образом, мы видим, что переживания детей привлекают достаточный интерес со стороны зарубежных исследователей, но интерпретация результатов осуществляется преимущественно с использованием эклектических моделей, включая идеи культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

В отечественной психологии отсутствуют эмпирические исследования детских переживаний. Трудность их изучения заключается как в природной спонтанности переживаний, которая плохо поддается экспериментальному исследованию в контролируемых условиях, так и отсутствием готового методического инструментария, направленного на диагностику переживаний. Но, несмотря на сложность и недостаточную исследованность, изучение переживаний является важным и необходимым для понимания личности человека. Исходя из теории Л.С. Выготского, переживание есть единица анализа развития личности. Согласно отечественной психологии развития, самым «удачным» этапом исследования детских переживаний является переход от дошкольного к младшему школьному возрасту. В данный возрастной период происходит обобщение переживаний и открытие ребенком своего внутреннего мира (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин).

Отправной точкой в попытке нашего исследования переживаний детей является понимание переживания Л.С. Выготским, и трактовка данного термина, высказанная Ф.Е. Василюком. Наше внимание привлекает не только сам факт наличия переживания, но и та работа, которую ребенок выполняет со своим состоянием, происходящая в конкретной ситуации.

Основная задача построения эмпирического исследования состоит в том, чтобы показать феномены переживания и описать, каким образом и когда переживание есть, не ссылаясь лишь на ответы ребенка об испытываемых им чувствах. Такое понимание детских переживания приводит к необходимости учета следующих требований:

1. фиксировать переход от непосредственной эмоциональной реакции к тому моменту, когда ребенок уже начинает относиться к своим чувствам, и к вызвавшей их ситуации;
2. переживание следует «ловить» в то время, когда оно актуально чувствуется, описать его феномены;
3. показать, вокруг *чего* концентрируется переживание ребенка на переходе от дошкольного к школьному возрасту.

Подбор методического инструментария будет опираться на перечисленные пункты, и учитывать результаты ранее проведенных нами ис-

следований [1]. Удачный подход эмпирического исследования детских переживаний будет способствовать пониманию эмоций и чувств, которые испытывают сами дети в переломные периоды своего развития.

Литература

1. *Багира В.М., Фокина А.В.* Кризис семи лет в переживаниях современного ребенка // XVII Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования, 23 апреля 2018 г.
2. *Васильюк, Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. *Обухова, Л.Ф.* Возрастная психология : учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2014. – 460 с.
5. *Эльконин, Д.Б.* Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 384 с.
6. *Chen, F.* Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view // *Early Child Development and Care*. – 2015. Vol. 185, № 6. – P. 851–867. DOI: 10.1080/03004430.2014.961445
7. *Chen, F.* The cultural development of emotion and emotion regulation in children: a cultural-historical study of everyday family life [Электронный ресурс]: thesis (doctorate). – 2015. 222 p. URL: <http://arrow.monash.edu.au/hdl/1959.1/1208374>
8. *March, S., Fleer, M.* Soperezhivanie: Dramatic events in fairy tales and play // *International Research in Early Childhood Education*. – 2016. – Vol. 7, № 1. – P. 68–84.
9. *Michell, M.* Finding the “prism”: Understanding Vygotsky's perezhivanie as an ontogenetic unit of child consciousness // *International Research in Early Childhood Education*. – 2016. – Vol. 7, № 1. – P. 5–33.
10. *Quinones, G.* Vivencia. Perezhivanie in the everyday life of children [Электронный ресурс]: thesis (doctorate). – 2013. 471 p. URL: <http://arrow.monash.edu.au/hdl/1959.1/901205>
11. *Wagner Luiz Schmit.* Perezhivanie and the study of role-playing games // *Culture & Psychology*. – 2016. – P. 1–17. DOI: 10.1177/1354067X16663006

The Study of Children's Experiences (perezhivanie) in Domestic and Foreign Psychology

Bagira V.M.

*graduate student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: v-bagira96@mail.ru*

Keywords: perezhivanie, preschool age, junior school age, cultural-historical approach.

Развитие качеств жизнестойкости будущего врача в процессе профессионального становления

Барбошина А.А.

*аспирант, Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Ярославль, Российская Федерация
anna.baraboshina@gmail.com*

Ключевые слова: жизнестойкость врача; субъектность, профессиональное медицинское образование.

Введение. Профессия врача – сложная, стрессогенная, связанная с большим количеством рисков, необходимостью принимать решения в условиях дефицита времени и информации. Профессия связана с несением высокой степени ответственности, а также риском эмоционального выгорания ввиду взаимодействия с человеком, его болью, страданием. Обучения медицине также является сложным процессом, требуемым от обучающегося значительных ресурсов и личностных качеств. При этом врач является специалистом, субъектность которого ярко выражена. Клиническое мышление, гуманистические ориентиры и этико-деонтологические императивы, которыми врач регулирует свою деятельность, профессиональная бдительность, включенность в профессиональную модель поведения, осуществление эффективной коммуникации, активная профессиональная позиция, постоянное саморазвитие – все эти аспекты жизненно необходимы для эффективной реализации врачом себя в профессии. Это обуславливает особую значимость такого концепта как жизнестойкость, который существенно повышает возможности профессиональной адаптации, существования в сложном профессиональном поле медицины.

Рассматриваемая проблема. Жизнестойкость – это способность реагировать на стресс здоровым, наиболее конструктивным образом, при этом цели достигаются с минимальными психологическими и физическими затратами; жизнестойкие люди «приходят в норму» после трудностей, в то же время становясь сильнее. Жизнестойкость врача является ключом к повышению качества медицинской помощи, качества ухода и устойчивости сотрудников здравоохранения. Жизнестойкость зависит от индивидуальных, общественных и институциональных факторов [3].

Жизнестойкость является системным психическим свойством, формирующимся в процессе личностного и профессионального развития личности. Согласно исследованию Р.И. Стецишина, для врача наиболее значимым компонентом жизнестойкости является развитая способность уверенного профессионального и жизненного поведения («вовлеченность»), и убежденность в контролируемости жизни («контроль»).

Психологическими ресурсами жизнестойкости врача являются: фактор экстраверсии, предметность мышления; личностными ресурсами – направленность личности на деловую активность, высокий уровень самоактуализации, вовлеченность, контроль, принятие риска. При этом ведущая деятельность субъекта оказывает влияние на эти качества [1].

Исследования, показывают, что индивидуальные факторы жизнестойкости включают способность к внимательности, самоконтролю, установлению ограничений и установкам, которые способствуют конструктивному и здоровому взаимодействию с часто трудными проблемами на работе. Воспитание этих конкретных навыков, привычек и отношений, способствующих устойчивости, возможно как для студентов-медиков, так и для практикующих врачей [4].

Согласно А.Е. Соболевой высокий уровень жизнестойкости связан с положительным отношением к труду среди медицинских работников, а значит, с вовлеченностью в работу и удовлетворенностью ей [2].

Научная новизна. Жизнестойкость рассматривается в качестве фактора развития субъектности в процессе профессионального становления будущего врача.

Решение проблемы развития жизнестойкости в профессиональном становлении врача во многом обусловлено педагогическими усилиями. Включение специальных программ повышения жизнестойкости, а также, развитие этого качества в течение всего периода обучения, в частности, в рамках отдельных дисциплин (прежде всего, имеющих психолого-педагогическую и коммуникативную направленность).

Результаты. Программы повышения жизнестойкости врача должны внедряться в систему здравоохранения и систему подготовки медицинских кадров. Это повысит качество обслуживания, уменьшит количество ошибок, эмоциональное выгорание врачей. Успешные организации за пределами медицины предлагают понимание институциональных структур и ценностей, которые способствуют индивидуальной и коллективной устойчивости. В этом комментарии предлагаются методы повышения устойчивости людей при построении сообщества, а также направления будущих вмешательств, исследований и институционального участия [Epstein R., Krasner M.S. Physician resilience // Academic medicine. 2018. Vol. 88 Issue 3. Pp 301–303].

В ПСПбГМУ им. И.П. Павлова обучение студентов-медиков ориентировано, в том числе, на повышение жизнестойкости. Это достигается путем преемственности дисциплин, ориентированных на развитие профессионально-значимых личностных качеств и soft skills врача. Одним из таких курсов выступает «Пациент-центрированный подход и коммуникация». В рамках курса студенты (будущие врачи) проходят подготовку к встрече с пациентом как с человеком, рассматривая суть ситуаций, которые могут происходить в медицинской практике, с

позиций не только клинических, но и биопсихосоциальных. Такой подход позволяет развивать копинг-стратегии и репертуар поведенческих реакций при взаимодействии с пациентами и их родственниками. Подготовленность врача к этим аспектам работы существенно повышает жизнестойкость специалиста, поскольку именно эти факторы работы (неумение общаться с пациентами, профилактировать конфликты и конструктивно решать их, неготовность к психосоциальным проявлениям пациента – тревогой, страхом, культурно-образовательными особенностями и т.д.) во многом приводит к профессиональной дезадаптации и эмоциональному выгоранию.

Литература

1. *Стецишин Р.И.* Личностно-психологические ресурсы жизнестойкости: на примере личности врача-клинициста: дисс... к.психол.н. 2008. Краснодар. 187 с.
2. *Соболева А.Е.* Взаимосвязь жизнестойкости и отношения к работе у медицинских работников // Устойчивое развитие науки и образования 2018. № 8. С. 46–50.
3. *Epstein R., Krasner M.S.* Physician resilience // *Academic medicine.* 2018. Vol. 88 Issue 3. Pp 301–303.
4. *Zwack J, Schweitzer J.* If every fifth physician is affected by burnout, what about the other four? Resilience strategies of experienced physicians. *Acad Med.* 2013; 88: 382–389.

Developing The Resilience Qualities Of The Future Physician's In The Process Of Professional Development

Baraboshina A.A.

*Post-graduate student, Yaroslavl State
Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russian Federation
anna.baraboshina@gmail.com*

Keywords: physician resilience; subjectivity, professional medical education.

Исследование альтруизма и эмпатии у студентов в зависимости от типа направленности их личности

Барькин А.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет,
г. Москва, Россия*

В двадцать первом столетии сложно представить человеческую жизнь без цифровых технологий. Несомненно, все изобретения и научные открытия призваны улучшить и облегчить человеческую жизнь. Однако возникает вопрос, не стали ли люди более закрытыми и эгоистичными? Способны ли люди прийти на помощь человеку на улице? Ответить на этот вопрос крайне сложно, поскольку поведение людей зависит от множества факторов, одним из которых может быть направленность личности. Но действительно ли она определяет такие важные качества, как альтруизм и эмпатию? Данным исследованием мы попробуем дать ответ на данный вопрос.

Заметим, что феномены альтруизма и эмпатии у студентов довольно активно изучаются современными исследователями [1; 2; 4; 5; 8]. Есть научные разработки, посвященные проблеме личностной направленности студенческой молодежи [3; 9]. Связь этих личностных параметров с другими личностными характеристиками также нашла отражение в некоторых научных публикациях [2; 7; 8]. Это означает наличие теоретико-методологического фундамента для дальнейшей разработки данной тематики. Однако связи альтруизма, эмпатии и личностной направленности у студентов пока не изучены.

Эмпирический материал для получения ответа на вопрос, поставленный нами выше, был собран с помощью психодиагностических методик: 1) диагностика установки «альтруизм-эгоизм» [6, с. 23]; 2) методика диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии И.М. Юсупова [6, с. 153]; 3) методика диагностики направленности личности Б. Басса [6, с. 176]. При обработке эмпирических данных применялись методы математико-статистической обработки (описательная статистика, корреляционный анализ). Использовался программный пакет SPSS 22.0.

Эмпирическое исследование проводилось с февраля по май 2021 г. в онлайн-формате. В нем приняло участие 43 студента московских вузов социально-гуманитарной направленности в возрасте от 19-и до 24-х лет. Были получены следующие результаты:

1. Результаты изучения личностной направленности студентов
По этому параметру выборка поделилась следующим образом:
– преимущественно направленные на «себя» – 14 чел. (33 %);

- преимущественно направленные на «общение» – 5 чел. (12 %);
- преимущественно направленные на «дело» – 21 чел. (49 %);
- не имеющие преимущественной направленности – 3 чел. (6 %).

Очевидно, что обследованные студенты в большей степени предпочитают заниматься делами и в меньшей – завязывать новые отношения и общаться.

2. Результаты определения личностной установки «альтруизм – эгоизм»

Установлено, что выборка состоит на 77 % из эгоистов и 23 % альтруистов. В большей степени альтруизм выражен у тех студентов, кто направлен на общение, а в меньшей – у студентов с преимущественной деловой направленностью (см. ниже таблицу 1). Это высокий показатель альтруизма, поскольку научные исследования и эксперименты С. Милгрэма с участием студентов показали [5], что в любом обществе доля эгоистов равна примерно 90 %, значит, альтруистов в них лишь 10 %, причем доля настоящих альтруистов, и эгоистов составляет около 6 %.

3. По результатам диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии сделан ряд следующих выводов: а) в рейтинге структурных параметров эмпатии доминирует эмпатия с родителями (8, 9 баллов); чуть слабее выражена эмпатия с незнакомыми и мало знакомыми людьми, а также с детьми – 8,7 и 8,2 баллов соответственно; б) обследованным студентам мало свойственно проявлять эмпатию по отношению к животным (6, 9 балла), а эмпатия к старикам (6, 8 балла) занимает последнее место по уровню показателя; в) в группе студентов с направленностью на себя сильнее двух других типов направленности выражена эмпатия с родителями и менее всего – с животными; в группе с направленностью на общение также сильнее развита эмпатия с родителями, а слабее других объектов эмпатии – эмпатия со стариками; у студентов с типом направленности «на дело» доминирует эмпатия с мало знакомыми и незнакомыми людьми (как правило, они совмещают учебу и с работой), а «отстает» эмпатия с героями художественных произведений.

Полученные по трем методикам данные в обобщенном виде представлены ниже в таблице 1.

Результаты поиска корреляций между изучаемыми показателями по критерию Спирмена таковы:

- выявлена слабая прямая связь между уровнем альтруизма студентов и эмпатией с родителями ($r = 0,361$, $p \leq 0,05$), а также с героями художественных произведений ($r = 0,339$, $p \leq 0,05$). Данный факт может говорить о том, что чем сильнее у студентов развита эмпатия с родителями или же героями художественных произведений, тем выше у них уровень альтруизма;
- обнаружена слабая обратная корреляция между направленностью на общение и эмпатией к старикам (тяготение к уровню значимости

$p \leq 0,05$). Это может означать, что студенты, обладающие сильной направленностью на общение, могут оставаться бесчувственными по отношению к пожилым людям.

Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 1

Сводная таблица данных по параметрам: тип направленности личности, альтруизм и эмпатия у студентов московских вузов социально-гуманитарной направленности

Изучаемые параметры	Показатели по всей выборке	Распределение выборки в зависимости от типа преимущественной личностной направленности (средние значения показателей)		
		Группа «на себя»	Группа «на общение»	Группа «на дело»
1. Альтруизм	7,8	8,1	9,3	7,4
2. Эмпатия: общий уровень	45,1	47,3	41,9	46,8
с родителями	8,9	9,3	8,9	8,6
с животными	6,9	6,9	6,1	7,3
со стариками	6,8	7,5	3,7	7,0
с детьми	8,2	8,1	7,4	8,1
с героями художественных произведений	8,2	7,5	7,4	6,8
с мало знакомыми и незнакомыми людьми	8,7	8,0	8,4	9,0

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа данных по критерию Спирмена

Что	С чем	r	p
Альтруизм	Эмпатия с родителями	0,361	0,026
	Эмпатия с животными	0,175	0,293
	Эмпатия со стариками	-0,145	0,386
	Эмпатия с детьми	0,134	0,423
	Эмпатия с героями художественных произведений	0,339	0,037
	Эмпатия незнакомыми и мало знакомыми людьми	0,173	0,298
	Направленность на себя	0,000	0,999
	Направленность на общение	0,178	0,286
	Направленность на дело	-0,233	0,159

Что	С чем	r	p
Направленность «на себя»	Эмпатия с родителями	0,132	0,429
	Эмпатия с животными	0,097	0,561
	Эмпатия со стариками	0,294	0,073
	Эмпатия с детьми	0,070	0,677
	Эмпатия с героями художественных произведений	0,046	0,783
	Эмпатия незнакомыми и мало знакомыми людьми	0,051	0,763
Направленность «на общение»	Эмпатия с родителями	0,055	0,743
	Эмпатия с животными	-0,205	0,217
	Эмпатия со стариками	-0,311	0,057
	Эмпатия с детьми	-0,103	0,538
	Эмпатия с героями художественных произведений	0,132	0,430
	Эмпатия незнакомыми и мало знакомыми людьми	-0,004	0,980
Направленность «на дело»	Эмпатия с родителями	-0,242	0,144
	Эмпатия с животными	0,133	0,425
	Эмпатия со стариками	-0,004	0,983
	Эмпатия с детьми	0,064	0,703
	Эмпатия с героями художественных произведений	-0,060	0,719
	Эмпатия незнакомыми и мало знакомыми людьми	0,012	0,941

Основываясь на полученных результатах, стоит подчеркнуть, что обследованные студенты в целом сходны по типу направленности личности (они преимущественно «деловые»), по развитости эмпатии с родителями (ее уровень в структуре поликоммуникативной эмпатии самый высокий) и низкой эмпатии со стариками.

Математическая обработка данных позволила выявить наличие взаимосвязей лишь между альтруизмом и эмпатией к родителям и героям художественных произведений. Также обнаружено, что у некоторой части обследованных студентов очень высокая степень направленности «на себя» сочетается с альтруизмом.

Очевидно, что полученные данные некорректно проецировать на всех студентов московских вузов. Однако эти результаты в общем отражают некоторые особенности личностной направленности студенческой молодежи, уже отмеченные исследователями [1; 4; 8]. Очевидно, что исследования в этом направлении стоит продолжить, включив в выборку испытуемых не только студентов, но также и молодых лю-

дей, только поступающих в высшие учебные заведения, а также людей, закончивших обучение, с целью их сравнения с уже имеющимися научными данными.

Литература

1. Герасимова Т.А., Иванова И.П. Изучение эмпатии студентов // Материалы XI Междунар. студенческой науч. конф. «Студенческий научный форум» URL: https://scienceforum.ru/2019/article/2018012418<>https://scienceforum.ru/2019/article/2018012418 (дата обращения: 07.06.2021).
2. Каменова Г.Н., Кудряшова М.И. Самооценка и альтруистические установки студентов // Вестник ГУУ. 2014. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-i-altruisticheskie-ustanovki-studentov (дата обращения: 09.06.2021).
3. Никандрова Н.П. Изучение направленности личности студентов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 6(52). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-napravlennosti-lichnosti-studentov (дата обращения: 09.06.2021).
4. Никишов С.Н., Осипова И.С. Психологические особенности эмпатии у студентов // Казанский педагогический журнал. 2015. URL: (дата обращения: 07.06.2021).
5. Павленко В.Н. Эксперимент С. Милгрэма сквозь призму исторической психологии // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 3. С. 5–18. doi:10.17759/sps.2019100301
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: ИП, 2002. 488 с.
7. Цветкова Н.А., Рыбакова А.И. Личностный подход к формированию межличностной толерантности подростков, воспитывающихся в школах-интернатах //ЭЛ № ФС 77–59069 / ISSN 2409–7616 Электронный научный журнал «ЦИТИСЭ» № 4(4), 2015 г. 13.00.00 Пед. науки363Admin18.12.2015
8. Чернова А.Д. Особенности эмпатии студентов, обучающихся на факультете психологии // Исследования молодых ученых: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2019 г.). Казань: Молодой ученый, 2019. С. 72–74. URL: https://moluch.ru/conf/stud/archive/353/15452/ (дата обращения: 09.06.2021).
9. Tsvetkova N.A., Volodarskaya E.A. Anticipation And Conduct Self-Regulation Of Students Being Late For Class Pages //European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2018. Volume L (50). Pp. 1220–1225. No: 149. ISSN: 2357–1330. URL:https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/ RPTSS2018/

Субъективное благополучие студентов в период пандемии COVID-19

Блохина Е.В.

*магистрант, Томский государственный университет
(НИ ТГУ), г. Томск, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>
e-mail: saranchinae@mail.ru

Петрова В.Н.

*доктор психологических наук, доцент,
кафедра психологии, Российская Федерация,
Томский государственный университет (НИ ТГУ),
г. Томск, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>
e-mail: valerpsy@mail.ru

Галажинский Э.В.

*доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник,
лаборатория сравнительных исследований качества жизни,
Российская Федерация, Томский государственный
университет (НИ ТГУ), г. Томск, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-5950>
e-mail: psihoterapiya@rambler.ru

Ключевые слова: качество жизни, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, установки ко времени, пандемия COVID-19.

Пандемия COVID-19 нарушила привычное течение жизни. Меры, принимаемые для ограничения распространения инфекции, затронули все составляющие качества жизни. Введение режима самоизоляции, социальной дистанции, удаленные форматы работы и обучения оказывают влияние на субъективное благополучие. Отечественные и зарубежные исследователи субъективного благополучия во время пандемии коронавируса отмечают снижение уровня удовлетворенности жизнью, рост уровня тревоги и депрессии, снижение удовлетворенности от обучения при переходе в он-лайн формат, уменьшение количества положительных эмоций [1; 2;3]. Актуальным является вопрос как воспринимают настоящую жизненную ситуацию студенты, как особая социальная группа. Обладающие активностью, ускоренным процессом адаптации, решающие задачи самоопределения, как они ощущают удовлетворенность жизнью, что способствует повышению их качества жизни.

Качество жизни – междисциплинарная комплексная концепция, которая рассматривается с различных подходов. Понятие качество жизни тесно связано с понятием субъективного благополучия Э.Динера, которое включает в себя три составляющих – удовлетворенность жизнью, позитивный аффект и негативный аффект. Удовлетворенность жизнью –

когнитивный компонент субъективного благополучия, характеризующийся стабильностью и устойчивостью. Под аффективной составляющей в данном исследовании мы понимаем установки (аттитюды) ко времени. Поскольку восприятие времени является отражением эмоционального опыта. Отношение к своему прошлому, настоящему и будущему тесно связано с удовлетворенностью жизнью и субъективным благополучием в целом [4, 5].

Данное исследование было проведено в ноябре-декабре 2020 года в период пандемии COVID-19. Исследование проводилось в формате онлайн опроса, выборку составили 83 человека студентом высших учебных заведений города Томска и контрольная группа из 83 человек, не обучающихся в ВУЗе. По возрасту 66,3 % студентов до 20 лет, 37,7 % студентов от 21 до 40 лет. Контрольная группа составила 68,6 % респондентов в возрасте от 21 до 40 лет, 31,4 % – от 41 о 60 лет. По полу респонденты распределены одинаково в обоих выборках: 77 % – женщин, 23 % – мужчин.

В качестве методов исследования применялась «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера в адаптации на русский язык Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиным. Методика состоит из 5 утверждений, каждое из которых оценивается по 7-бальной шкале, где 1 – совершенно не согласен, а 7 – совершенно согласен. Низкому уровню удовлетворенности жизнью соответствуют 7–14 баллов, от 15 до 21 балла – среднему уровню, от 22 до 35 – свидетельствуют о высоком уровне удовлетворенности жизнью. «Шкала временных установок», разработанная Ж. Нюттеном, и адаптированная К. Муздыбаевым. Мы использовали 10 биполярных прилагательных (приятное – не приятное; угрожающее – безопасное; неудачное – удачное; интересное – не интересное; полное надежд – безнадёжное; определяемое из вне – определяемое мной лично; наполненное активными действиями – наполненное пассивным ожиданием; неизменное – постоянно меняющееся; короткое – долгое; богатое – бедное). Респондентов просили оценить какое прилагательное или словосочетание из пары наиболее полно описывает их прошлое, настоящее, будущее. Где 7 – самая высокая позитивная оценка, 4 – нейтральная, 1 – крайне негативная оценка. Статистическая обработка результатов исследования проводилась в программе STATISTICA с использованием методов описательной статистики, корреляции, t-критерия Стьюдента для не зависимых выборок.

По результатам исследования удовлетворенность жизнью студентов составляет 21 балл, что соответствует средней удовлетворенности жизнью (Таблица 1).

Установки ко времени характеризуются наиболее позитивным отношением к своему будущему, настоящее имеет средние положительные оценки, наименее позитивно студенты оценивают свое прошлое (Рис. 1).

Таблица 1

Описательные статистики выборки студентов

Variable	Descriptive Statistics (Студенты)				
	Valid N	Mean	Minimum	Maximum	Std.Dev.
Удовлетворенно	83	19.80247	6.00000	30.00000	6.261828
Прошлое	83	5.54321	2.00000	7.00000	1.313862
Прошлое	83	49.13580	32.00000	70.00000	8.421332
Настоящее	83	50.30864	31.00000	70.00000	9.017541
Будущее	83	55.01235	21.00000	70.00000	9.817706

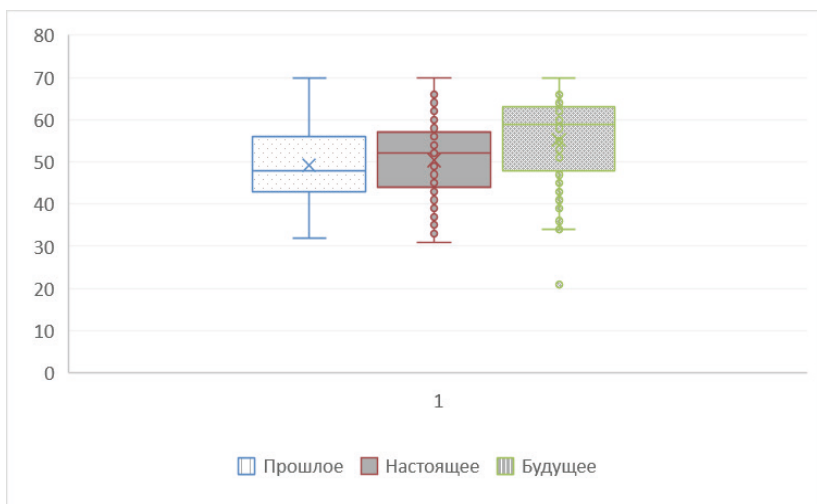


Рис. 1. Установки ко времени у студентов

Контрольная группа так же имеет среднюю удовлетворенность жизнью, не много выше, чем группа студентов (Таблица 2).

Таблица 2

Описательные статистики контрольная группа

Variable	Descriptive Statistics (Контроль)				
	Valid N	Mean	Minimum	Maximum	Std.Dev.
Удовлетворенность жизнью	83	21.06024	5.000	35.000	6.243727
Прошлое	83	46.93976	22.000	66.000	9.556443
Настоящее	83	45.09639	19.000	70.000	10.847743
Будущее	83	51.97590	25.000	70.000	11.094908

Установки ко времени в контрольной группе характеризуются позитивным отношением к своему будущему, не много менее аффективным отношением к своему прошлому. Настоящее видится в контрольной группе наименее позитивным. (Рис. 2)

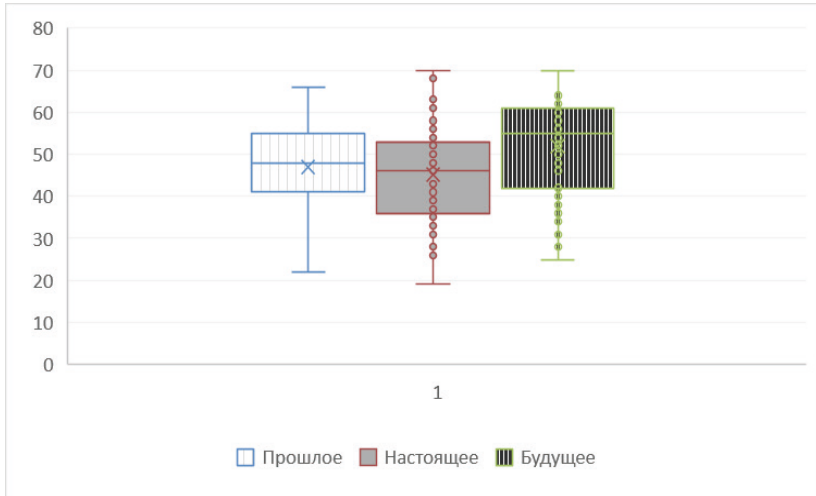


Рис. 2. Установки ко времени в контрольной группе

Оценка корреляционных матриц в группе студентов (Таблица 2) и в контрольной группе (Таблица 3) показывает, что установки ко времени имеют по отношению друг к другу положительные связи. Причем настоящее и будущее связаны более тесно между собой, чем с прошлым.

Таблица 3

Корреляционная матрица данных группы студентов

Variable	Correlations (Студенты)			
	Удовлетворенность жизнью	Прошлое	Настоящее	Будущее
Удовлетворенность жизнью	1.000000	-0.022004	0.115985	0.213129
Прошлое	-0.022004	1.000000	0.355809*	0.314603*
Настоящее	0.115985	0.355809*	1.000000	0.730063*
Будущее	0.213129	0.314603*	0.730063*	1.000000

Таблица 4

Корреляционная матрица данных контрольной группы

Variable	Correlations (Контроль) Marked correlations are significant at $p < .05000$ N=83 (Casewise deletion of missing data)					
	Means	Std.Dev.	Удовлетворенность жизнью	Прошлое	Настоящее	Будущее
Удовлетворенность жизнью	21.06024	6.24373	1.000000	-0.108262	-0.035377	-0.070924
Прошлое	46.93976	9.55644	-0.108262	1.000000	0.270743*	0.473975*
Настоящее	45.09639	10.84774	-0.035377	0.270743*	1.000000	0.666950*
Будущее	51.97590	11.09491	-0.070924	0.473975*	0.666950*	1.000000

Значимые различия в выборке студентов и в контрольной группе отмечаются только в установках к настоящему и будущему времени (таблица 5).

Таблица 5

Различия в установках ко времени у студентов и контрольной группы

Variable	T-tests; Grouping Group 1 (студенты) Group 2 (контроль)									
	Mean (1)	Mean (2)	t-value	df	p	Valid N (1)	Valid N (2)	Std.Dev. (1)	Std.Dev. (2)	
Настоящее	50.40964	45.09639	3.444600	164	0.000726	83	83	8.933407	10.84774	
Будущее	55.20482	51.97590	1.987613	164	0.048519	83	83	9.795169	11.09491	

При этом студенты более позитивно настроены как к своему будущему, так и к настоящему, по сравнению с контрольной группой (Рис. 3; Рис. 4).

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты в целом более позитивно настроены по отношению к своему настоящему и будущему в период пандемии COVID-19, чем контрольная группа. Положительное отношение к будущему связано с надеждами, планами, предвкушением. Будущее является важным мотивационным компонентом, который определяет активность и направление деятельности в настоящем времени. Более низкие оценки настоящего, характерные для контрольной группы характеризуют настоящее как пассивное, позитивно окрашенное будущее наполнено планами и мечтами. При этом прошлое видится положительнее настоящего. Это может говорить о тенденции уходить воспоминаниями в приятные события прошлого или строить планы на будущее, переживая настоящее. Для контрольной группы настоящее в период пандемии более сложное, несет больше негативных эмоций. Для студентов характерно больше негативных переживаний по

отношению к своему прошлому. Удовлетворенность жизнью не имеет значимых различий у контрольной группы и студентов.

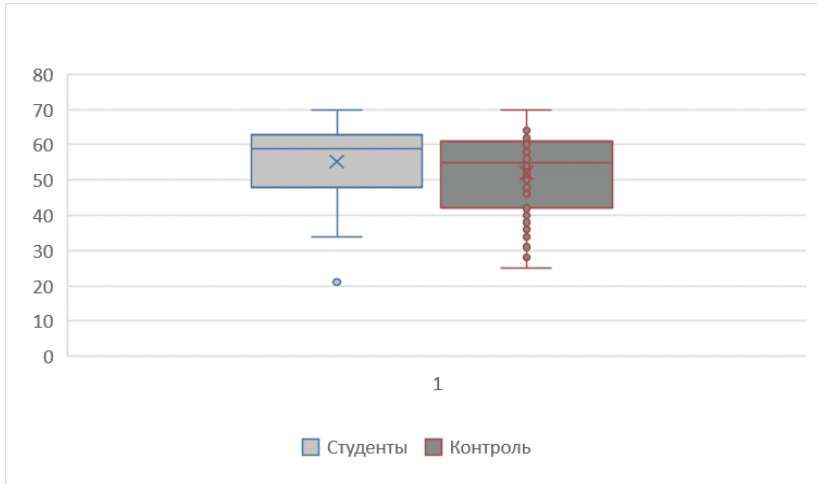


Рис. 3. Установки к настоящему времени у студентов и в контрольной группе

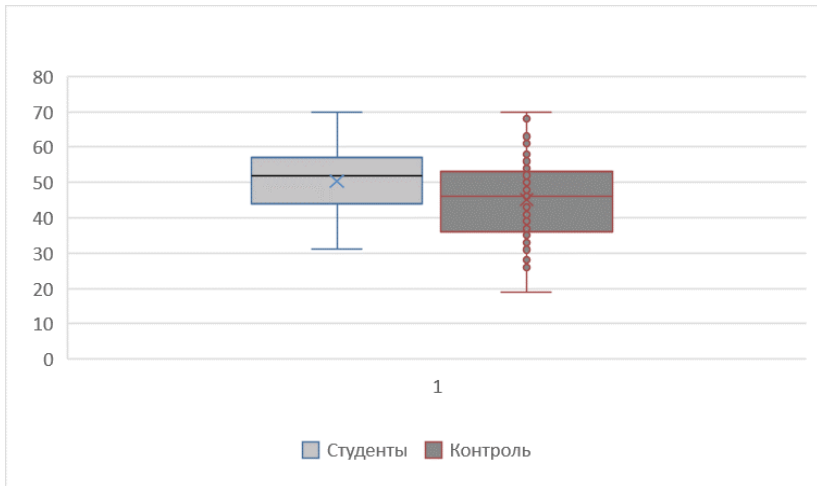


Рис. 4. Установки в будущем времени у студентов и в контрольной группе

Таким образом, наше исследование субъективного благополучия студентов в период пандемии COVID-19 свидетельствует об их позитивном эмоциональном состоянии в данный период, по сравнению с контрольной группой. Это можно объяснить преимущественной разни-

цей в возрасте студентов и контрольной группы, разным объемом ответственности, обязательств, жизненного опыта. Субъективное благополучие студентов в целом выше, чем у контрольной группы. Поддержание и повышение уровня благополучия возможно если уделять внимание отношению к прошлому, которое в студенческой группе имеет меньше положительных оценок.

Литература

1. *Кисляков П.А.* Психологическая устойчивость студенческой молодежи к информационному стрессу в условиях пандемии COVID-19 // Перспективы науки и образования. Международный электронный журнал. 2020. № 5. URL: https://pnojurnal.files.wordpress.com/2020/10/pdf_200524.pdf (дата обращения: 18.10.2021).
2. *Рассказова Е.И.* Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание / Е.И. Рассказова, Д.А. Леонтьев, А.А. Лебедева // Консультативная психология и психотерапия 2020. Т. 28. No 2. С. 90–108. – URL: <https://www.readcube.com/articles/10.17759%2Fcpp.2020280205> (дата обращения: 22.10.2021).
3. *Clark A.* Unhappiness and unemployment / A. Clark, A. Oswald // Econ. J. 1994. https://www.researchgate.net/publication/4889731_Unhappiness_and_Unemployment (access date: 05.10.2021).
4. *Cravo A.* Time experience in social isolation: a longitudinal study during the first months of COVID-19 pandemic in Brazil / A.A. Cravo, G. de Azevedo, C. Bilacchi [et al.] // PsyArXiv. – 2021. – URL: <https://psyarxiv.com/6jg4r/> (access date: 10.10.2021).
5. *Shipp A.* Conceptualization and measurement of temporal focus: the subjective experience of the past, present, and future / A. Shipp, J. Edwards, L. Lambert // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 2009. – URL: <https://psycnet.apa.org/record/2009-13151-002> (access date: 18.08.2021).

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 18–18–00480 «Субъективные индикаторы и психологические предикторы качества жизни».

Subjective Well-Being Of Students During The Covid-19 Pandemic

Evgeniya V. Blokhina

undergraduate student, Tomsk State University, Tomsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>

e-mail: saranchinae@mail.ru

Valeria N. Petrova

*Doctor in Psychological Sciences, Associate Professor,
Chair of Psychology, Tomsk State University, Tomsk, Russia*

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

e-mail: valerpsy@mail.ru

Eduard V. Galazhinsky

*Doctor in Psychological Sciences, Leading Researcher, Laboratory for
Comparative Research on Quality of Life, Russian Federation, Tomsk State
University (NR TSU), Tomsk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-5950>

e-mail: psihoterapiya@rambler.ru

Keywords: quality of life, subjective well-being, life satisfaction, time attitude, COVID-19 pandemic.

Funding. The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (RSF) within the framework of the scientific project No. 18–18–00480 “Subjective indicators and psychological predictors of the quality of life.”

Влияние процесса обучения в университете на сознание студента

Васильев М.А.

*Студент, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет», Барнаул, Россия*

Университет является местом, где студенты могут начать основательно знакомиться с наукой, что вносит важный вклад в формирование личности студента. Как показывает статистика набора абитуриентов, в высшие учебные заведения чаще поступают сразу после школы, а не после колледжа [1]. В связи со сменой социальной роли, среды и окружения возникает необходимость в адаптации первокурсников. [2] Также важным фактором выступает большой объем получаемой информации, количество ответственности за свои действия и бездействия. Если в школе, за ребенком осуществляется контроль, то в вузе, студент считается взрослым самостоятельным человеком, который способен выполнять свои обязанности и самоорганизовываться.

Резкая смена обстановки, может привести к росту уровня стресса, неуверенности в себе и своих действиях, страху перед учебой, а все это отражается на успеваемости студента. Во избежание такого развития событий, для первокурсников проводят адаптационные мероприятия, в ходе которых студентов знакомят друг с другом и местом, где они будут в дальнейшем обучаться и проживать.

Обучение студентов начинается с посещения и знакомства с ВУЗом, затем первых занятий и тренингов. Рост обязанностей, ответственности за свои поступки и многое другое заставляет человека по-другому взглянуть на себя и свои действия, что приводит к изменению человека. Таким образом, чем быстрее студент адаптируется в новой для него культурно-образовательной среде, тем меньше вероятность возникновения стрессовых ситуаций.

В ходе обучения, студенту предоставляется возможность поучаствовать в различных сферах деятельности университета. Одной из ведущих сфер университетской деятельности является научная. Вовлекая студентов в научную деятельность, они могут более углубленно изучить определенные аспекты интересующего их предмета или вопроса, провести исследование и написать на основе полученных данных работу. Помимо этого, участие в конференциях дает большой опыт публичной защиты своего труда. На подобных мероприятиях очень часто можно завести новые знакомства, а также это хорошая возможность посмотреть новые города. Таким образом, использование ранее неизвестных инструментов и подходов к изучению вопроса, позволяет студенту раскрыть свои внутренние способности и по-новому взглянуть на изучаемую тему.

Особенно важно, чтобы студенты начинали свой путь в науку с первых курсов, так как именно в первые годы важно заинтересовать их в научной деятельности, чтобы впоследствии написание курсовых и дипломных работ не отталкивало и не пугало студента. Научная статья может стать хорошим началом в данной деятельности благодаря своей относительной простоте по сравнению с другими видами работ, она может выступать в качестве первой исследовательской работы.

Исследовательская работа формирует у студентов навыки решения новых задач, развивает профессиональные интересы и творчество. В исследовательской деятельности студент выходит за рамки образовательной программы, что позволяет глубже понимать теоретические положения и лучше представлять их прикладное значение. [3].

Помимо получения знания на занятиях и участия в научной деятельности, студенту для развития личности доступна культурно-массовая сфера. Во многих университетах существуют свои кружки, клубы, творческие студии и иные объединения, направленные на раскрытие и развитие творческих способностей студентов. Дополнительно занимаясь культурно-массовой сферой, студент может развить в себе скрытые таланты, такие, как например актерское мастерство, пение, умение играть на различных инструментах и так далее.

Важной сферой в жизни университета выступает общественная деятельность студентов, направленная как на благополучие самих студентов, так и окружающих людей. Часто, она представлена добровольческой деятельностью. В этой сфере деятельности студенты, на безвозмездной основе могут оказывать поддержку окружающим людям, вступать в различные трудовые, педагогические, сервисные и прочие отряды. Участвуя в этой сфере, студент, помимо совершенствования своих внутренних навыков и качеств, занимается практикой, а в отдельных случаях может использовать приобретённые в ходе обучения знания и умения.

Спортивная деятельность является наиболее физически активной сферой университетской жизни. Во многих университетах имеются свои спортивные кружки где могут проходить занятия по тому или иному виду спорта. Принимая активное участие в спортивных мероприятиях и показывая хорошие результаты, студент может выступать на соревнованиях от лица университета.

Приведённые нами сферы являются наиболее часто встречаемыми в университетах.

В любой области есть люди, которые готовы заниматься множеством видов деятельности, реализуя свои возможности по максимуму. Таких людей обычно все знают, так как они выделяются из общего потока студентов. Внешне они ничем не отличаются от других людей, однако в сфере деятельности они очень активные и включены в различные сферы, проявляя там свою активность. Такие люди ценятся, и они не-

обходимы любой организации, но не каждый готов встать на их место из-за боязни высокой загруженности, высокой ответственности и так далее. Однако, поиском таких «самородков» следует заниматься уже с первого года обучения, а также мотивировать остальных обучающихся к разносторонней студенческой жизни.

Результаты / курс обучения	Студенты первого курса	Студенты третьего курса
Средний балл мотивации избеганию неудач	Средний балл \approx 21	Средний балл \approx 16.6
Средний балл мотивации на успех	Средний балл \approx 14.75	Средний балл \approx 17.3

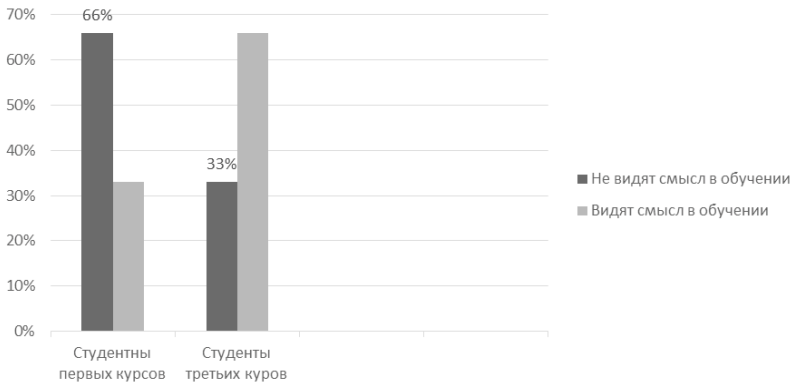
Исходя из вышесказанного, немногие используют предоставляемые университетом возможности для раскрытия собственного внутреннего потенциала. Нами было проведено исследование целью которого стало изучения мотивации у студентов первого и третьего курса одного направления подготовки. Нами была использована методика Т. Элерса «Избегания неудач и достижения успеха». Данные тесты мы проводили в начале второго семестра, в них приняли участие 42 человека, результаты представлены в таблице:

На основе полученных результатов можно сказать, что наблюдается существенная разница между студентами первого и третьего курса. Так, студенты первого курса имеют больший средний балл по шкале мотивации избеганию неудач, что говорит об их большей неуверенности в собственных силах по сравнению с третьим курсом. Такой результат у первого курса говорит о высокой степени защиты перед чем-то новым у студентов, однако, как показывает наше исследование, к третьему курсу средний балл по этому показателю приходит в норму. Как утверждает Т. Элерс: «Люди с высоким уровнем защиты, то есть страхом перед несчастными случаями, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех. Люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу»[4].

Рассматривая результаты шкалы мотивации на успех первого и третьего курса, мы можем увидеть не столь большой разрыв в результатах, разница в средних баллах показывает нам, что третий курс более мотивирован на успешную деятельность. Возможно, это связано с недостатком опыта у первокурсников или с возможной недостаточной заинтересованностью в обучении ввиду малой осведомленности о своей будущей профессии. Т. Элерс в своих трудах пишет: «Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочи-

тают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху” [4].

Для подтверждения результатов нами был проведен опрос среди представителей третьего и первого курса на то, видят ли они смысл в дальнейшем обучении.



Исходя из данных таблицы 1, мы видим, что мотивация достижения успеха на первом курсе, значительно ниже, чем данный показатель на третьем курсе. Следовательно, результаты проведенной методики Т. Элерса подтверждаются.

Можно предположить, что низкие результаты мотивации достижения успеха связаны с изменением социальной роли, адаптации к новому учебному месту и коллективу. С другой стороны, опираясь на возрастную периодизацию Л. С. Выготский, абитуриенты, поступая в ВУЗ все еще находятся в подростковом возрасте и для них актуально занять свое положение в обществе, а, следовательно, и возрастает их склонность к риску. Данное противоречие будет являться дальнейшей перспективой нашего исследования.

Литература

1. Опрос: в России число желающих поступить в вузы школьников сократилось вдвое за 10 лет. Дата обращения 28.04.2021 www.tass.ru/obschestvo/10943917.
2. Мудрик А.В. 2020. Социальная педагогика. Москва: Издательский центр «Академия».
3. Сидоров С.В. Включение студентов в исследовательскую деятельность в процессе изучения педагогических дисциплин [Электронный

ресурс] // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя – URL: <http://si-sv.com/publ/2-1-0-299> (дата обращения: 28.04.2021).

4. *Косьянов С.* 2006. Психологические тесты: [Семья. Характер. Работа. Карьера. Здоровье. Сексуальность. Интеллект. Психика]. Москва: Эксмо.

The Influence Of The Learning Process At The University On The Student’s Consciousness

Vasiliev M.A.

Student, FSBEI HPE “Altai State Pedagogical University”

Barnaul, Russia

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и копинг-стратегий личности (на материале выборки студентов)

Волкова К.

*студентка 4 курса, Психолого-педагогическое образование, профиль:
Психология образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский Государственный
Педагогический Университет», г. Новосибирск, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4336-4379>
e-mail: volkx08@gmail.com

Зыбина Л.Н.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
и истории психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский Государственный
Педагогический Университет», г. Новосибирск, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0491-0944>
e-mail: lyzybina@yandex.ru

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, копинг-стратегии, личность, студенты.

Современная социокультурная ситуация обуславливает необходимость подготовки высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, которые способны реализовать полученные знания и умения на практике, быть достаточно гибкими в различных ситуациях и находить конструктивные способы взаимодействия с окружающими. Исследование психологических аспектов подготовки студентов является одной из важнейших областей педагогической практики и предполагает изучение их личностных свойств и особенностей поведения в неоднозначных, стрессовых ситуациях[5].

Существенное значение в этом контексте приобретает способность личности ориентироваться в эмоциональных проявлениях окружающих людей, адекватно оценивать их потребности и намерения. Феномен проявления «эмоционального интеллекта», как «совокупности навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способности управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач» [2] стал объектом изучения сравнительно недавно. Хорошо развитые способности понимания собственных эмоциональных проявлений, а также других людей и регуляции этих проявлений является важным навыком, определяющим эффективность многих коммуникативных процессов. Важное значение при этом приобретает способность личности использовать наиболее конструктивные способы преодоления тех или иных сложностей, которые могут возникнуть в различных ситуациях. Вопросы исследования совладающего по-

ведения в настоящее время не теряют своей актуальности, и изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и копинг-стратегий является крайне важным направлением[4].

В настоящее время в науке наблюдается некоторое противоречие в области исследования эмоционального интеллекта и копинг-стратегий личности. С одной стороны, достаточно разработанная теоретическая база, позволяющая полно и разносторонне изучить феномен эмоционального интеллекта и копинг-стратегий; с другой – колоссальный спрос со стороны специалистов-практиков на эмпирические и экспериментальные исследования соотношения эмоционального интеллекта и копинг-стратегий, результаты которых могут быть использованы при разработке конкретных рекомендаций и практических приемов улучшения взаимодействия в сферах образования, управления и бизнеса.

В рамках представленной проблемы было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало выявление взаимосвязи эмоционального интеллекта и копинг-стратегий (на материале выборки студентов). В исследовании приняли участие 36 человек – студенты ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» в возрасте от 18 до 22 лет. При проведении исследования были использованы следующие методики: диагностика эмоционального интеллекта проводилась с применением методики «ЭМИн» Д.В. Люсина; выявление копинг-стратегий осуществлялось при помощи методики «Определение копинг – стратегий» Р. Лазаруса, С. Фолкмана (в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, 2004). Полученные данные были подвергнуты процедуре математико-статистического анализа при помощи корреляционного анализа r_s -Спирмена.

Анализ полученных результатов позволил установить наличие значимых взаимосвязей между параметрами эмоционального интеллекта и копинг-стратегиями личности.

Между переменными внутриличностного эмоционального интеллекта и копинг-стратегиями был обнаружен ряд значимых связей. Взаимосвязь между параметрами «Понимание своих эмоций» – «Конфронтация» ($r_s=0,31$ при $p \leq 0,01$) показывает, что с увеличением способности дифференцировать свои эмоции, повышается возможность выбора активного реагирования на ситуацию для защиты личных границ и интересов. Умеренная положительная связь между переменными «Понимание своих эмоций» – «Планирование решения проблемы» ($r_s=0,51$ при $p \leq 0,001$) предполагает, что респонденты, попадая в неоднозначные ситуации, предпочитают анализировать исходные вводные и искать наиболее оптимальный выход. При этом, они в большей степени ориентируются на собственные чувства и переживания.

Отрицательная связь между параметрами «Управление своими эмоциями» – «Бегство-избегание» ($r_s=-0,47$ при $p \leq 0,005$) свидетельствует

о том, что при недостаточно сформированной способности регуляции собственных эмоциональных состояний испытуемые склонны использовать стратегию, предполагающая отрицание проблемы, фантазирование и отвлечение.

Положительная связь между переменными «Внутриличностный эмоциональный интеллект» – «Планирование решения проблемы» ($r_s = 0,5$ при $p \leq 0,005$) указывает на то, что проявление способности понимания и управления собственными эмоциональными состояниями позволяет испытуемым использовать наиболее адаптивные способы достижения желаемого результата, т.к. предполагает преодоление проблем за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, а также выработку стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

При изучении межличностного эмоционального интеллекта были выявлены положительные связи между параметрами «Управление чужими эмоциями» – «Планирование решения проблемы» ($r_s = 0,6$ при $p \leq 0,001$); «Межличностный эмоциональный интеллект» ($r_s = 0,5$ при $p \leq 0,001$), что указывает на то, что при повышении способности влиять на эмоциональное состояние другого возможно построение более конструктивного общения, основанного на анализе ситуации.

Положительная связь между параметрами «Управление эмоциями» – «Планирование решения проблемы» ($r_s = 0,5$ при $p \leq 0,001$) свидетельствует о том, что с увеличением способности регуляции собственных эмоций и эмоций других респонденты будут чаще использовать собственный ресурс и эффективно его перераспределять, планомерно реагировать и решать поступающие задачи

Таким образом, проведенный анализ результатов эмпирического исследования позволил установить наличие значимых взаимосвязей между параметрами эмоционального интеллекта и копинг-стратегиями личности (на материале выборки студентов). Полученные данные могут быть использованы при разработке психолого-педагогических рекомендаций для студентов и педагогов, направленных на повышение личностного благополучия студентов, а также учтены в процессе организации их профессиональной подготовки.

Литература

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57–66.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2017. 420 с.
3. Лазарус Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: сб. ст. Ленинград: Медицина, 1970. С.178.

4. Лужбина Н.А. Копинг-стратегии юношей в контексте эмоционального интеллекта //Человеческий капитал. 2019. № . 8. С. 164–173.
5. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ //Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. науч. тр. М., 2004. С. 129–140.

The Relationship Between Emotional Intelligence And Coping Strategies In A Sample Of Students

Ksenia Volkova

*4th year student, Psychological and pedagogical education, profile:
Psychology of Education, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4336-4379>,

e-mail: volx08@gmail.com

Lyudmila N. Zybina

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department
of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State
Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation*

e-mail: lyzybina@yandex.ru

Keywords: emotional intelligence, coping strategies, personality, students.

Концептуальный анализ ошибочных ответов детей в тесте Равена: лонгитюдное исследование

Вучичевич Б.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6667-1745>

e-mail: vucicevic.bojana93@gmail.com

Ключевые слова: Стандартные Прогрессивные Матрицы, анализ ошибочных ответов, развитие интеллекта, младшие школьники, концептуальный анализ.

Стандартные Прогрессивные Матрицы Равена (СПМ) являются одним из самых часто используемых тестов интеллекта [1], но, несмотря на это, до сих пор остается много вопросов относительно понимания причин различий в результатах выполнения заданий СПМ разными людьми. Об этом свидетельствуют и итоги последних исследований, выполненных с применением теории тестовых заданий (item response theory), которые не показали ничего концептуально нового кроме того, что одни люди могут работать одновременно учитывая больше правил, нужных для выполнения заданий, чем другие [4]. Глубину нашего непонимания сути процесса решения заданий СПМ показывает и то, что еще никому не удалось полностью создать такой искусственный интеллект, который может выполнить этот тест так, как это делает человек [2]. Недостатки применяемых практик могли бы, на наш взгляд, быть преодолены путём концептуального анализа ответов испытуемых с учётом не только правильных, но и ошибочных ответов. Несмотря на то, что исследования ошибочных ответов для изучения способности, измеряемой СПМ появились достаточно давно [3], ни в одном из них не применен настоящий концептуальный анализ и ни в одном не использовался лонгитюдный метод.

В нашем исследовании участвовали 40 учеников из двух школ г. Москвы (средний возраст 9;3). Все участники выполняли тест СПМ (в групповой форме) два раза: первый раз в третьем классе, а второй – в пятом. Основное внимание уделялось анализу выполнения самой последней серии СПМ – серии E, так как она на высоком уровне достоверности позволяет определить показатель общего интеллекта и даже обладает лучшими психометрическими характеристиками, чем весь тест Продвинутое Прогрессивные Матрицы (ППМ) [1].

Ответы трех учеников на задания серии E представлены на рисунке. Правильный ответ не обозначен (клетка осталась пустой), в то время как разные типы ошибок одних и тех же учеников, выполнявших тест в 2019-м и 2021-м году обозначены разными формами (звездочка, круг,

сердечко и треугольник). Также обозначены варианты неправильных ответов, выбранные учениками.

Е	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ученик 1	☆					⊙		▽	△	△	⊙	△
Ученик 2	⊙	▽		▽	▽	⊙	△	▽	△		⊙	△
Ученик 3					▽				△	⊙	△	

Е	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ученик 1								⊙	△	△	▽	△
Ученик 2											△	☆
Ученик 3	▽			△					△	⊙	△	⊙

Легенда: пустая клетка – правильный ответ; звёздочка – ошибка неполного соответствия; треугольник – ошибка неправильного принципа; круг – повторение; сердечко – различие.

Рис. 1. Результаты выполнения учениками заданий серии Е в 2019 (А) и 2021 (Б) годах

Представленные для примера протоколы выбраны не случайно. Дело в том, что все эти ученики в 2019 году получили одинаковый итоговый результат по СПМ – 44 балла. Несмотря на это, анализ уже первой части рисунка (А) показывает, что одинаковое количество баллов не подразумевает, что паттерн их ответов будет также одинаковым. Кроме того, можно заметить, что различия касаются и типов сделанных ошибок. Есть такие задания, на которые все ответили правильно (Е3), есть такие, где все выбрали разные ответы (Е1), а есть и такие, где все ошиблись (Е9, Е11). Задание Е9 показывает недостатки используемой классификации – она должна быть более точной. Все 3 ученика в этом задании ошиблись, и следуя классификации, предложенной в работе Кунды (Kunda) [3], они сделали одинаковую ошибку хотя, на самом деле, как показывает более тщательный анализ их протоколов, не все выбрали одинаковый вариант неправильного ответа. Если посмотреть на задание Е9 в тетради СПМ и на варианты ответов, выбранные учениками (1 и 8), то можно сделать вывод, что мыслительные процессы наших учеников не совпадают. Ученики 2 и 3 выбрали вариант ответа (конверт), который показывает, что они складывали 2 фигуры из последнего ряда, в то время как ученик 1 выбрал ответ (полностью раскрытый конверт), который показывает, что он складывал все 8 фигур. Однако, согласно хорошо известной и применяемой нами классификации они сделали ошибку одного и того же типа.

Сравнение первой (А) и второй (Б) части рисунка показывает ожидаемую закономерность, что по мере взросления у детей увеличивается количество правильных ответов. Но несмотря на то, что в 9 лет они могли решить одинаковое количество заданий теста СПМ, протоколы показывают, что в 11 лет их итоговые результаты существенно отлича-

ются. Они получили 51, 54 и 48 баллов соответственно. Кроме того, сравнение их результатов, полученных с интервалом в два года, показывает, что предположение некоторых авторов о существовании «более и менее умных ошибок» стоит рассматривать и в контексте психологии развития умственных способностей, а не только в дифференциальной психологии. Например, хотя ученик 2 оба раза ошибся при выполнении заданий E11 и E12, можно заметить, что в более старшем возрасте типы сделанных ошибок можно квалифицировать как «более умные». Сравнивая ошибки учеников 1 и 3, сделанные ими же в разном возрасте, интересно отметить, что в более старшем возрасте в одних случаях ошибки детей стали «более умными», в других – повторялся один и тот же тип ошибок, хотя выбирался при этом другой вариант ответа, а в третьих – дети сделали точно такую же ошибку как в 2019-м, так и в 2021-м году.

Полученные результаты показывают, что за детскими ответами скрывается обилие информации о самом процессе их мышления и трудностях, с которыми они сталкиваются при выполнении Стандартных Прогрессивных Матриц. Эту информацию мы не можем получить на основе традиционного подхода, т.е. только на основе подсчета количества правильных ответов. Как мы видели на примере, представленном на рис.1, три ученика, получившие одинаковое количество баллов при первом тестировании, имели разные сильные и слабые стороны, а также различным оказался и путь их интеллектуального развития, что проявилось в результатах тестирования 2 года спустя. Подход, включающий анализ неправильных ответов имеет свои преимущества, но на данный момент мы не обладаем такой классификацией вариантов ответов на задания СПМ, которая могла бы нам обеспечить понимание причин успешности, неуспешности и высоких результатов у детей (и взрослых!) при выполнении данного теста.

На основе данных результатов, мы можем с уверенностью сказать, что концептуальный анализ ошибок при выполнении заданий СПМ в условиях лонгитюдного исследования мог бы обеспечить получение новых данных как о развитии интеллектуальной способности младших школьников, так и о когнитивных трудностях, которые могут носить возрастной или индивидуальный характер. Следует обратить внимание на сам процесс выполнения данного теста младшими школьниками и на их обоснование своего выбора как в случае правильного ответа, так и в случае выбора ошибочного варианта. Таким способом мы могли бы более точно определить и то, что вызывает сложности на определенном этапе уровня развития интеллекта, и то, за счет чего некоторые дети опережают своих сверстников и даже взрослых в своем интеллектуальном развитии. Такая информация имеет большое значение для изучения интеллектуального развития, а так же для решения задач современного образования.

Лутература

1. *Garcia-Garzon E., Abad, F.J., & Garrido, L.E.* Searching for g: A new evaluation of spm-ls dimensionality // Journal of Intelligence. 2019. Vol. 7. № 3. P. 14 DOI: 10.3390/jintelligence7030014
2. *Kiat, N.Q.W., Wang, D., & Jamnik, M.* Pairwise Relations Discriminator for Unsupervised Raven's Progressive Matrices // arXiv preprint arXiv: 2011.01306. 2020.
3. *Kunda, M., Souliers, I., Rozga, A., & Goel, A.K.* Error patterns on the Raven's Standard Progressive Matrices Test // Intelligence. 2016. Vol. 59. P. 181–198. DOI: 10.1016/j.intell.2016.09.004
4. *Sun, S., Schweizer, K., & Ren, X.* Item-position effect in Raven's Matrices: A developmental perspective // Journal of Cognition and Development. 2019. Vol. 20. № 3. P. 370–379. DOI: 10.1080/15248372.2019.1581205

Conceptual Analysis Of Children's Wrong Responses On Raven's Test (Spm): Longitudinal Study

Vucicevic B.

*PhD student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6667-1745>
e-mail: vucicevic.bojana93@gmail.com*

Keywords: Standard Progressive Matrices, error analysis, intellectual development, junior schoolchildren, conceptual analysis.

Формирование адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста

Гадаборшева З.И.

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и дошкольной психологии, Чеченский Государственный Педагогический Университет (ФГБОУ ВО ЧГПУ), г. Грозный, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9333-4741>
e-mail: zgadaborsheva@mail.ru

Гакаева М. Х-А.

студент, Чеченский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ЧГПУ), г. Грозный, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-71535470>
e-mail: gakaeva27@gmail.com

Ключевые слова: младший школьный возраст, самооценка, деятельность, личность, учитель, учащийся, ребёнок.

В младшем школьном возрасте происходит смена образа жизни ребенка: новые требования, новый вид деятельности – учебная, новая социальная роль – ученик. В связи с этим происходят изменения восприятия себя по отношению к окружающему миру, появляются новые интересы ребенка, его ценностные ориентиры. Происходят изменения в системе отношений людей, ребенок занимает новое место в этой системе – обучающийся, появляются обязанности, которые обуславливает учебная деятельность.

Самооценка по А.А. Реану определяется как компонент самосознания и включает в себя помимо знаний о себе, оценивание себя по физическим характеристикам, способностям, морально-нравственным качествам, поступкам [5, с. 99–102].

А.В. Захарова определяет самооценку как форму отражения индивидом себя как объект познания, которые представляют ценности, личностные значения, ориентацию на общепринятые требования общества к деятельности, поведению [4, с.207–209]. Также она говорит о том, что любой аспект процесса обучения начинается с оценки. Через процесс оценивания происходит выделения результатов ребенка в количественную форму. Поэтому проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебного процесса одна из важнейших в процессе обучения. При этом от оценки зависит развитие учебной мотивации ребенка, школьная адаптация и развитие учебной самооценки. Дети ориентируются на оценку педагога и считают себя и других «отличниками», «двоечниками», наделяя каждую группу своими определенными качествами. Для младшего школьника оценка школьной успеваемости будет являться оценкой личности в целом, что будет влиять на формирование самооценки младшего школьника [3, с. 270–273].

Р. Бернс говорил о том, что на границе старшего дошкольного и младшего школьного возрастов происходит скачек в формировании самооценки [1, с.11–15].

Л.И. Божович говорит о том, что у критериев самооценки существует неоднозначность в их определении. Личность производить оценку себя двумя линиями развития [2, с.321]:

- сопоставляя степень своих притязаний с итогами своей деятельности;
- сравнивая себя с окружающими людьми.

Таким образом, можно сделать вывод об особенностях формирования самооценки в младшем школьном возрасте: важен уровень достижений, которые ребенок приобрел на данном этапе развития; особую роль играет внешняя оценка взрослого, особенно учителя; способность к оцениванию себя может меняться в зависимости от внешних и внутренних обстоятельств.

В ходе написания статьи, мною было проведено исследование, целью которого стало определение уровня самооценки и самовосприятия у детей младшего школьного возраста.

Психологическое исследование проводилось в МБОУ «СОШ № 2 ст. Ассиновская». В исследовании принимали участие обучающиеся 1 «А» и «Б» классов в количестве 23-х человек (14 мальчиков и 9 девочек) в возрасте 7–8 лет.

Были получены заявления от родителей каждого ребенка с разрешением на проведение диагностик.

На начальном этапе работы были выбраны следующие методы эмпирического исследования:

Тест «Лесенка» по Т.Д. Марцинковской

Цель: исследование уровня самооценки и самовосприятия.

Оборудование: рисунок лестницы с семью ступенями. Посередине вырезанная фигурка ребёнка из бумаги, которую можно приклеить на любую ступень лестницы.

Краткое описание задания для ребенка: поставить себя на ступеньку лесенки, при условии, что наверху дети самые хорошие, а внизу самые плохие.

Обработка результатов:

При обработке могут быть выявлены такие уровни самооценки как: завышенная, адекватная, заниженная, низкая, резко низкая. Принято за норму, если дети в младшем школьном возрасте ставят себя на ступень «хорошие» и «самые хорошие».

Анализ результатов диагностики по данной методике:

Из 23 участников по результатам тестирования адекватная самооценка у 12 человек (52 %), 7 обучающихся (31 %) имеют заниженную самооценку, завышенная у 4 участников (17 %) диагностики (рис. 1). Показатели заниженная и завышенная являются неадекватной само-

оценкой. Можно сделать вывод о том, что неадекватную самооценку имеют 11 участников диагностики (48 %). Результаты диагностики изображены на Рис.1.

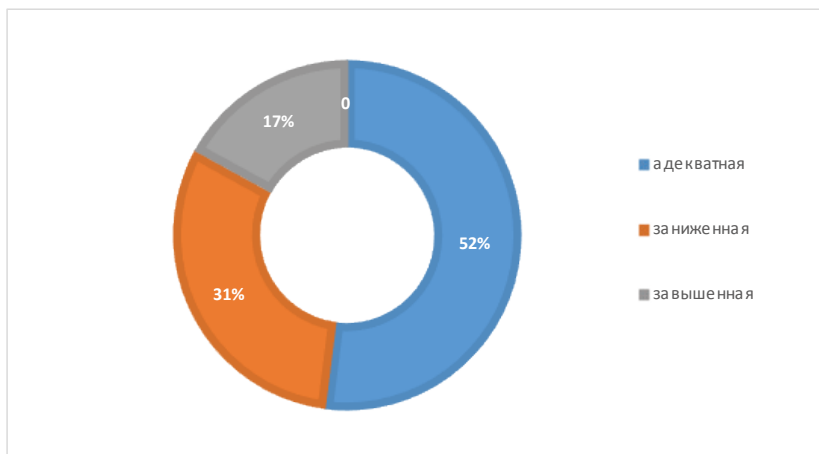


Рис. 1. Результат диагностики по тесту «Лесенка» по Т.Д. Марцинковской

Методика «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан и З. Василяускайте)

Цель: выявить особенности эмоционально-ценностного отношения к себе у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Оборудование: шесть цветных карандашей – синий, красный, желтый, зеленый, черный, коричневый. Бланк методики, который представляет собой сложенный пополам стандартный лист бумаги.

Краткое описание задания для ребенка: нарисовать рисунок на тему «Плохой мальчик/девочка». После этого рисуем на тему «Хороший мальчик/девочка». После на третьем листке рисуем себя. После завершения всей работы с ребенком проводится беседа, которая содержит вопросы о рисунках.

Обработка результатов

Диагностическое использование рисуночных проб, особенно когда они включают (как в данном случае) человеческую фигуру, предполагает три основных уровня анализа.

Первый уровень – проявление в рисунке показателей органического поражения ЦНС. Второй уровень – предполагает анализ с точки зрения соответствия возрастным нормам. Третий уровень – интерпретация, учитывать наиболее яркие признаки и обращать внимание особое на связь или ее отсутствие появлением того или иного критерии с недоразвитием общим.

При подсчете баллов количество 3–5 положительно, адекватное от-

ношение к себе. При меньших показателях – отношение к себе заниженное. Когда показатели отрицательные или равны 0 – отрицательное отношение к себе, принятие себя.

При полном анализе нормой будет являться 11–15 баллов.

Анализ результатов вводной диагностики по данной методике по первому уровню показал, что у диагностируемых детей поражение ЦНС не выявлено.

Анализируя методику по второму уровню было выявлено – соответствие норме у 17 детей (74 %), несоответствие у 6 детей (26 %). В изображениях у обучающихся, несоответствующих возрастным показателям по методике, отсутствовали части туловища человека: ноги, в частности ступни, уши, у одного мальчика не был изображен нос, что говорит нам о недостаточном развитии детей.

Анализ по третьему уровню выявил, что у 9 обучающихся (39 %) самооценка находится на уровне нормы. 6 участников (26 %) тестирования по данной методике находятся на заниженном уровне самооценки. Оценивание себя у 8 обучающихся (35 %) находится на завышенном уровне. Результаты диагностики изображены на Рис. 5.

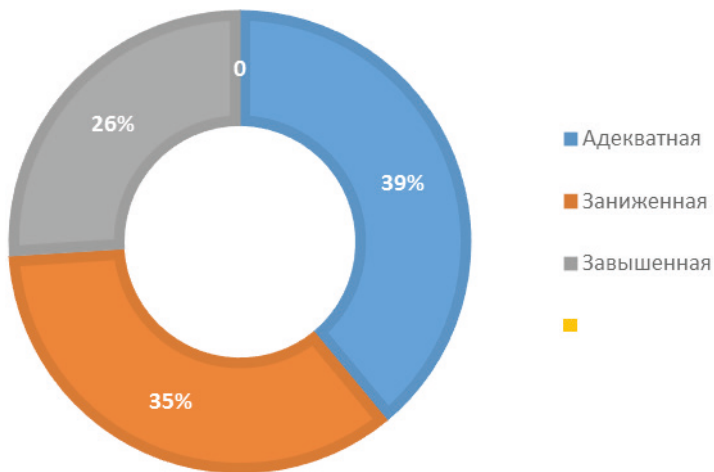


Рис. 5. Результат диагностики самооценки по методике «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан и З. Василяускайте)

По результатам диагностики двух методик можно сделать вывод о том, что оптимизация самооценки нужна 12 обучающимся (54,5 %), из них 5 детей (21,5 %) с завышенной самооценкой, 15 человек (33 %) с заниженной.

Для обучающихся, которым необходима оптимизация самооценки, была разработана программа по ее коррекции.

Поэтому в первую очередь нами были проведены комплекс упражнений и мероприятий для создания благоприятной атмосферы в классе, где обучаются испытуемые, создания комфортной эмоционально-психологической и образовательной среды.

Нами были применены такой метод как эмоциональное поглаживание ребенка. Через поглаживание ребенка во время его похвалы или просто разговора, учитель может передать ему заряд положительной энергии, что способствует повышению самооценки, снижению уровня тревожности и даже повышению мотивации ученика.

Кроме этого для повышения уровня мотивации к обучению мы посоветовали учителю сменить систему санкций на систему поощрения. Ребенок должен выполнять задания ради знания, а не ради оценки и учитель должен помочь ему осознать этот факт.

Таким образом, общение педагога начальных классов с учащимися является своеобразным каналом педагогического влияния на общение школьников, позволяет корректировать трудности общения младших школьников.

Литература

1. *Байдин, Д.В.* Изучение влияния самооценки на учебную мотивацию у младших подростков [Текст] / Д.В. Байдин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 18. – С. 11–15.
2. *Балашова, Е.Ю.* Успешность обучения школьников в современных условиях. [Текст] / Е.Ю. Балашова // Педагогика и психология. – 2008. № 10. С.36–38.
3. *Захарова А.В.* Когнитивные аспекты деятельности школьника // Психологические проблемы успешной деятельности школьника / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1977. С. 270–273.
4. *Троицкая, И.Ю., Петрова Т.Н.* Специфика самооценки в младшем школьном возрасте [Текст] / И.Ю. Троицкая // Молодой ученый. – 2017. – № 6. – С. 207–209.
5. *Фомина, Л.Ю.* Что влияет на формирование самооценки младших школьников // Л.Ю. Фомина. – Начальная школа плюс До и После. – 2003. – № 10. с. 99–102.

Formation Of Adequate Self-Esteem In Children Of Primary School Age

Gadabor'sheva Z.I.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Preschool Psychology,
Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9333-4741>

e-mail: zgadaborsheva@mail.ru

Gakaeva M. Kh-A.

*student, Chechen State Pedagogical University
(FSUE VO ChSPU), Grozny, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-35171980>

e-mail: gakaeva27@gmail.com

Keywords: primary school age, self-esteem, activity, personality, teacher, student, child.

Особенности решения творческих задач людьми разных возрастных групп

Галкина Е.Ю.

*магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: e.galkina05@yandex.ru*

Ключевые слова: психология творчества, творческая задача, возрастная психология, креативность.

Общество всегда приветствовало и ценило способности к творчеству. Личности, обладающие творческими способностями, как правило, выступают генераторами новых идей, которые способны помогать в решении проблем разного рода в различных областях нашей жизни. Большую часть истории считалось, что творческой личностью можно быть только с рождения, но это не так. Развитие творческого мышления возможно в любом возрасте. В наше переменчивое и сложное время творческое мышление – особенно необходимый навык. Он необходим для поиска решения проблемных ситуаций в условиях постоянно изменяющегося окружающего мира.

Для развития столь необходимого в современном мире навыка для начала необходимо понять: как, насколько эффективно и с помощью каких средств решают творческие задачи люди разных возрастных групп, – что и является **проблемой** настоящего исследования.

Обзор литературы показал, что существует большое количество понятий креативности, которые схожи между собой. Так:

Л.А. Карпенко считает, что креативность – это уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности.

С.Ю. Головин полагает, что креативность – это способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

В.П. Зинченко понимает под креативностью творческие возможности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны.

Все эти определения объединяет одно: способность к творческому мышлению.

Зарубежными экспертами выделяются различные виды творчества. Модель креативности «4С»:

«Mini-C» – лично значимые идеи.

«Little-C» включает в себя в основном повседневное мышление и решение проблем.

«Profi-C» – происходит среди профессионалов, которые являются квалифицированными и творческими в своих соответствующих областях.

«Big-C» – это создание работ и идей, которые считаются великими в определенной области. Этот тип творчества приводит к известности и признанию и часто приводит к творчеству, изменяющему мир, такому как медицинские инновации, технологические достижения и художественные достижения.

Многие зарубежные психологи (В.Штерн, Д.Дьюи, В.Уорд) рассматривают воображение человека, как врожденную способность, которая проявляется в различных видах его деятельности. По мнению ряда зарубежных авторов (Foster, 1971; Getzels, Jackson, 1968; Jones, 1972), снижение творческой активности с возрастом у детей происходит за счет того, что в период школьного обучения эта функция интеллекта не тренируется и не используется.

В основе подхода к рассмотрению проблемы взаимосвязи решения творческих задач и возраста лежит допущение о существовании единой общей способности к творчеству, а нескольких специализированных. М.Д.Мамфорд и С.Б.Густафсон предлагают разделить способность к творчеству на две большие группы. Первая, в которой креативность – значительные творческие достижения и вторая, где креативность – это этап консолидации и различных вариантов компиляции полученных ранее знаний и результатов.

Еще одним весьма оригинальным подходом стала попытка применить модель Genoplore для определения влияния возрастного фактора на проявления креативности. Согласно ей, креативность разделяется на два основных этапа: генерирование идей (generation) и их разработка (exploration) (Отсюда и название дуальной модели). На этапе генерирования формируются смутные представления о потенциальных творческих идеях, изобретениях, художественных замыслах, затем они переходят на этап разработки, после чего либо отправляются обратно на этап генерирования, либо принимаются к исполнению и реализации. Согласно модели, цикл будет продолжаться до тех пор, пока не будет найдено удовлетворительное творческое решение.

В отечественной психологии, начиная с работ Л.С. Выготского, воображение – постепенно развивающаяся функция, которая напрямую зависит от овладения индивидом различными видами деятельности. При этом воображение ребенка считается более бедным, чем воображение взрослого из-за ограниченного жизненного опыта ребенка. Возрастное развитие воображения, по мнению отечественных психологов, идет в двух направлениях: во-первых, происходит обогащение образов воображения, которое проявляется усложнении сюжетов рисунков, игр и т.п. Во-вторых, появляется направленное фантазирование.

Существуют три точки зрения на развитие креативности в онтогенезе. Согласно первой происходит постепенный непрерывный рост креативности с возрастом (Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М., 1994). Вторая точка зрения: по мере приобретения знаний креативность снижается (Олехнович М.О., 1997; Шумакова Н. Б., 2004; Фидельман М.И., 1994; Юркевич В. С., 1996). Ученые, придерживающиеся третьей точки зрения, отстаивают представление о характере развития креативности, как о волнообразном процессе. Например, П. Торренс считает, что пики в развитии креативности приходятся примерно на каждые четыре года жизни человека.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме творческих способностей позволил спроектировать исследование, направленное на изучение особенностей решения творческих задач людьми разных возрастных групп.

Объектом исследования является творческое мышление у людей разных возрастных групп, а **предметом** – способы решения творческих задач людьми разных возрастов.

Для изучения творческих способностей разработана авторская **методика** оценки способа решения творческих задач людьми разных возрастных групп на основе диагностического инструментария оценки развития креативного мышления студентов Макаровой Л.Н., Рожковой С.В., методики «Дорисовывание фигур» Дьяченко О.М. Тестов Торренса, Теплова, Савинкова, ТРИЗ, Анастази. Пропищать процедуру исследования кратко – что именно планируется делать, планируемую выборку (возраст, пол, количество, др.особенности если есть).

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что ее результаты могут расширить представления о творчестве взрослых людей. **Практическая значимость** исследования заключается в разработке программ по развитию креативности у взрослого населения с учетом обнаруженных возрастных особенностей.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М: Издательский дом «Федоров», 2009, – 416 с.
2. *Барышева Т.А.* Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии / Т.А. Барышева. – Санкт-Петербург : ООО «Издательство ВВМ», 2016. – 316 с. – ISBN 9785965109609.
3. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
4. *Поддьяков А.Н.* Тестирование интеллекта, конкуренция и рефлексия / Рефлексивные процессы и управление. – № 2. – Т.7. – 2007. – 327 с.
5. *Тюрин П.Т.* Психологическая рефлексия феноменологии процесса творческого мышления//«Проектно-исследовательский подход в рефлексивно-психологическом обеспечении образования». – М: Изд. Высшая школа экономики. 2011. – С. 96–103.

Features Of Solving Creative Problems By People Of Different Age Groups

Elena Galkina

*Master's student, Moscow State University of Psychology and Education
(FGBOU VO MGPPU), Moscow, Russian Federation
e-mail: e.galkina05@yandex.ru*

Keywords: psychology of creativity, creative task, developmental psychology, creativity.

Профессиональный потенциал личности специалистов МЧС

Гараева М.Ю.

*студент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: mariday888@mail.ru*

Аннотация: В статье дано описание результатов эмпирического исследования, позволившего определить особенности формирования потенциала личности у сотрудников МЧС. Дано краткое научное обоснование эмпирического исследования, перечислены методы и средства статистического анализа, описаны результаты исследования. Установлено, что профессиональное становление сотрудников МЧС характеризуется наличием специфического содержания, проявляющегося в умеренном уровне самооффективности, положительной мотивационной направленности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, экстремальная деятельность, МЧС, профессиональный потенциал, личностные особенности.

Феномен профессионального потенциала личности является предметом научного интереса сравнительно недавно. Профессиональный потенциал личности наиболее часто рассматривают как систему имеющих у человека ресурсов и средств для решения профессиональных задач. Профессиональный потенциал применительно к различным видам профессиональной деятельности характеризуется своей спецификой и индивидуальными особенностями работника [4].

Профессиональный потенциал личности рассматривается И.В. Подласым как система естественных и приобретенных в процессе профессионального образования и профессиональной деятельности качеств и особенностей [3].

Профессиональный потенциал личности является значимым фактором, обеспечивающим высокий уровень эффективности профессиональной деятельности специалиста любого профиля [1, 3]. Особое значение профессиональный потенциал имеет у специалистов экстремального профиля, так как требует наличия у них способности действовать эффективно в условиях повышенного риска, дефицита времени и неопределенности. Высокий уровень требований к качеству труда специалистов МЧС, вовлеченность их в потенциально опасную для жизни и здоровья деятельность по спасению граждан, а также недостаточность данных относительно возможностей формирования профессионального потенциала личности обуславливают актуальность и значимость выбранной проблемной области.

Целью эмпирического исследования было исследование возможностей формирования профессионального потенциала личности специалистов МЧС, а также разработка и апробация программы формирования потенциала личности специалистов.

Объектом эмпирического исследования выступал профессиональный потенциал личности, тогда как предметом – развитие профессионального потенциала личности у специалистов МЧС.

В исследовании проверялась следующая гипотеза: профессиональное становление сотрудников МЧС имеет специфическое содержание, проявляющиеся в умеренном уровне самоэффективности, положительной мотивационной направленности и направленности на самосовершенствование и соответствие профессиональной деятельности способностям и характеру; предложенная программа может облегчить формирование профессионального потенциала личности специалистов.

Эмпирическое исследование включало в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы исследования.

Участниками исследования стало двадцать сотрудников МЧС в возрасте от 28 до 35 лет, формирующих экспериментальную и контрольную группы, по десять участников в каждой группе.

В качестве основных диагностических средств исследования выступали шкала самоэффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема (адаптация В.Г. Ромека), тест определения самоэффективности Маддукса и Шеера (перевод и модификация Л. Бояринцевой под руководством Р.Л. Кричевского), методика исследования удовлетворенности профессией (методика В.А. Ядова, модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реан, а также методика изучения мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана).

На констатирующем этапе выявлено, что для сотрудников МЧС характерным является умеренный и повышенный уровень оценки самоэффективности, положительные значения внешней и внутренней мотивации трудовой деятельности. Можно говорить о достаточно благоприятном психологическом статусе и высоком уровне профессионального потенциала личности специалистов МЧС (таблица 1).

Таблица 1
Результаты констатирующей диагностики (N=20)

	Экспериментальная		Контрольная	
	М	SD	М	SD
Шкала самоэффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема (адаптация В.Г. Ромека)				
Самоэффективность	24,80	15,11	24,50	14,88

Тест определения самооффективности Маддукса и Шеера (перевод и модификация Л. Бояринцевой под руководством Р.Л. Кричевского)				
Самооффективность в предметной деятельности	22,10	16,39	25,40	18,11
Самооффективность в межличностном общении	9,30	5,31	10,10	6,24
Удовлетворенность профессией (методика В.А. Ядова, модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реан)				
Оценка важности труда	1,34	2,29	1,34	2,29
Работа с людьми	1,12	2,27	1,12	2,27
Творчество	1,78	2,54	1,36	2,51
Переутомление	0,90	2,33	0,90	2,33
Зарплата	0,88	2,39	1,30	2,11
Самосовершенствование	1,78	2,54	1,56	2,38
Соответствие способностям	1,56	2,38	1,58	2,68
Соответствие характеру	1,78	2,54	1,58	2,68
Длительность рабочего дня	0,68	2,46	1,10	2,23
Отсутствие частого контакта с людьми	1,58	2,68	1,78	2,54
Достижение социального признания	1,58	2,68	1,58	2,68
Изучение мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)				
Внутренняя мотивация	2,77	0,94	2,57	0,87
Внешняя положительная мотивация	2,44	0,86	2,68	0,94
Внешняя отрицательная мотивация	1,61	0,54	1,77	0,67

С целью повышения профессионального потенциала у сотрудников МЧС была разработана программа тренинговой деятельности. Концептуально программа включала в себя мотивационный, эмоционально-волевой, рефлексивно-смысловой, а также рефлексивный компоненты. Программа была реализована в форме социально-психологического тренинга. Тренинг имел продолжительность 8 часов и был реализован в течение четырех занятий.

Таблица 2

Результаты контрольной диагностики (N=20)

	Экспериментальная		Контрольная	
	М	SD	М	SD
Шкала самооффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема (адаптация В.Г. Ромека)				
Самооффективность	27,20**	16,78	24,60	14,95
Тест определения самооффективности Маддукса и Шеера (перевод и модификация Л. Бояринцевой под руководством Р.Л. Кричевского)				
Самооффективность в предметной деятельности	29,20*	18,59	25,40	18,20

	Экспериментальная		Контрольная	
	М	SD	М	SD
Самозффективность в межличностном общении	11,00**	5,70	10,20	6,25
Удовлетворенность профессией (методика В.А. Ядова, модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реан)				
Оценка важности труда	1,58	2,68	1,34	2,29
Работа с людьми	1,58	2,68	1,12	2,27
Творчество	1,78	2,54	1,36	2,51
Переутомление	1,34	2,29	0,90	2,33
Зарплата	1,10	2,23	1,32	2,15
Самосовершенствование	1,78	2,54	1,78	2,54
Соответствие способностям	1,56	2,38	1,58	2,68
Соответствие характеру	1,78	2,54	1,58	2,68
Длительность рабочего дня	1,14	2,41	1,10	2,23
Отсутствие частого контакта с людьми	1,58	2,68	1,78	2,54
Достижение социального признания	1,58	2,68	1,58	2,68
Изучение мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)				
Внутренняя мотивация	3,31*	1,14	2,59	0,87
Внешняя положительная мотивация	2,37	0,85	2,69	0,94
Внешняя отрицательная мотивация	1,45	0,47	1,77	0,67

Примечание:

* – различия значимы при $p=0,05$; ** – различия значимы при $p=0,01$

В ходе контрольной диагностики было выявлено существенное повышение показателей самозффективности в экспериментальной группе ($p=0,03$), существенное повышение внутренней мотивации трудовой деятельности ($p=0,03$). В целом, полученные данные позволили заключить, что специально разработанная программа социально-психологического тренинга способствовала повышению уровня профессионального потенциала. Гипотеза исследования подтвердилась.

Полученные в ходе исследования данные позволяют сформулировать следующие выводы:

Определено, что для сотрудников МЧС, осуществляющих деятельность в экстремальных условиях деятельности, характерным является достаточно высокий уровень профессионального потенциала. Можно констатировать умеренный и высокий уровень благоприятности оценки собственной самозффективности. Выявлен достаточно высокий уровень

мотивации профессиональной деятельности и перспективы личностного роста. Показано, что программа целенаправленной деятельности в форме социально-психологического тренинга способствовала повышению уровня профессионального потенциала личности специалиста МЧС.

Литература

1. Мансуров В.А., Юрченко О.В. Конструирование новых статусных позиций в процессе профессионализации // Модернизация социальной структуры российского общества. М., 2018. С. 139–156.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для пед вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1. – 576 с.
3. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда / Н.С. Пряжников. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 352 с.
4. Троянов А.Г. Теоретическое обоснование содержания понятия «профессиональный потенциал» будущих дизайнеров // Вестник ЛНУ им. Тараса Шевченко, № 1 (24), 2019. С. 44–48

Professional Potential Of The Personality Of Mes Specialists (Ministry Of Emergency Situations)

Garaeva M.Y.

Abstract: The article describes the results of an empirical study, which made it possible to determine the characteristics of the formation of personality potential among employees of the Ministry of Emergency Situations. A multiple scientific substantiation of the empirical research is given, the methods and means of statistical analysis are listed, the research results are presented. It has been established that the professional development of EMERCOM employees is characterized by the presence of a specific content, manifested in a moderate level of self-efficacy, a positive motivational orientation.

Keywords: professional activity, extreme activity, Ministry of Emergency Situations, professional potential, personal characteristics.

Понятие «сопереживание» в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе

Геймбук С.Д.

*аспирант, Московский Городской
Педагогический Университет (МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: sofya.geymbukh@gmail.com*

Ключевые слова: сопереживание, эмоциональное состояние, переживание, компоненты сопереживания.

В настоящее время в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе накоплен обширный теоретический материал, посвященный изучению «сопереживания». Представленный анализ является частью диссертационного исследования, посвященного изучению развития способности к сопереживанию у детей старшего дошкольного возраста. Понятие «сопереживание» рассматривается в когнитивном, аффективном и действенном подходах.

В когнитивном подходе, обозначенным теорией Ж. Пиаже и его последователями Р. Мюшелли, Л. Кольберг и Д. Бар-Тал), говорится о соответствии стадии интеллектуального и морального развития человека, иными словами моральное развитие индивида определяется отношениями с другими людьми.

Работы представителей аффективного подхода А. Валлона и У. Мальрие, также посвящены изучению понятия «сопереживание». Они утверждают, что сопереживание проявляется в двух формах – центробежной (перенос объекта своего желания или своего страха на объект, вызывающий сочувствие) и центростремительной (способность реагировать на объект, интересующий другого, представляя чужой интерес как собственный). В действенном аспекте сопереживание рассматривается как личностное качество, проявляющееся в бескорыстном действии (В. Стотланд, Х. Коке, К. Бэтсон, К. Мак Дэвис) [3].

Также существует понимание понятия «сопереживание» во фрейдистском (З. Фрейд) и неопрейдистском направлении (А. Адлер, М. Рамберт). Так, например, З. Фрейд понимает важную роль сопереживания в понимании человека другого и отмечает, что сочувствие проходит этапы идентификации и подражания личности с объектом, вызывающим эмоции [1, 3].

Относительно отечественных подходов, в словаре А.В Петровского и М.Г. Ярошевского «сопереживание» определяется как переживание субъектом эмоционального состояния другого через отождествление с ним. [2].

Сопереживание, в психологическом словаре, определяется как приравнивание эмоционального состояния субъекта состоянию другой

личности, при этом в индивидуальном сознании субъекта отражается отношение другого человека к происходящим с ним событиям [4].

В словаре А.Л. Венгера и А.В. Петровского «сопереживание» определяется представлением себя в роли человека, переживающего радость или горе, а также дальнейшие, по отношению к нему, действия. Такие, как человек хотел бы получить к себе, будучи реально в таком состоянии [3].

О.А. Карабанова определяет сопереживание положительным духовно- нравственным качеством личности, которое проявляется в способности переживать чувства другого человека [4].

В работах В.А. Лабунской, Е.Р. Овчаренко, С.А. Козловой выделяются содержательные компоненты сопереживания:

- 1) эмоциональный (способность понимать и распознавать эмоциональные состояния другого);
- 2) когнитивный (способность мысленно переносить себя в мысли, чувства, действия другого);
- 3) поведенческий (способность использовать индивидом способы взаимодействия, облегчающие страдание другого человека; помогающее, содействующее поведение ответ на переживание другого; стремление к оказанию помощи).

Важность поведенческого компонента, определенная также как вершина сформированности сопереживания, подчеркивается в трудах многих психологов. Так, например, Т.Н. Счастливая утверждает, что для субъекта переживания и для объекта его сопереживания необходимо не только само проявление чувств, по направлению к объекту, но и реальное действие, направленное на помощь, содействие [3].

Таким образом, изучение в психолого-педагогической литературе понятия «сопереживание» позволяет сделать вывод о том, что сопереживание не имеет точного определения из-за того, что трактовка понятия меняется в зависимости от задач и целей, которые ставит перед собой исследователь.

Литература

1. *Валлон, А.* Психическое развитие ребенка. – СПб.: Питер. – 2001
2. *Вилюнас, В.К., Гиппенрейтер, Ю.Б.* Психология эмоций //СПб.: Питер. – 2004.
3. Григорьева – Рудакова, О.А. Современные психологические типологии эмпатии // Социальное знание и практика: сб. науч. Статей / Юж. – Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). – Новочеркасск: ЮРГТУ(НПИ). – 2008. – No. 3. – С. 12–16.
4. *Карягина, Т.Д.* Экспериментальные подходы в современной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. – No. 1. – С. 126–152.

Пандемия Covid-19: риски онлайн образования

Герасимова Е.А.

*студентка магистратуры, Московский государственный
психолого-педагогический университет, Россия, г.Москва.
e-mail: 210396@gambler.ru*

Мы живем в такое непростое время, когда человечество пытается противостоять новой коронавирусной инфекции, приспосабливается к новым реалиям жизни, вызванным пандемией. Это происходит на всех уровнях жизнедеятельности общества, в том числе и на всей системе образования. Преобладающая до этого времени система традиционного образования, базирующаяся на непосредственном взаимодействии педагога и обучающихся, сменилась дистанционным форматом обучения, что, в свою очередь, выявило множество проблем от технологических до психологических.

Несомненно, многие исследователи выделяют достоинства новой формы обучения, к которым можно отнести гибкость, открытость, доступность, но в то же время выделяют и риски онлайн-образования.

В.И. Колыхматов, анализируя результаты масштабного национального исследования онлайн обучения в период пандемии, одной из главных проблем дистанционного формата обучения называет низкую психологическую готовность всех участников образовательных отношений к неожиданным переменам в традиционном укладе. А вот Е.В.Фадеев считает наиболее существенными психологическим проблемам дистанционного образования – невозможность удовлетворения потребности в общении в полной мере, а также отсутствие социализирующей роли образования.

К вышеперечисленным проблемам онлайн обучения можно добавить и такие: отсутствие невербальных компонентов коммуникации, эмоциональная обедненность контактов, отсутствие необходимой поддержки и контроля со стороны преподавателя.

Кроме этого, при онлайн-образовании сложности в обучении вызывают проблемы, связанные с личностными особенностями обучающихся: низкий уровень самостоятельности и сознательности обучающегося, недостаток внутренней мотивации.

Надо сказать, что непростая ситуация в мире, вызванная пандемией COVID-19, оказывает психотравмирующее воздействие на личность человека, потому что любая изоляция человека от внешнего мира оказывает на него негативное влияние.

Не удивительно, что на этом фоне возникает еще одна важная проблема – проблема снижения у обучающихся успешности и учебной мотивации.

Для изучения психологических последствий дистанционного обучения, влияющих на учебную успешность подростков в условиях пандемии было проведено эмпирическое исследование на базе общеобразовательной школы в Московской области.

Цель проведенного эмпирического исследования заключалась в исследовании негативных последствий для обучающихся с разным уровнем успеваемости.

В исследовании приняли участие учащиеся 7 класса. Выборка была разделена на 2 группы (в зависимости от уровня учебной успешности): группа с высоким уровнем успеваемости и группа с более низким уровнем успеваемости, связанным с трудностями в обучении.

В исследовании были использованы следующие методики: «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс и Р. Даймонд) в адаптации Т. Снегиревой, «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению» (модификация А.Д. Андреева). Для оценки статистической достоверности различий показателей в двух группах по исследуемым параметрам был проведен сравнительный анализ с использованием непараметрического критерия U Манна-Уитни.

Согласно результатам исследования особенностей социально-психологической адаптации (рис. 1) и проведенного сравнительного анализа двух групп выявилось, что обучающиеся с высоким уровнем успеваемости обладают более высокими показателями Адаптации, Самопринятия, Эмоциональной комфортности, Интернальности.

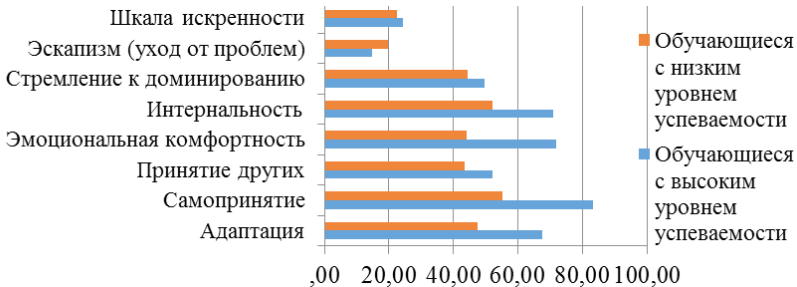


Рис. 1. Показатели социально-психологической адаптации подростков

Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению (рис. 2) показала следующие результаты: у подростков с высоким уровнем успеваемости общая мотивация обучения имеет средний уровень выраженности, а у обучающихся с низким уровнем успеваемости она снижена.

Таким образом, в результате проведенного исследования было выявлено, что негативные последствия для обучающихся с низким уровнем

успеваемости наиболее выражены, чем для обучающихся с высоким уровнем успеваемости.



Рис. 2. Показатели мотивации учения и эмоционального отношения подростков к учению

Невысокий уровень адаптационных возможностей школьников, имеющих трудности в обучении, приводит к возникновению у них новых обстоятельствах ощущения внутреннего дискомфорта и эмоционального дискомфорта, который сопровождается чувством неуверенности, беспокойства, страха, внутренними переживаниями. Они не так охотно берут на себя ответственность за собственные поступки, за свою жизнь в целом. Учебная мотивация у них снижена, а сам образовательный процесс вызывает тревогу.

Литература

1. Айзина Ю.А., Бронникова Н.А. Дистанционное обучение. Достоинства и недостатки // Материалы 3-й Всероссийской конференции «Винеровские чтения» Иркутск, 2009.
2. Евдошенко О.В. Традиционное и дистанционное обучение в условиях пандемии 2020 года // Наука и образование, Т.3, № 2, 2020
3. Колыхатов В.И. Опыт дистанционного обучения в условиях пандемии и вынужденных ограничений // Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта, № 8 (186), 2020
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Фадеев Е.В. Организационные и психологические проблемы дистанционного обучения // МНКО. – 2017. – № 3 (64).

Covid-19 Pandemic: Risks Of Online Education

Gerasimova E.A.

*Master's student, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Russia, Moscow
e-mail: 210396@rambler.ru*

Факторная структура музыкальной одаренности: специфика и уровни функционирования

Гетманенко А.О.

*кандидат психологических наук, аспирант,
кафедра психолого-педагогического образования,
Московский институт психоанализа
г. Москва Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5065-5142>

e-mail: ana2170@yandex.ru

Ключевые слова: музыкальная одаренности, одаренные дети, модель одаренности, факторы развития одаренности, факторная структура

Изучение проблемы одаренности – одно из ключевых направлений в психологии и педагогике. Решение задач в сфере образования, определенных в рамках реализации национальных проектов, требует от профессионального сообщества разработки не только эффективных методов и приемов работы с одаренными детьми, но и расширения теоретических знаний в области психологии одаренности.

При этом вопросы детской музыкальной одаренности в особенности в сфере вокально-исполнительской деятельности остаются малоизученными. Вышесказанное определило актуальность исследования, а также позволило сформулировать его цель как изучение развития системы детской музыкальной одаренности в контексте вокально-исполнительской деятельности, а также выделить следующие задачи исследования:

1. Разработка факторной структуры детской музыкальной одаренности;
2. Анализ изменений факторной структуры детской музыкальной одаренности в условиях специально организованного обучения и выделение уровней функционирования системы.

Новизна исследования определяется тем, что в качестве условий развития музыкальной одаренности впервые рассматривается вокально-исполнительская деятельность как особый вид музыкальной деятельности, требующий развития отдельных специальных способностей, на основании чего разработана факторная структура системы музыкальной одаренности и выделены три уровня ее функционирования – дисгармоничный, гармоничный и уровень собственно одаренности.

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступили: представление об одаренности как об эмерджентной системе, интегрирующей в себе творческий, мотивационный, специальный компоненты, определяющие специфику ее диагностики и необходимость создания особых психолого-педагогических условий развития (В. Е. Клочко, М. А. Кононенко, М. Б. Таллибулина); деятельностный подход (А. Н. Леонтьев), историко-системный подход (В.Е. Клочко),

положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, ставшие основой рассмотрения вокально-исполнительской деятельности как специфической среды развития системы музыкальной одаренности, подходы к рассмотрению особенностей развития творческих и музыкальных способностей (Д. Б. Богоявленская, А. Л. Готсдинер, Д. К. Кирнарская, М. А. Кононенко, М. Т. Таллибулина, К. С. Тарасова, Б. М. Теплов, В. С. Юркевич); принципы развития детского голоса и организации обучения пению (В. А. Багадуров, Л. Б. Дмитриев, Г. П. Стулова).

Методы исследования: теоретический и методологический анализ литературы, обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение, методы математической статистики, применяемые с использованием программного пакета для статистического анализа Statistica 10 (факторный анализ методов вращения главных компонентов).

Исследование проводилось в г. Москве на базе Центра дополнительного образования детей. Всего в формирующем эксперименте приняли участие 76 человек, участников творческого коллектива «Музыкальная студия «Терция», средний возраст – 12 лет, из них 20 % – мужского пола, 80 % – женского пола.

В рамках исследования участники были разделены на 2 равночисленные группы, одинаковые по гендерному составу. В первой группе – контрольной – обучение было организовано на основе традиционных методов и приемов музыкального развития и построения музыкальных занятий. Процесс обучения второй группы был построен в опоре на принципы естественности и непринужденности, комплексности, постепенно усложнения материала, а также был обогащен такими синкретическими формами деятельности как подготовка музыкального спектакля, а также использованием латентного обучения.

Музыкальная одаренность при этом рассматривалась как эмерджентная система, в состав которой включены следующие компоненты:

1. Специальный (включающий такие показатели развития детского голоса как диапазон, качество интонирования, преобладающий регистр, вокально-слуховая координация, степень свободы звучания, звонкость и полетность, вибрато, дикция, динамика, а также специальные способности – чувство ритма, музыкальная память, вокальный слух, способность к пению двухголосий);
2. Мотивационный;
3. Творческий (воображение, двигательная и звуковая креативность, ассоциативное мышление).

Измерение показателей компонентов одаренности, проведенное в группах до воздействия позволило выделить в контрольной группе три фактора: специальных способностей (общая дисперсия 81,852 %), характеризующийся неравномерностью развития входящих в его состав способностей; воображение и ассоциативное мышление (4,088 %); чув-

ство ритма выделяется в отдельный (2,84 %), что позволяет судить о внутрисистемной деформации специального компонента музыкальной одаренности. Одаренность функционирует на дисгармоничном уровне, при котором наблюдается деформация специального компонента, преобладающее развитие чувства ритма в сравнении с другими музыкальными способностями, низкий уровень творчества. При этом мотивация слаборазвита, что не позволяет выделить ее в отдельный фактор.

По результатам обучения факторный анализ позволил выделить факторы: специальных способностей (59,98 %), характеризующийся объединением всех специальных способностей, что позволяет судить о гармонизации их развития; мотивационно-творческий (24,53 %). Полученные результаты позволяют выявить переход всей системы музыкальной одаренности с дисгармоничного уровня функционирования на гармоничный, при котором равномерное развитие всех музыкальных способностей, предопределяющих успешность освоения вокально-исполнительской деятельности, влечет за собой рост мотивации и творческих способностей

В экспериментальной группе, аналогично контрольной, до воздействия были выделены три фактора: специальных способностей (62,29 %); чувство ритма (6,39 %), мотивационно-творческий (9,62 %). Полученные результаты позволяют выявить, что у обучающихся экспериментальной группы в факторной структуре музыкальной одаренности наблюдается преобладающее развитие специальных способностей с внутрисистемной деформацией, ведущей к выделению чувства ритма в качестве отдельного фактора, однако, в отличие от контрольной группы, в экспериментальной развитии творческих способностей и мотивации изначальной происходит сонаправленно.

После воздействия в экспериментальной группе были выделены три фактора: специальных способностей (52,94 %), включивший в себя чувство ритма; мотивационно-творческий (18,35 %) и двигательно-звуковую креативность (5,7 %). Причиной обособления данной способности в отдельный фактор является зависимость ее развития, с одной стороны, от опыта воображения и ассоциативного мышления, с другой стороны, от уровня развития музыкальных способностей. Следовательно, в экспериментальной группе произошла гармонизация специального компонента, повышение уровня развития двигательной и звуковой креативности, что, в свою очередь, предопределяет переход всей системы музыкальной одаренности на другой уровень функционирования, который мы определили как собственно одаренность.

Следовательно, развитие музыкальной одаренности подразумевает смену уровней функционирования системы, при которой происходит качественное преобразование всех компонентов, ведущее к гармонизации всей системы в целом.

Литература

1. Клочко В.Е. Одаренность и ее понимание в системной антропологической психологии // Одаренный ребенок. 2012. № 6. с. 6 -21.
2. Таллибулина М.Т. Изучение проблемы музыкальной одаренности в русле учения В.С. Мерлина об интегральной индивидуальности // Материалы Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». М., 2002. с. 150–151
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003. 379 с.
4. Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи: творческое музицирование, импровизация и законы бытия. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 2014. 264 с.

**Factor-structure of musical giftedness:
specificity and levels of functioning**

Anastasia O.G.

*PhD in Psychology, graduate student, Chair of Psychology and Pedagogic,
Moscow institute of psychoanalysis, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5065-5142>

e-mail: ana2170@yandex.ru

Keywords: gifted children, learning of gifted children, musical-gifted children, factor structure, factors of gifted children's development, model of musical giftedness.

К вопросу о развитии мотивов учения у российских школьников

*Глебов В.А.
преподаватель факультета психологии
ЧУ ДПО «Среда Обучения»*

Конец XX века в России ознаменовал конец попыткам построить коммунистическое общество, а вместе с ним и сформировать «советского человека», «советского школьника» и «советское образование». В XXI веке образование России постоянно реформируется: вводится единый государственный экзамен для старшеклассников, а затем и младших школьников, создаются новые учебные программы и образовательные стандарты. Несмотря на все попытки модернизировать современную школу, от педагогов все чаще можно услышать об отсутствии у школьников стремления к знаниям, а от самих учащихся – о нежелании посещать занятия. Современные школьники на вопрос «кем ты хочешь стать, когда вырастешь?» обычно отвечают «миллионером» или «бизнесменом», выбирая не специальность как таковую, а достойный заработок, в то время как раньше мечтали именно о профессиях, которые в то время часто романтизировались: школьники хотели стать космонавтами, строителями, инженерами.

Вопрос о стремлениях и побуждающих силах к обучению рассматривается в рамках категории «мотивации» и «мотивов» учения. Среди зарубежных авторов данной проблемой занимались А. Бандура, Э. Дисси, Д. Маакеланд, Р. Райан, Э. Скиннер, Х. Хекхаузен и др. Западные ученые на первый план выдвигают проблему мотивации и мотивов достижения цели. Данный подход строится на представлении о том, что в процессе деятельности индивидом движет потребность добиваться успеха и избегать неудач. В рамках отечественной психологии и педагогики проблемами мотивации занимались Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.М. Матюшкин, А.С. Макаренко, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, В.А. Сухомлинский, Н.Н. Толстых, В.Э. Чудновский и т.д. В рамках теории деятельности А.Н. Леонтьев под мотивом понимает «опредмеченную потребность» [2]. С.Л. Рубинштейн, критикуя мотивы личного успеха, подчеркивает, что «все подлинно великое и ценное, что было сделано людьми, сплошь и рядом делалось не только не в целях личного успеха и признания, но иногда и с явным пренебрежением к нему» [3].

Одной из фундаментальных работ в области изучения мотивации к обучению явилась опубликованное в 1951 г. исследование Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной «Развитие мотивов учения у советских школьников» [1], в котором впервые были представлены ре-

зультаты экспериментального изучения мотивов учения дошкольников и школьников различных возрастов. Под мотивом учения понимается то, ради чего школьник стремится достигнуть в процессе учебной деятельности, при этом выделяя широкие социальные мотивы, т.е. мотивы, порождаемые общественной позицией и внутренней позицией школьника и мотивы, непосредственно связанные с самим процессом и содержанием учебной деятельности. В результате исследования коллектив ученых пришел к следующим выводам: далеко не все мотивы осознаются школьниками; для учащихся младших классов ведущим становится стремление к положению школьника, к среднему школьному возрасту эта потребность ослабевает, на смену ей приходит желание занять определенное место в коллективе сверстников, завоевать авторитет, а в старшем школьном возрасте ведущую роль играет забота о своем положении в будущем, о предполагаемой профессии. Особенную остроту данные результаты приобретают при сравнении мотивов советских и американских школьников – руководство высокими социальными мотивами советскими учащимися и приоритет личного материального благополучия у американскими.

Прошло более шестидесяти лет с момента публикации описанной выше работы. Кардинально изменилась социально-экономическая ситуация в стране, но не изменились психологические законы, связанные с процессом обучения, описанные Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой и Л.С. Славиной. Деньги, как одна из основных ценностей, господствующих в рыночном обществе, стали смыслообразующим мотивом не только американских, но и российских учащихся.

Современная социально-экономическая ситуация и развитие психологической науки ставит перед учеными, исследующими данную проблематику, новые задачи. По данным современных исследований для многих российских учащихся цель образования сужается до получения диплома, который способствует получению высокой заработной платы в дальнейшем. Методы исследования, описанные в статье Л.И. Божович с соавторами, удовлетворяют требованиям современной психологии изучать изменяющегося человека в изменяющемся мире, исследовать человека в контексте повседневности, во взаимосвязи с социальным окружением. Именно контекст социального окружения, а также сравнение мотивации к обучению школьников Советского Союза и современной России делает данную проблематику социально-психологической. Таким образом, современное переосмысление проблемы содержания мотивов школьников существенно обогатит психологическую науку, а также сможет ответить на острые вопросы, волнующие современное общество.

Литература

1. *Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С.* Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36.

2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.
3. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2012.

On The Problem Of The Development Of Learning Motives Among Russian Schoolchildren

Glebov V.A.
teacher of psychology
Institute of Additional Education "Sreda Obucheniya"

Проблемы формирования учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов

Гнутова А.О.

*Аспирант, ассистент кафедры психологии, Донецкая народная республика,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», г. Донецк, ДНР
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5173-7684>
e-mail: nastyagnutova@mail.ru*

Ключевые слова: учебно-профессиональная мотивация, обучение в вузе, студенты-психологи, профессиональная деятельность.

Современный рынок труда диктует высокие требования работодателей к профессионализму и личностным качествам выпускников психологических специальностей высших учебных заведений, способных приступить к самостоятельной работе. Образовательные организации выражают готовность удовлетворить потребность работодателей в высокопрофессиональных кадрах, однако объективные и субъективные факторы препятствуют их деятельности. Выбор специальности при поступлении в вуз зачастую случаен и не мотивирован.

В то время как положительная мотивация позволяет возместить недостаточное развитие тех или иных сторон и качеств личности, создает предпосылки для их доведения до необходимого уровня в процессе профессиональной адаптации и обучения и, в конечном счете, реализации в деятельности деятельности [1, с 45].

Актуальность данной темы заключается, с одной стороны, в недостаточной теоретической и эмпирической разработке проблем учебной и профессиональной мотивации как психологического феномена, а с другой стороны, в социальной потребности в знании состояния мотивации для профессиональной деятельности студенческой молодежи по психологическим специальностям.

Мотивацию учебно-профессиональной деятельности рассматривалась многими отечественными и зарубежными учеными (Л.И. Божович, Р.С. Вайсман, А.Н. Леонтьев, Г.И. Щукина, Н.В. Нестерова, А.Н. Печников, Г.А. Мухина, В. Апельт, В.Я. Кикоть, В.А. Якунин, И.П. Ильин, П.М. Якобсон и др.).

На сегодняшний день в психологии нет единого мнения о понятии мотива. В качестве мотива называются разнообразные психологические явления, такие как: намерения, идеи, идеи, чувства, переживания (Л.И. Божович); потребности, влечения, мотивы, наклонности (Х. Хекхаузен); желания, привычки, мысли, чувство долга (П.А. Рудик); морально-политические взгляды и мысли (Г.А. Ковалев); психические процессы, состояния и черты личности (К.К. Платонов); объекты внешнего мира (А.Н. Леонтьев); условия существования (К. Вилюнас); побуждения, от

которых зависит целенаправленный характер действий (В.С. Мерлин); соображение, по которому субъект должен действовать (Ж. Годфруа).

В данной работе мотивация учебной и профессиональной деятельности рассматривается как разновидность мотивации, которая предполагает особое внимание студента к определенным аспектам обучения, которое «включается» при приобретении человеком необходимых навыков для будущей профессии.

Таким образом, структура мотивации обучающегося к прохождению обучения становится многозначной по содержанию и различной по форме. Он может учиться лучше (или хуже), потому что он хочет (или не хочет) получать новые знания и удовольствие от самого процесса обучения (когнитивные причины); у них высокие зарплаты (прагматические соображения); приносить пользу обществу (широкие социальные мотивы); самоутверждение и занятие в будущем определенного положения в обществе в целом и в его ближайшем социальном окружении (соображения социального и личного престижа) [2, с 165].

Учебно-профессиональная мотивация студентов во многом определяется особенностями взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Особое значение в этом контексте имеют отношения, которые возникают внутри группы студентов. Согласно некоторым исследованиям, эти отношения претерпевают значительные изменения в процессе обучения. Таким образом, на первом курсе у студентов преобладают адаптивные процессы, они только начинают входить в новую социальную ситуацию развития, усваивая нормы студенческой жизни. Только на втором курсе студенты готовы к продуктивному осуществлению совместной деятельности, уже сформирована иерархия внутри группы. И лишь к концу обучения происходит индивидуализация субъекта учебно-профессиональной деятельности. Он готов в полной мере проявлять свою индивидуальность, при этом сохраняя чувство принадлежности к некоторой социальной общности [5, с 79].

Как видим, процесс развития взаимоотношений в студенческой группе существенно влияет на формирование учебной и профессиональной мотивации студентов на период обучения в вузе.

Правильное определение профессиональных интересов и склонностей – важный показатель будущей профессиональной удовлетворенности. Причиной неправильного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с неспособностью сделать выбор карьеры по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с плохой осведомленностью о своих профессиональных склонностях или неадекватным представлением о себе и содержании будущей профессиональной деятельности.

Очевидно, что в круг проблем, связанных с изучением отношения студентов к выбранной профессии, следует включить ряд вопросов. Это:

- 1) удовлетворенность выбором профессии;
- 2) динамика удовлетворенности от курса к курсу;
- 3) факторы, влияющие на формирование удовлетворенности: социально-психологические, психолого-педагогические, дифференциально-психологические, в том числе половозрастные;
- 4) проблемы профессиональной мотивации, система и иерархия причин, определяющих положительное или отрицательное отношение к выбранной профессии.

Эти отдельные моменты, а также отношение к профессии в целом влияют на эффективность учебной деятельности студентов. Они, в частности, влияют на общий уровень профессиональной подготовки, поэтому данная проблема входит в число вопросов педагогической и социально-педагогической психологии [4, с 64].

На фоне проведенного теоретического анализа можно сделать вывод, что на сегодняшний день профессиональная подготовка психологов в вузах должна включать гармоничное сочетание всех компонентов: изучение теоретических и методологических основ психологии, знакомство студентов с конкретными способами практической деятельности психологов.

Кроме того, особое место в подготовке будущих психологов занимает обучение, которое предполагает творческий подход к решению проблемных задач. В ходе такого подхода происходит формирование и развитие профессионально важных качеств психолога, а также, что немаловажно, личности будущего профессионала, его интересов и профессиональной позиции.

Также следует отметить, что профессия психолога требует от него постоянного пополнения своего запаса знаний, овладения новыми навыками психолога, потому что специалист работает с людьми и реагирует на социально-экономические трансформации личностными изменениями. Поэтому психолог должен быть внимательным и чутким к нововведениям в науке и практике. Поэтому важнейший навык, который студент приобретает в процессе обучения в вузе, - это способность и желание заниматься самообразованием на протяжении всего учебного процесса [3, с 46].

Таким образом, проблема мотивации студентов, в частности студентов-психологов, к обучению очень острая на сегодняшний день, поэтому преподавателям необходимо активизировать свою работу по вовлечению своих подопечных в процесс учебы, по прививанию интереса к получаемой специальности.

В системе высшего образования возможно реализовать два направления деятельности, влияющих на мотивацию: воспитательная и учебная работа. Воспитательная работа в университете способствует формированию у студентов необходимых нравственных ценностей. В рамках

воспитательной работы необходимо проводить мероприятия различной направленности: игровую, воспитательную, патриотическую. Основная задача таких мероприятий – формирование заинтересованности у студентов к изучаемому предмету. Академические предметы в этом случае становятся средством выражения себя, что повышает вовлеченность студентов в учебный процесс.

Учебная деятельность также направлена на повышение мотивации. Можно повысить мотивацию студентов-психологов на занятиях такими способами, как: обмен студентами, приглашение иностранных преподавателей, проведение мастер-классов опытными психологами-практиками, организация научно-практических конференций, публикация статей в различных изданиях, защита курсовых и дипломных работ.

Эти виды работы со студентами позволяют создать атмосферу сотрудничества, уверенности в себе, позволяют студентам общаться друг с другом и с преподавателями, что напрямую приводит к повышению эмоционального удовлетворения, успешному выполнению деятельности и, в конечном итоге, к повышенной мотивации к обучению.

Литература

1. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. – Ростов на Дону, 1996. – 389 с.
2. *Комусова Н.В.* «Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе» – Львов, 1983. – 344 с.
3. *Лазарева О.П.* Проблема мотивации студентов вуза к обучению / О.П. Лазарева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 8 (50) Часть 5. – С. 46–48.
4. *Цветкова Р.И.* Мотивационная сфера личности студента как субъективно развивающаяся система /Р.И. Цветкова. – Хабаровск: Гриф УМО, 2006. – 192 с.
5. *Шавир П.А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981. – 95 с.

Problems Of The Formation Of Educational And Professional Motivation Of Psychology Students

A.O. Gnutova

*Postgraduate student, assistant of the Department
of Psychology, Donetsk People's Republic,
GOU VPO "Donetsk National University", Donetsk, DPR
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5173-7684>
e-mail: nastya-gnutova@mail.ru*

Keywords: educational and professional motivation, university education, psychology students, professional activity.

Влияние детско-родительских отношений в семье на взаимоотношения ребенка со сверстниками

Жогальский Е.О.

*студент, Белорусский государственный экономический
университет (БГЭУ), г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: zzhogalskiy@gmail.com*

Гинц В.В.

*студентка, Белорусский государственный экономический
университет (БГЭУ), г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: vera.gints@gmail.com*

Макеева Е.С.

*Кандидат психологических наук,
доцент, кафедра экономической социологии
и психологии предпринимательской деятельности,
Белорусский государственный экономический университет,
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: kmakeeva-1977-2@tut.by*

Ключевые слова: детско-родительские отношения, межличностные отношения, стиль семейного воспитания, социометрия.

Научная новизна: уточнена сущность понятий «детско-родительские отношения», «межличностные отношения»; представлен эмпирический материал по изучению влияния детско-родительских отношений в семье на взаимоотношения ребенка со сверстниками.

Актуальность исследования заключается в том, что вопрос влияния детско-родительских отношений в семье на формирование личности ребенка особенно важен, поскольку из него (вопроса) вытекает проблема для современного общества, а именно: проблема развития психически и психологически здоровой, открытой, интеллектуально развитой, самодостаточной и коммуникабельной личности, которая формирует нацию и общество в целом. Общение в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. От стиля общения, от положения среди сверстников зависит, насколько ребенок чувствует себя спокойным, удовлетворенным, в какой мере он усваивает нормы отношений со сверстниками.

Людам присуща потребность вхождения с другими людьми в длительные тесные взаимоотношения, гарантирующие положительные переживания и результаты. От качества межличностных взаимоотношений зависит психоэмоциональное состояние человека. Межличностными называют объективно переживаемые отношения, взаимосвязи между людьми, в основе которых лежат разнообразные эмоциональные состояния. Межличностные связи еще называют экспрессивными, эмоциональными. К особенностям общения, которые обуславливают раз-

вите межличностных отношений, относятся пол, возраст, национальность, свойства темперамента, профессия, статус в обществе и т.д. [3].

Как известно, в структуре ученического коллектива складываются три основных типа отношений: формально деловые отношения взаимной зависимости, возникающие в процессе разнообразной совместной деятельности; неформальные межличностные отношения взаимной заинтересованности; межличностные отношения избирательного характера, складывающиеся на почве взаимной симпатии, общих интересов [4]. Потребность в общении и взаимоотношение со сверстниками у подростков начинает усиливаться к 13–14 годам, то есть происходит переориентация на ровесников. В подростковом возрасте взаимоотношения со сверстниками находятся на первом месте. Подростковый возраст – возраст сильно развитой общительности. Уровень развития потребности в общении разный [5].

В структуре взаимоотношений выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Семья является одним из важнейших социальных институтов общества, который отвечает за реализацию такой важнейшей функции, как первичная социализация ребенка. В семье формируются модели поведения, принятые в обществе, осваиваются социальные нормы, происходит овладение ребенком различными социальными ролями, формируются навыки общения с окружающими. Одним из условий успешной социализации выступает полноценное общение в семье и вне ее [2].

Одним из пионеров исследования взаимодействия родителя и ребенка по праву можно считать австрийского психолога Альфреда Адлера. Создатель школы индивидуальной психологии Адлер искал причины психологических проблем взрослых людей в особенностях их детского развития, полагая, что невроз – это не болезнь, а патологический стиль жизни.

Основными понятиями А. Адлера в области детско-родительских отношений являются «равенство», «сотрудничество» и «естественные результаты». С ними связаны два центральных принципа воспитания: отказ от борьбы за власть и учет потребностей ребенка.

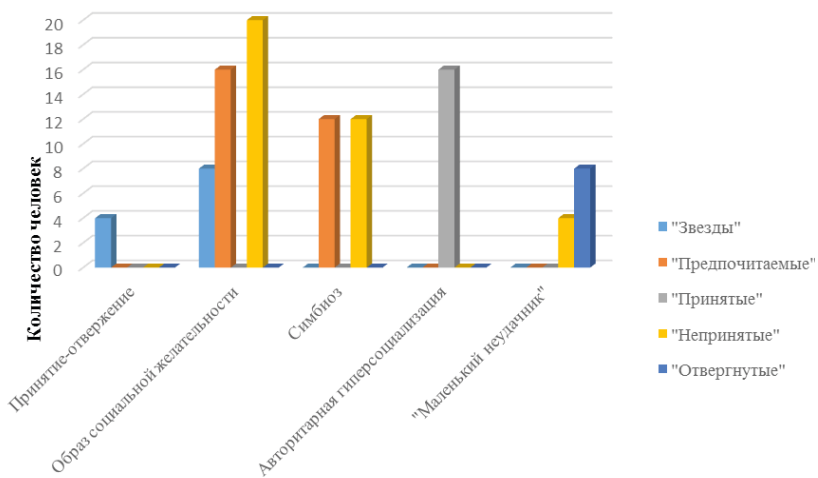
А.Я. Варга и В.В. Столин выделяют четыре типа родительского отношения:

1. Принимающе-авторитарный – субъективное благополучие родителей: теплое отношение и принятие ребенка с требованиями социальных успехов и достижений при контроле в этих областях.
2. Отвергающий с элементами инфантилизации и социальной инвалидизации – эмоциональное отвержение ребенка, низкая ценность его индивидуально – психологических свойств, отношение как к более младшему по сравнению с реальным возрастом, приписывание дурных наклонностей.

3. Симбиотический-стремление установить с ребенком тесный напряженный эмоциональный контакт, соучаствовать во всех мелочах его жизни.
4. Симбиотическо-авторитарный – гиперпротекция и тотальный контроль поведения психической жизни ребенка, блокирование осуществления детской потребности в психосоциальной идентификации [1].

Главная роль принадлежит тем, кто принимает в жизни детей непосредственное участие и имеет с ними каждодневный контакт – родителям. Безусловно, самым лучшим профилактическим средством являются хорошие отношения родителей с детьми и друг с другом, понимание родителями внутреннего мира своего ребенка, его проблем и переживаний.

Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Борисов». Общая численность испытуемых составила 50 человек – 25 взрослых: 18 женщин (36 %), 7 мужчин (14 %); 25 детей: 15 девочек (30 %), 10 мальчиков (20 %). Выбор респондентов обусловлен целями и задачами исследования. Для определения типа родительского отношения был использован тест-опросник родительского отношения (ОРО) Варги-Столина и социометрический метод.



Тип детско-родительских отношений

Рис. 1. Количественные показатели распределения учащихся с разным социометрическим статусом в зависимости от типа детско-родительских отношений

Данные, полученные в результате эмпирического исследования и представленные в рисунке 1 показывают, что большинство учащихся имеют социометрический статус «непринятые» при типе детско-родительских отношений «образ социальной желательности» – 20 %

(5 человек). Также при типе детско-родительских отношений «образ социальной желательности» 16 % респондентов-учащихся (4 человека) занимают социометрический статус «предпочитаемые», 8 % (2 человека) – «звезды».

При типе детско-родительских отношений «авторитарная гиперсоциализация» 16 % респондентов-учеников (4 человека) по результатам социометрии имеют статус «принятые».

Статус «предпочитаемые» при типе «симбиоз» отмечен у 12 % (3 человека). Также при типе «симбиоз», но со статусом «непринятые» отмечено 12 % учащихся (3 человека).

При типе детско-родительских отношений «маленький неудачник» 8 % учащихся (2 человека) по результатам социометрии занимают статус «отвергнутые», 4 % учащихся (1 человек) – социометрический статус «непринятые».

Со статусом «звезды» при типе детско-родительских отношений «принятие-отвержение» выявлено 4 % респондентов (1 человек).

Таким образом, при типе детско-родительских отношений «принятие-отвержение» учащиеся имеют социометрические статусы «предпочитаемые», «принятые», «непринятые», «отвергнутые». При типе «образ социальной желательности» учащиеся имеют социометрические статусы «принятые» и «отвергнутые». Статусы «звезды», «принятые» и «отвергнутые» имеют учащиеся при типе детско-родительских отношений «симбиоз». Социометрические статусы «звезды», «предпочитаемые», «непринятые», «отвергнутые» имеют учащиеся при типе детско-родительских отношений – «авторитарная гиперсоциализация». При типе детско-родительских отношений «маленький неудачник» у учащихся выявлены не были социометрические статусы «звезды», «предпочитаемые», «принятые».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что детско-родительские отношения влияют на взаимоотношение со сверстниками.

Литература

1. *Варга, А.Я.* Структура и типы родительского отношения. / А.Я. Варга. – Дис. канд. псих. наук. – М., 2000–209 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.studmed.ru/varga-a-ya-struktura-i-tipy-roditelskogo-otnosheniya_6ab596039fc.html. – Дата доступа: 19.04.2021.
2. *Гитман, А.В., Мусаелян, К.А.* Нарушение взаимоотношений подростков со сверстниками как психолого-педагогическая проблема // Научно-методический электронный журнал «Концепт» / А.В. Гитман, К.А. Мусаелян. – 2016. – Т. 29. – 232 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26369716>. – Дата доступа: 12.10.2021.
3. *Сачкова, М.Е.* Специфика межличностных отношений младших

- школьников // Ярославский педагогический вестник. Том II Психолого-педагогические науки / М.Е. Сачкова. – 2011. – № 2. – 311 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_2pp/58.pdf. – Дата доступа: 09.10.2021.
4. *Смирнова, Е.О., Холмогорова В.М.* Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 252 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/smironova-eo-holmogorova-vm-mezhlichnostnye-otnosheniya-doshkolnikov-diagnostika-problemy-korrekcija_566da955f3f.html. – Дата доступа: 02.10.2021.
5. *Целуйко, В.М.* Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://www.studmed.ru/celuyko-vm-psihologiya-neblagopoluchnoy-semi-kniga-dlya-pedagogov-i-roditeley_6f38b520352.html. – Дата доступа: 08.10.2021.

The Influence Of Child-Parent Relations In The Family On The Child's Relationship With Peers

Evgeniy O. Zhogalsky

student, Belarusian State University of Economics (BSEU)

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: zzhogalskiy@gmail.com

Vera V. Gints

student, Belarusian State University of Economics (BSEU)

Minsk, Republic of Belarus

e-mail: vera.gints@gmail.com

Ekaterina S. Makeeva

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of

Economic Sociology and Psychology of Entrepreneurship, Belarusian State

University of Economics, Minsk, Republic of Belarus

e-mail: kmakeeva-19772-@tut.by

Keywords: child-parent relations, interpersonal relations, family upbringing style, sociometry.

Акцентуации характера и механизмы психологической защиты в юношеском возрасте

Голованова М.А.

Магистрант

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: m.a.golovanova@bk.ru*

Емельянова И.В.

Преподаватель, Ph.D

*ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>
e-mail: emerina@mail.ru*

Ключевые слова: акцентуации характера, юношеский возраст, механизмы психологической защиты.

Проблема психологической защиты, которая является важной для понимания социально-личностного развития в юношеском возрасте, практически не исследована. В связи с этим, изучение механизмов бессознательной регуляции поведения у современных юношей и девушек, которое является своевременным и актуальным, предполагает раскрытие специфики функционирования психологической защиты с учетом акцентуаций характера молодых людей.

Период ранней юности называют кризисом идентичности, индивид сталкивается с проблемой становления человека как субъекта личностного развития (К.Н. Поливанова). Выделяются возможности успешного или неуспешного проживания кризиса (Э. Эриксон).

Главной функцией психологической защиты является ослабление неблагоприятных чувств и эмоциональных состояний (беспокойства, фрустрации, тревоги и пр.). Пытаясь их устранить или десенсибилизировать, юноши и девушки вырабатывают у себя защитные механизмы, которые оберегают психику индивида от негативных чувств. Наблюдается эволюция концепций психологической защиты, однако, нет определенной классификации (А. Фрейд, З. Фрейд, Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Конте, И.М. Никольская, Р.М. Грановская).

Выбор того или иного типа психологических защит зависит от особенностей характера индивида, формирование которого завершается к периоду ранней юности. В изучении развития личности юношей и девушек важную роль играют акцентуации характера. Частота проявления акцентуаций характера среди представителей ранней юности колеблется от 33 % до 90 % (Н.Я. Иванова, И.В. Бадиев).

Имеется несколько классификаций характеров, основанных на акцентуациях, соответствующих им черт характера (У. Шелдон, К. Леонгард, Э. Кречмер). Выявляются явные и скрытые акцентуации (А.Е. Личко).

Теоретико – методологическую основу нашего исследования составляют: положения о типологии акцентуаций характера (К. Леонгард, А.Е. Личко); о механизмах психологической защиты (А. Фрейд, З. Фрейд, Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Конте); подходы к практическому изучению психологической защиты (И.М. Никольская, Р.М. Грановская).

В исследовании принимают участие 150 юношей и девушек в возрасте 15–17 лет г. Москвы и Московской области.

При проведении эмпирического исследования использованы следующие методики: Опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Г. Келлермана, Конте в адаптации отечественных ученых Ф. Ершова, Е.Б. Ерышева, Л.И. Вассермана для выявления выбора механизмов психологической защиты. Для определения акцентуации характера использован опросник Леонгарда – Шмишека, методика аутоидентификации акцентуаций характера Э.Г. Эйдемиллера, опросник ПДО А.Е. Личко. Предполагается выявить и изучить, недостаточно рассмотренную прежде, специфику функционирования механизмов психологической защиты в юношеском возрасте с учетом акцентуаций характера.

Изучение связи акцентуации характера и выбора механизмов психологической защиты в юношеском возрасте необходимо для осуществления индивидуального подхода в воспитании юношей и девушек. Полученные данные могут быть применены в консультативной, исследовательской и профориентационной практике, а также использованы при профессиональной подготовке психологов различных социальных сфер и образования.

Литература

1. Адлер Альфред, Индивидуальная психология, Мастера психологии, Питер, 2017.
2. Крайг Грэйс, Бокум Дон, Психология развития, 9-е издание, Мастера психологии, Питер, 2019.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростовна-Дону: Издательство Феникс, 2000. – 544 с.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / Мастера психологии, Питер, 2019.
5. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. Мастера психологии, Питер, 2018.

Accentuations Of Character And Mechanisms Of Psychological Defense In Adolescence

Maria A. Golovanova

Master's student

*Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russian Federation*

e-mail: m.a.golovanova@bk.ru

Irina V. Emelyanova

Teacher, Ph.D, Moscow State University of

Psychology & Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>

e-mail: emerina@mail.ru

Особенности привязанности людей, находящихся в деструктивных супружеских отношениях

Голубева К.А.

*магистрант факультета консультативной
и клинической психологии, Московский психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
Москва, Россия
golubeva-ks@yandex.ru*

Научный руководитель – Чеботарева Е.Ю.

*канд. психол. наук, доцент факультета консультативной
и клинической психологии, Московский психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия*

Ключевые слова: деструктивные отношения, стиль привязанности, особенности привязанности, психологическое насилие, угроза психологическому и физическому благополучию

За последние несколько лет в обществе возрос интерес к «токсичным» или, другое их название, к «деструктивным» отношениям, этот термин в 2018 году стал «словом года», наиболее часто используемым в социальных сетях.

Под деструктивными отношениями понимается небезопасный, стрессогенный вид отношений, в которых человек не имеет возможности удовлетворить потребности в любви, принятии и безопасности, а также имеет место насилие одного партнера по отношению к другому [2], что оказывает разрушительное воздействие на личности обоих партнеров, вследствие чего оба партнера находятся в постоянном психоэмоциональном напряжении, но при этом стремятся эти отношения сохранить [4].

Проведенный нами теоретический анализ проблемы показал, что деструктивные отношения тесно связаны с реальной угрозой психологическому и физическому благополучию партнеров [1]. Применение психологического насилия в романтических отношениях также связывают с небезопасными стилями привязанности [3], а в соответствии с теорией привязанности к партнеру у взрослых, стиль привязанности во взрослом возрасте непосредственно влияет на специфику выстраивания отношений с партнером [5].

В связи с этим, нами были проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление специфических черт привязанности молодых людей, состоящих в деструктивных супружеских отношениях, что позволяет лучше понять, почему люди, состоящие в подобных отношениях, стараются их сохранить и испытывают трудности с тем, чтобы выйти из деструктивных отношений самостоятельно. Результаты данного исследования помогут более эффективно оказывать психологическую помощь людям в подобных отношениях.

Материалы и методы. В пилотажном исследовании приняли участие 25 респондентов в возрасте от 22 до 35 лет, состоящие в официальном браке длительностью не менее 1 года и не имеющие детей.

Мы использовали следующие психодиагностические методики: для изучения характеристик эмоциональной привязанности к партнеру – Мульти-опросник измерения романтической привязанности у взрослых («Multi-Item Measure of Adult Romantic Attachment») (MIMARA) К.А. Brennan, Р.Р. Shaver (2001)) в адаптации Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик (2009) и «Опросник привязанности к близким людям» Н.В. Сабельниковой, Д.В. Каширского (2015); для определения межличностной зависимости – «Тест профиля отношений» («Relationship Profile Test») R. Bornstein (2001)) в адаптации О.П. Макушиной (2006); для определения степени деструктивности отношений с партнером – «Шкалу супружеского насилия» («Defining psychological abuse») D.R. Follingstad, D.D. DeHart (2000)) в адаптации И.А. Фурманова (2007).

В ходе исследования мы провели распределение респондентов на две группы: по степени благополучия / деструктивности их отношений по общему баллу методики «Шкала супружеского насилия». Для оценки статистической значимости различий между выделенными группами использовался U-критерий Манна-Уитни.

Результаты и их обсуждение. Среди испытуемых, состоящих в деструктивных отношениях, был выявлен более высокий уровень фрустрации и амбивалентности в отношениях, что выражается в невозможности удовлетворить потребности любви, принятия и безопасности, а также в противоречивых чувствах по отношению к партнеру.

При этом людям в деструктивных отношениях больше характерно «срастание» с партнером, а именно высокая степень психологического слияния и низкая степень дифференцированности личных границ в отношениях – люди в подобных отношениях более склонны отказываться от своих нужд в пользу нужд партнера. Показатель по шкале «стремление к близости» у людей в деструктивных отношениях также значительно ниже, чем у людей в благополучных отношениях.

Ко всему прочему, результаты исследования показали, что степень выраженности самодержки у людей в деструктивных отношениях выше, чем у людей в благополучных отношениях. Люди в подобных отношениях в меньшей степени склонны обращаться за поддержкой и помощью к партнеру и стараются справляться с трудностями самостоятельно.

Для деструктивных отношений характерны высокий уровень тревоги за отношения и страха остаться одному, что может объяснить высокую степень психологического слияния и низкую степень дифференцированности личных границ в подобных отношениях. Несмотря на стремление к слиянию с партнером, людям в подобных отношениях не характерно стремление выстраивать открытые, доверительные отноше-

ния, поскольку нет уверенности в безопасности отношений и веры в то, что партнер окажет поддержку, это впоследствии ведет к эмоциональной дистанцированности от партнера.

Ко всему прочему, мы можем предположить, что отсутствие возможности удовлетворить потребности в безопасности, любви и принятии способствует появлению негативных чувств к партнеру, но при этом люди в деструктивных отношениях испытывают также любовь и наслаждение, в связи с чем им трудно эти отношения разорвать.

Выводы. В данном исследовании было выявлено, что людям в деструктивных отношениях характерно не доверять партнеру, не обращаться к нему за помощью и поддержкой и стараться не слишком эмоционально сближаться и открываться в близких отношениях. Также людям в подобных отношениях свойственны повышенный уровень психологического слияния и сниженная степень дифференцированности личных границ в отношениях, а также поглощенность мыслями об отношениях, которые являются неустойчивыми, доставляющими беспокойство и дискомфорт, и страх остаться одному, что мешает им эти отношения завершить.

В связи с полученными результатами мы можем рекомендовать в психотерапевтической работе с людьми, состоящими в деструктивных отношениях, делать акцент на повышение уровня дифференцированности личных границ в отношениях и выхода из слияния с партнером, а также на работу с чрезмерной сосредоточенностью на отношениях и страхе остаться одному.

Литература

1. Григорова, Т.П. Деструктивная привязанность к партнеру во взрослом возрасте и совладание с ее проявлениями: дисс. ... канд. психологических наук: 19.00.13. – Костром. гос. университет, Кострома, 2015. – 166 с.
2. Фурманов, И.А Социальная психология агрессии и насилия. – Минск: БГУ, 2016–392 с.
3. Bookwala, J. The role of own and perceived partner attachment in relationship aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 17, 2002. – p. 84–100.
4. Campbell J.C. Health consequences of intimate partner violence. – *The Lancet*, Volume 359, 2002. – p.1331–1336.
5. Hazan, C, & Shaver, P. Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. – № 52, p. 511–524.

Attachment Features Of People In Destructive Marital Relationships

Golubeva K.A.

*master student of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
golubeva-ks@yandex.ru*

*Academic advisor – **Chebotareva E. Yu.***

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*

Keywords: destructive relationships, attachment style, attachment features, psychological violence, threat to psychological and physical well-being.

Эмоциональный интеллект и эмоциональный эффект Струпа

Персиянцева С.В.

*Доцент кафедры Общая психология, учёный секретарь, к.психол.н.
Российский государственный гуманитарный университет,
Психологический институт РАО, Москва, Россия
ORCID: 0000-0001-8158-5415
perssvetlana@yandex.ru*

Горлова А.А.

*Студентка 3-е курса, факультета
психологии образования направление,
Педагогика и психология девиантного поведения,
РГГУ ИП им. Л.С. Выготского, Москва, Россия
gorlovanastya@bk.ru*

Олейник К.А.

*Студентка 3-е курса, факультета
психологии образования направление,
Педагогика и психология девиантного поведения,
РГГУ ИП им. Л.С. Выготского, Москва, Россия
oleynik17.ksenia2002@mail.ru*

Аннотация. В статье описан сравнительный анализ модифицированной методики эффекта Струпа (автоматические процессы переработки информации) и классического метода эффекта Струпа. Получено, что автоматизированный процесс семантической переработки информации оказывает интерферирующее влияние на выполнение целевой задачи. Этот устойчивый результат сохраняется даже, если речь идет об эмоционально окрашенной информации (позитивной, нейтральной, негативной). Методологической основой работы является концепция единства аффекта и интеллекта Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эффект Струпа, эмоционально окрашенная, нейтральная информация

Эмоциональный интеллект в научной литературе определяется как способность понимать свои и чужие эмоции и управлять ими [3]. Эмоциональный интеллект – комплексная характеристика, включающая личностные, мотивационные и когнитивные составляющие.

Новизна работы заключается в том, что многие авторы считают [6–9], что выраженность эмоционального интеллекта связана с особенностями переработки эмоционально окрашенной информации. В данном исследовании мы проверяем это утверждение.

В исследовании изучается влияние эмоционально окрашенной информации на время её переработки.

В классическом методе Струпа используются два вида стимульного материала: один из которых – символы, напечатаны чернилами разных

цветов; второй стимульный материал – слова, обозначающие цвета, напечатанные чернилами других цветов.

Для проверки насколько эмоционально окрашенная информация влияет на выполнении целевой задачи (название цвета) были специально сконструированы матрицы, которые имели вид таблиц и состояли из 10 столбцов в каждом столбце 10 слов. Все слова напечатаны чернилами разных цветов. Данный вариант методики эффекта Струпа был предложен респондентам, как модифицированный вариант методики эффекта Струпа (автоматические процессы переработки информации).

Методология этой работы построена на концепции единства аффекта и интеллекта. Так, Л.С. Выготский (1982) [2] отмечал, что мышление и его аффективная, волевая сторона имеют взаимовлияние и находятся во взаимоподчинении.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что не существует отдельно мышления или отдельно эмоций, а каждый из этих процессов включает в себя оба компонента, образуя, таким образом, единство [4, 5].

Живя в транзитивном обществе, родители, учителя, психологи, понимают, что для эффективной адаптации в социуме детям, взрослым необходимо соответствовать социально-психологическим нормативам, это подразумевает под собой сознательное отношение индивидуума к образовательной и своей профессиональной деятельности [1]. Социально-психологические нормативы закреплены в форме правил и требований. Они присутствуют в образовательных программах, квалификационных профессиональных характеристиках, общественном мнении взрослых членов общества. Такие требования охватывают разные аспекты психического развития – умственное, нравственное, эстетическое.

Понимание особенностей эмоционального интеллекта, его структуры, механизмов переработки информации дает основание для формирования новых подходов к учебному процессу и возможностям соответствовать требованиям, которые диктуют учащимся современное общество и современное образование.

В исследовании участвовало 52 студента города Москвы от 17 до 22 лет, средний возраст которых – 17,96, стандартное отклонение – 1,15.

В отличие от классического метода эффекта Струпа респондентам были предложены эмоционально окрашенные матрицы с позитивными, нейтральными, негативными словами и матрицы с символами XXX, напечатанные чернилами разных цветов. С помощью метода ранжирования экспертная группа определяла значимость позитивных, негативных и нейтральных слов. Данная экспертная группа в дальнейшем не принимала участие в эксперименте. Члены экспертной группы присваивали минимальные ранг наиболее позитивному слову. Однотипная процедура проходила с негативными и нейтральными словами. Каждому эксперту предлагалось ранжировать 25 слов позитивных, 25 слов негативных и 25 нейтральных слов. По результатам ранжирования были

выбраны следующие слова: позитивные (счастье, любовь, свобода, радость, праздник); нейтральные (небо, кровать, чай, дыхание, вода); негативные (насилие, унижение, пытка, вирус, убийца).

В эксперименте использовалась схема позиционного уравнивания. Так как в исследовании используется четыре уровня независимой переменной (матрицы), то каждому участнику эксперимента каждый уровень независимой переменной предъявлялся однократно. Кросс-индивидуальное уравнивание используется в исследовании, чтобы нивелировать эффект последовательности. При этом эксперимент остается внутрисубъектным, поскольку каждое условие независимой переменной предъявляется каждому участнику эксперимента и в этом случае, контроль эффектов последовательности осуществляется не на уровне одного участника эксперимента, а на уровне выборки в целом.

Для уравнивания эффектов последовательности при построении нашего исследования применялось регулярное чередование (простое чередование условий). В исследовании каждая матрица имела своё буквенное обозначение: позитивные слова (А), негативные слова (В), нейтральные (С), символы (D). Простое чередование условий состояло в следующих схемах: ABCD, BCDA, CDAB, DABC.

В процессе эксперимента фиксировалось время, затраченное на называние цветов.

Математическая обработка результатов проводилась при помощи непараметрического критерия Т – Вилкоксона. Получено, что время, затраченное на называние цвета символов ХХХ, требуется значительно меньше, чем время, затраченное на называние цвета слов, как позитивных, так и негативных, нейтральных (уровень значимости $P \leq 0,01$). Однако, значимых различий не было выявлено между эмоционально окрашенными и нейтральными словами. Полученный результат можно объяснить тем, что студенты в процессе эксперимента были сосредоточены на качественном выполнении целевой задачи (называть цвет чернил), при этом их селективное внимание не было направлено на эмоциональную информацию стимульного материала.

Литература

1. *Акимова М.К., Персиянцва С.В.* Способы учебной работы с академической литературой // Инновации. Наука. Образование. – 2020. – № 23. – С. 2608–2614.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361
3. *Робертс Р.Д., Меттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В.* Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 3–26.
4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

5. *Сысоева Т.А.* Механизмы эмоционального эффекта струпа как когнитивные основания эмоционального интеллекта: дисс. ... канд. психол. наук. Российский гос. гуманитарный университет, Москва, 2013. – 173 с.
6. *Austin E.J.* An investigation of the relationship between trait emotional intelligence and emotional task performance // *Personality and individual differences*. – 2004. – № 36. – P. 1855–1864.
7. *Austin E.J.* Emotional intelligence and emotional information processing // *Personality and individual differences*. – 2005. – № 39. – P. 403–414.
8. *Farrelly D., Austin E.J.* Ability EI as an intelligence? Associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability // *Cognition and emotion*. – 2007. – № 21(5). – P. 1043–1063.
9. *Fiori M., Antonakis J.* Selective attention to emotional stimuli: What IQ and openness do, and emotional intelligence does not // *Intelligence*. – 2012. – № 40. – P. 245–254.

Emotional Intelligence And Emotional Effect Structure

Persiyantseva S.V.

*Associate Professor of the Department of General Psychology,
Scientific Secretary, Ph.D. Russian State University for the Humanities,
Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID 0000-0001-8158-5415
perssvetlana@yandex.ru*

Gorlova A.A.

*3rd year student, Faculty of Educational Psychology, direction:
Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior,
Russian State University for the Humanities L.S. Vygotzky, Moscow, Russia
gorlovanastya@bk.ru*

Oleinik K.A.

*3rd year student, Faculty of Educational Psychology, direction,
Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior,
Russian State University for the Humanities L.S. Vygotzky, Moscow, Russia
oleynik17.ksenia2002@mail.ru*

Abstract. The article describes a comparative analysis of the modified method of the Stroop effect (automatic information processing) and the classical method of the Stroop effect. It was found that the automated process of semantic processing of information has an interfering effect on the performance of the target task. This stable result persists even when it comes to emotionally colored information (positive, neutral, negative). The methodological basis of the work is the concept of the unity of affect and intellect by L.S. Vygotzky, S.L. Rubinstein.

Keywords: emotional intelligence, Stroop effect, emotionally colored, neutral information

Образ матери у молодых женщин в период кризиса рождения первого ребенка

Гриднева А.М.

*студент 2 курса магистратуры, кафедра детской
и семейной психотерапии, факультет
«Консультативная и клиническая психология»,
Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nevozmogno@gmail.com*

Научный руководитель – Кедрова Н.Б.

Ключевые слова: образ матери, кризис идентичности, кризис рождения первого ребенка.

В современной культурной ситуации в России у многих молодых женщин процесс отделения от родительской семьи и, в первую очередь, от матери, проходит достаточно непросто. В данной работе мы обратили внимания на значимый период в жизни молодой женщины, связанный с рождением и воспитанием первого ребенка от рождения до выхода во внешний мир, то есть первого посещения дошкольных учреждений. В это время, когда молодая женщина оказывается зачастую один-на-один с маленьким ребенком, пока отец занят финансовым обеспечением молодой семьи, самым частым помощником молодой матери становится ее собственная мать.

Сложность этого периода для молодой женщины заключается в возможном одновременном наложении нескольких кризисов: нормативного кризиса рождения первого ребенка, кризиса перехода к зрелости, кризиса женской идентичности. Под влиянием одного или нескольких кризисов происходит пересмотр отношений с собственной матерью, принятие новых ролей, выбор и установление новой дистанции. Образ матери у женщины подвержен влиянию всех этих мощных процессов, он может совершить сложный путь от идеализации или семейного мифа к более реальному образу собственной матери как человека.

Проблемам детско-родительских отношений посвящено множество работ в разных школах, в частности, исключительная важность общения младенца с матерью, роль матери на разных этапах детства и взросления, становление привязанности и сепарации ребенка от матери полно и подробно изучены в как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Авторы сходятся в том, что первичные отношения с матерью очень важны. Этот вопрос по-прежнему остается актуальным и важным как для развития науки, для специалистов, работающих в области поддержки материнства, так и для отдельно взятой молодой семьи.

Данные, полученные в ходе исследования, будут полезными для психологов-практиков в работе с молодыми женщинами, которые столкнулись со сложностями в общении с матерью в условиях кризиса рождения первого ребенка.

Целью эмпирического исследования было изучение образа собственной матери у молодых женщин в период кризиса рождения первого ребенка. В соответствии с целью нами был выбран качественный тип исследования как дающий возможность исследовать феномен переживания, присущего взрослой женщине, у которой рождается ребенок, в отношении собственной матери.

Методом исследования были сочинения участниц на тему «Письмо маме из детства», «Письмо маме сегодня», «Портрет мамы из детства» и «Портрет мамы сегодня», биографическая анкета, а затем феноменологический анализ полученного материала.

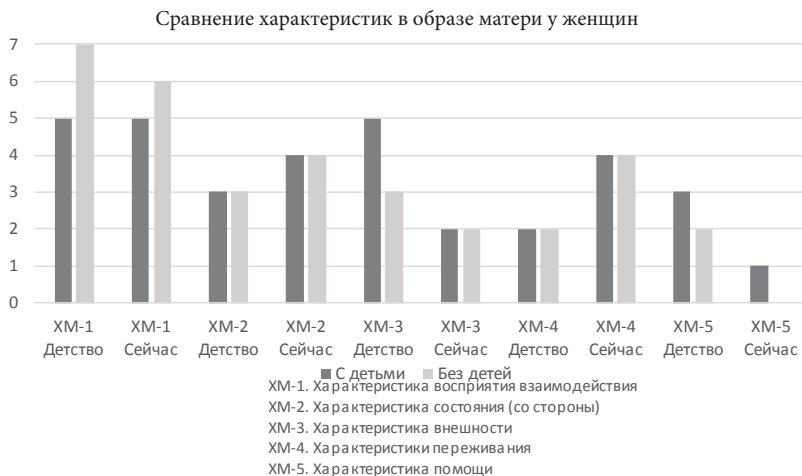
В исследовании приняли участие 14 женщин возрастного диапазона от 28 до 36 лет, имеющие сходную социальную ситуацию (высшее образование, проживающие в городских условиях, трудоустроены). Группы участниц, имеющих первого ребенка раннего возраста и не имеющих детей, представлены равномерно, по семь участниц в каждой группе.

Опираясь на метод феноменологического анализа Амедео Джорджи, процедура обработки полученных в результате нашего исследования сочинений происходила следующим образом:

1. Многократное прочтение полученных сочинений целиком и их сопоставление.
2. Выделение смысловых единиц, описывающих субъективный образ матери (ОМ), отраженный в сочинениях «Письмо маме из детства» и «Письмо маме сегодня», и их номинация.
3. Обозначение характеристик матери (ХМ), фигурирующих в сочинениях «Портрет матери из детства» и «Портрет матери сейчас», выявление смысловых единиц, соответствующих данным характеристикам.
4. Сопоставление категорий образа матери (ОМ) и характеристик матери (ХМ) при сравнении сочинений, относящихся к воспоминаниям из детства и современному восприятию матери, и выявление общих закономерностей.

При сравнении образа матери в сочинениях молодых женщин, растящих ребенка раннего возраста, и женщин, не имеющих детей, было обнаружено, что более живой, помогающий образ матери в детских воспоминаниях характерен именно для группы женщин, имеющих детей раннего возраста. Образ матери из детства у женщин, имеющих опыт собственного материнства, содержит характеристики восприятия взаимодействия (ХМ-1) и внешности (ХМ-3). Также в образе матери из детских воспоминаний женщины, имеющие детей раннего возраста

использовали характеристику матери как помогающей фигуры (ХМ-5). Результаты сравнения групп женщин, имеющих ребенка раннего возраста и не имеющих детей, представлены ниже:



В ходе анализа данных нами также были выделены две группы участниц, независимо от того, имеют ли они детей раннего возраста или нет. Разделение происходило на основании другого признака – описание образа матери из детства как эмоционально близкой или же как дистантной фигуры. Группа «эмоционально близких» описывала портрет матери через характеристики взаимодействия с ней: «весёлая, интересная, находчивая», «теплая, большая, жизнерадостная, ласковая, понимающая». Для группы женщин с так называемым «дистантным» образом матери при отсутствии темы эмоциональной близости характерно восприятие через внешность и оценку общего состояния: «молодая, красивая», «целеустремленная», «энергичная, самостоятельная, следит за собой».

Индивидуальные особенности: «эмоционально-близкие» и «дистантные» матери		
	«Эмоц.близкие» (Случаи 1, 5, 6, 8, 10, 12, 13)	«Дистантные» (Случаи 2, 3, 7, 11)
Образ матери из детства	Эмоционально доступная мать	Дистантная мать
Характеристики образа матери из детства	Восприятие взаимодействия	Восприятие взаимодействия
		Состояние матери
		Описание внешности матери

Индивидуальные особенности: «эмоционально-близкие» и «дистантные» матери		
	«Эмоц.близкие» (Случаи 1, 5, 6, 8, 10, 12, 13)	«Дистантные» (Случаи 2, 3, 7, 11)
Образ матери сегодня		Дистантная мать
	Реалистичность	Реалистичность
Характеристики образа матери сегодня	Восприятие взаимодействия	Восприятие взаимодействия
		Состояние матери

При сравнении данных групп с «эмоционально близким» и «дистантным» образом матери также было выявлено, что образ матери во взрослом возрасте воспринимается обеими группами участниц через доминантную тему – реалистического восприятия. Однако если у женщин из группы «эмоционально близких» в образе из настоящего времени тема «реалистического восприятия» была выбрана всеми участницами, а тема «эмоциональной близости» перестала быть проявленной, то у женщин с «дистантным» образом матери из детства в сегодняшнем образе в равно высокой степени оказалась проявлена как тема «реалистического восприятия», так и сохранилась тема «дистантности». Основываясь на нашей выборке, мы можем сделать вывод, что с взрослением образ матери воспринимается женщиной более реалистично, и это восприятие заменяет образ матери из детства, наполненный эмоциональной близостью. Тогда как образ дистантной матери из детства сохраняется во взрослом восприятии, несмотря на реалистическое отношение, присущее взрослому.

В результате исследования было обнаружено, что образ матери, сложившийся в детстве, может меняться с взрослением, и, хотя основные его черты сохраняются в период ранней зрелости женщины, взросление способствует более реалистичному взгляду на мать и отношения с ней. Были идентифицированы и описаны значимые характеристики автономии молодой женщины от матери, в том числе в период кризиса рождения первого ребенка, и их влияние на формирование образа собственной матери во взрослом возрасте. Феноменологический анализ сочинений молодых женщин, проведенный в данной работе, отражает признанные в психологической науке теории и иллюстрирует определенные их положения живыми человеческими историями с их уникальными чертами.

Каждый случай дает поле тем для дополнительного изучения. Например, о связи внутренней автономии женщины с типом ее привязанности к матери, о межпоколенных связях и передаче семейного сценария. Анализ случаев в данной работе показал вариативность образа матери у молодых женщин и дал возможность определить общие закономерности как у тех, кто недавно стал матерью, так и у не имеющих пока опыта собственного материнства. Таким образом, данная работа может

быть полезной специалистам, оказывающим психотерапевтическую и консультативную помощь женщинам в связи с темой материнско-дочерних взаимоотношений и адаптацией к родительству.

Литература

1. *Захарова Е.И.* Отношения дочери с матерью как фактор освоения ею собственного материнства // Мир психологии. – 2018. – № . 1. – С. 134–143.
2. *Харламенкова Н.Е., Стоделова Т.С.* Изменение отношений в диаде мать ребенок и динамика образа матери в подростковом возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № . 1.
3. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб., 1996. 5. Эриксон, Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон ; пер. с англ. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Ленато ; АСТ ; Университетская книга, 1996. – 596 с.
4. *Charles M.* et al. Repetition of the remembered past: Patterns of separation–individuation in two generations of mothers and daughters // *Psychoanalytic Psychology.* – 2001. – Т. 18. – № . 4. – С. 705.
5. *Javadifar N.* et al. Journey to motherhood in the first year after child birth // *Journal of family & reproductive health.* – 2016. – Т. 10. – № . 3. – С. 146.

The Image Of Mother In Young Women During The Crisis Of The Birth Of A First Child

Anastasia M. Gridneva

*student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: nevozmogno@gmail.com*

Academic advisor – Natalya B. Kedrova

Keywords: image of mother, identity crisis, crisis of the birth of a first child.

Скулшутинг: новые риски в организациях системы образования

Гриненко У.Б.

*аспирант, кафедра клинической и судебной психологии,
Российская Федерация, Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5295-4592>

e-mail: uliana_grinenko@mail.ru

Ключевые слова: скулшутинг, школьное насилие, массовые нападения.

Общество в целом существует в условиях постоянного риска, который с определённой долей вероятности из угроз и опасностей может превратиться в неблагоприятное происшествие. Образование как социальный институт, с одной стороны, может формировать собственные риски, с другой стороны, – отражать риски общества в целом. Ответственность во всем мире обеспокоена возрастанием насилия в организациях системы образования. США занимают первое место в мире по скулшутингу – вооруженным нападениям в учебных организациях. В период с 1970-х гг. по май 2021 года в школах США было зафиксировано 1349 случаев скулшутинга [1]. Наиболее известный инцидент произошел в 1999 г. в школе Колумбайн (г. Литлтон, штат Колорадо) по причине активного обсуждения в СМИ. В образовательных организациях Российской Федерации в период с 2014 г. по сентябрь 2021 года было зафиксировано не менее 20 случаев скулшутинга, в число которых входят предотвращенные попытки совершения массового убийства.

Отметим те проблемы, с которыми сталкиваются исследователи в ходе анализа накопленного в зарубежной и отечественной литературе опыта осмысления феномена массовых школьных убийств. Для отечественной ситуации скулшутинг выступает совершенно новым явлением, прежде мало изучаемом в отечественной научной среде. Кроме того, отмечается наличие методологических проблем исследования массовых школьных убийств. В отечественной научной среде существует сравнительно малое количество исследований скулшутинга, вследствие этого отмечается наличие методологического кризиса в рамках изучаемого вопроса. Не менее серьезной проблемой является отсутствие в действующем российском законодательстве квалификации скулшутинга как отдельного вида правонарушения с назначением соответствующей юридической ответственности. На практике правонарушители несут уголовную ответственность по статьям за убийство, террористический акт, хулиганство, возбуждение ненависти в отношении других лиц по различным признакам.

Зарубежные исследователи определяют скулшутинг как стрельбу, которая произошла на территории школы либо другой образовательной организации или на школьном мероприятии, унесла жизни двух или более жертв, проведена учеником или учениками, зачисленными или недавно окончившими школу, насчитывала некоторых жертв, выбранных случайным образом [2]. Большинство стрелков декларируют о планировании совершить массовое убийство до возникновения инцидента. Кроме того, имеются случаи, когда подростки в день нападения предупреждали некоторых людей из ближайшего окружения о своих намерениях с целью уберечь их от планируемой агрессии. Информацию о потенциальной стрельбе нападавшие оставляют среди сверстников, в предсмертных записках, а также в социальных сетях в Интернете. Убийство совершается бывшими учениками либо теми, кто зачислен в образовательную организацию в момент нападения. Скулшутинг предваряется тщательной подготовкой к преступлению, куда включено приискание и (или) изготовление орудия убийства, обучение навыкам стрельбы. Чаще всего при нападении используется огнестрельное оружие и взрывчатые устройства, в том числе самодельные. Само нападение характеризуется публичностью и демонстративностью. Использование большого объема оружия может носить определенное символическое значение, демонстративный характер которого заключается в том, что правонарушители нередко приносят намного больше оружия, чем способны применить. В ходе анализа докриминального периода у нападавших отмечается наличие суицидальной активности и самоповреждающего поведения. Нередко скулшутинг завершается продуманной суицидальной попыткой или суицидом, что в целом не столь типично для убийства. Суицид может выступать церемониальным завершением насильственного «спектакля», в виду этого скулшутинг имеет «привкус ритуала с целью культурного признания» [3]. Вместе с тем, скулшутинг выступает в форме символического насилия с целью донести до широкой аудитории сообщение о подверженности несправедливому отношению.

Скулшутинг может выступать отражением социальной среды в образовательной организации, в которой имеются определенные риски. Допустимость любых форм скрытого или открытого насилия в школе повышает риск массового убийства. Нередко нападавшие декларируют о том, что мотивом совершения вооруженного нападения является месть за субъективно ими переживаемое длительное отвержение, насмешки, издевательства и несправедливое отношение в целом со стороны учеников и педагогов. Необязательно наличие травли или статуса изгоя в учебной среде, именно субъективно переживаемое чувство несправедливости может подталкивать подростков и молодежь к совершению насильственного возмездия, как единственного варианта разрешения сложившейся ситуации.

Скулшутинг является отражением многих частных процессов в образовательной среде, способствующих взрывной насильственной реакции в отношении ближайшего окружения. Задача специалистов заключается не столько в предсказывании скулшутинга, поскольку достоверно спрогнозировать насилие крайне сложно, сколько в качественной оценке динамики психологического состояния учеников для своевременного выявления проблем и оказания им эффективной помощи. Превентивные программы должны быть направлены не столько на коррекцию группы риска, сколько на изменение всей образовательной культуры. Важным является обращение внимания на резкие изменения в поведении учащихся, которые необязательно носят деструктивный характер. Резкое снижение общей активности, социальных контактов, появление замкнутости, отстраненности от коллектива, резкое снижение успеваемости могут свидетельствовать о том, что несовершеннолетнему необходима поддержка. То, что ранее было ему не свойственно, но сейчас появилось – может быть индикатором психологического неблагополучия. Необходимо уделять должное внимание комплексу мер, направленных на улучшение психологического благополучия учащихся и сотрудников образовательной организации, выстраивать коммуникацию между специалистами социально-психологической службы, администрацией учебной организации и педагогами, в том числе классным руководителем, информировать сотрудников и учеников о ресурсах помощи, поддерживать культуру обращения за помощью к специалистам помогающих профессий в целом. Создание дружественной, поддерживающей и психологически безопасной среды в организациях системы образования может стать ключом в решении проблемы школьного насилия.

Литература

1. Number of K-12 school shootings in the United States from 1970 to March 2021 [Электронный ресурс] // In Statista – The Statistics Portal. 2021. URL: <https://www.statista.com/statistics/971473/number-k-12-school-shootings-us> (Accessed: 29.06.2021)
2. Rampage: The Social Roots of School Shootings [Электронный ресурс / Newman K.S., [et al.] / In Rampage: the social roots of school shootings // New York: Basic Books. 2004. P. 352. ISBN-13: 978-0465051038 URL: <https://www.basicbooks.com/titles/katherine-s-newman/rampage/9780786722372> (дата обращения: 29.06.2021)
3. Preti A. School Shooting as a Culturally Enforced Way of Expressing Suicidal Hostile Intentions [Электронный ресурс] // Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online December. 2008. Vol. 36. № 4. P. 544–550. URL: <http://jaapl.org/content/36/4/544.abstract> (дата обращения: 29.06.2021)

School Shooting: New Risks In Educational Organizations

Uliana B. Grinenko

*postgraduate student of the Department of Clinical and Forensic Psychology,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5295-4592>

e-mail: uliana_grinenko@mail.ru

Keywords: school shooting, content analysis, digital destructive content, social networks, the Internet.

Компьютерные игры и развитие креативности у младших школьников

Деева К.Л.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8849-6271>
e-mail: deeva_ksenia@mail.ru

Ключевые слова: креативность, компьютерные игры, видеоигры, воображение, творчество, связь, младшие школьники, дети, развитие, компьютерные технологии.

Достижения в области компьютерных технологий являются заменой рутинных когнитивных задач и ручного труда – работой, требующей творческого мышления и сложных коммуникативных навыков. Поэтому, чтобы добиться глобальной конкурентоспособности в XXI веке, общество должно подготовить молодое поколение знаниями и навыками, которые фундаментально отличаются от тех, что были в предыдущие века.

Креативность обычно относится к способности генерировать идеи или решения, которые являются новыми, и отвечают запросам конкретной задачи (Lubart, 1994, McCrae, 1987). Креативность представляет исследовательский интерес для психологов уже более 50 лет и в настоящее время признана одним из важнейших навыков, необходимых для достижения успеха в XXI веке.

Большинство исследований креативности предполагают, что существует множество переменных, которые должны сходиться для проявления креативности (Amabile, 1983, 1996; Csikszentmihalyi, 1988; Sternberg & Lubart, 1992a, 1992b, 1996). Например, Amabile (1983) подчеркнула важность социального и экологического влияния на творчество.

Среди этих факторов, способствующих творчеству, Guilford (1956) определил креативность как включающую четыре аспекта дивергентного мышления – гибкость, беглость, оригинальность и проработанность.

Одним из средств, которое позволяет поддерживать творческие способности молодых людей, являются видеоигры. Игра в видеоигры – одно из самых популярных занятий для людей всех возрастов в современном мире.

Игра в компьютерные игры стала привычной и важной частью повседневной жизни современных детей, и всевозможные исследования изучают возможности видеоигр для развития различных компетенций, которые важны для успеха в XXI веке, в том числе и креативности, творчества и воображения. Возраст детей использующих компьютерные технологии постоянно молодеет. И современные дети практически с пеленок играют в компьютерные игры и пользуются электронными гаджетами.

При этом есть очень противоречивые исследования в одних из которых приведены результаты, где влияние компьютерных игр на воображение и креативность сугубо отрицательное, а есть те, которые отмечают положительный эффект.

Will Wright (2006), геймдизайнер, утверждает, что видеоигры – это «машины мечты», которые помогают высвободить человеческое воображение. Он это объясняет тем, что игра – это «пространство возможностей», в котором видеоигры начинаются в четко определенном состоянии и заканчиваются при достижении другого определенного состояния.

Gee (2005) описывает, как хорошо продуманная игра включает в себя принципы обучения, которые могут поддержать творческий потенциал игроков. Во-первых, игроки являются не просто потребителями игры, но и производителями, совершая свои собственные действия и делая выбор. Например, в популярной игре «Spore» игроки создают свой собственный биологический вид, а затем виды эволюционируют в более разумных существ и цивилизацию. А некоторые игры, такие как Little Big Planet, Portal 2 и игра в которую играют дети в 2021 году – Roblox, имеют встроенный уровень функционального редактора, который позволяет игрокам изменять игры и даже создавать свои собственные уровни. В игре Minecraft есть отдельный режим – творчество. Во-вторых, хорошие игры часто побуждают игроков рисковать, исследовать и пробовать что-то новое, а также учиться на своих ошибках. Glover and Sautter (1977) отмечали, что готовность идти на риск в значительной степени коррелирует с гибкостью и оригинальностью.

Согласно исследованиям (Gee, 2003; Prensky, 2001a; Squire, 2006), игры заставляют детей думать иначе, чем они думают во время традиционного обучения в классе. А так же психологи утверждают, что видеоигры воплощают эффективные принципы обучения и позволяют развивать как творческие способности, так и навыки критического мышления.

Hamlen (2009) исследовала взаимосвязь между временем, потраченным на видеоигры и творчеством у детей 4–5х классов. Исследование проводилось с помощью батареи тестов Торренса (1990) на креативность. Это исследование показало, что количество времени проведенного за игрой в видеоигры не влияет на общий уровень креативности детей, но зато выявило взаимосвязь между гендером, возрастом и творчеством. Девочки и четвертые классы начальной американской школы показали лучшие результаты, чем мальчики и пятые классы тех же школ.

Актуальность нашего исследования заключается в отсутствии однозначного ответа на вопрос: есть ли взаимосвязь между количеством времени проведенного за игрой в компьютерные игры и развитием воображения. Каким образом компьютерные игры влияют на младших школьников. Есть множество зарубежных и российских исследований занимающихся изучением влияния компьютерных технологий, в том числе

и компьютерных игр на разные аспекты жизни современного человека: здоровье, развитие когнитивных способностей, зависимости и т.д. Есть исследования посвященные в целом творчеству и креативности, а так же попытки вывести взаимосвязь с компьютерными играми. В исследованиях принимают участие: студенты, дошкольники и подростки, а работ посвященных младшим школьникам и воображению практически нет.

На данный момент проведено пилотажное исследование – опрос, в котором приняли участие 39 родителей детей младшего школьного возраста от 7 до 10 лет. Все родители без исключения указали, что их дети пользуются гаджетами и играют в игры. Исследование позволило выявить игры, в которые играют современные дети младшего школьного возраста в 2021 году, а именно: Brawl stars, Minecraft, Roblox. При этом девочки играют в большее количество игр в отличие от мальчиков, которые в основном предпочитают Brawl stars и Roblox. В среднем дети проводят за экранами от 1 до 3х часов в день.

Следующим этапом нашего исследования планируется выявление корреляций между включенностью младших школьников в видеоигры и развитием воображения, поиском связи между видами игр и видами воображения, а также описанием того, как именно компьютерные игры влияют на воображение детей младшего школьного возраста.

Литература

1. *Аветисова А.А.* Психологические особенности игроков в компьютерные игры. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2011. Т. 8, № 4. С. 35–58.
2. *Kim, Yoon J.*, Video Games and Creativity // Opportunities and Challenges in Assessing and Supporting Creativity in Video Games., 2015. 99–117. doi:10.1016/b978-0-12-801462-2.00005-9
3. *Hamlen, Karla R.* Relationships between Computer and Video Game Play and Creativity among Upper Elementary School Students. Journal of Educational Computing Research, 2009. 40(1), 1–21. doi:10.2190/EC.40.1.a
4. *Jane Mavoa, Martin Gibbs, Marcus Carter.* «Beyond Addiction: Positive and Negative Parent Perceptions of Minecraft Play», Microsoft Research Centre for Social NUI Computing & Information Systems The University of Melbourne, HI PLAY 2017, October 15–18, 2017, Amsterdam, NL.

Computer Games And The Development Of Creativity Of Junior Pupils

Deeva Ksenia L.

*master's student, Moscow State University of
Psychology & Education, Moscow, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8849-6271>
e-mail: deeva_ksenia@mail.ru

Keywords: computer games, development, creativity, junior pupils, imagination, junior students, connection, video games, creation

Acknowledgements. The author is grateful for assistance in data collection Adaskina A.A.

Осознанная саморегуляция студентов в контексте феноменов прокрастинации и перфекционизма

Долгих Т.М.

*магистрант факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Dolgihtany@mail.ru

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, самоорганизация, прокрастинация, перфекционизм.

Прокрастинация – проблема, которая по данным исследователей отмечается более чем у 80 % студентов вузов [1], откладывание выполнения важных заданий, оттягивание начала подготовки к экзаменам, нередко приводит к академической неуспеваемости даже у способных студентов, а также дистрессу, негативным эмоциональным переживаниям и т.п. Кроме того молодые люди нередко оказываются не готовы к вхождению во взрослую жизнь, и испытывают различные трудности.[3] Существует много противоречивых исследований посвященных проблеме прокрастинации и её причинам. В том числе исследователями показано существование как положительных, так и отрицательных связей между прокрастинацией и саморегуляцией у различных групп испытуемых. Также не однозначны связи прокрастинации и перфекционизма. В связи, с чем в нашем исследовании предпринята попытка изучить связи между данными феноменами у студентов, что позволит лучше понять особенности их проявления в процессе получения профессионального образования и улучшить качество оказания психологической помощи студентам.

Объект: феномен осознанной саморегуляции

Предмет: связь осознанной саморегуляции, прокрастинации и перфекционизма у студентов

Цель: изучить возможные связи между осознанной саморегуляцией, прокрастинацией и перфекционизмом студентов

Гипотеза: существуют связи между осознанной саморегуляцией, прокрастинацией и перфекционизмом студентов

Методы исследования: I) Анализ научной литературы; II) Эмпирические методы: 1) Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ» В.И. Моросановой; 2) Методика «Многомерная шкала перфекционизма» Хьюитта-Флетта в адаптации И.И. Грачевой; 3) Шкала общей прокрастинации С.Лэй (С.Lay); III) Методы математической статистики.

Анализ научной литературы показал, что прокрастинация достаточно не однозначный, противоречивый феномен. В нашем исследовании будет использовано определение данное С. Лэй, согласно которому прокрастинация – добровольное, иррациональное откладывание намеренных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется или возме-

ет негативный эффект для личности. [1] Перфекционизм – стремление к безупречности и совершенству, будет рассмотрен с опорой на концепцию П. Хьюитта и Г. Флетта, которые выделили три составляющих перфекционизма: перфекционизм, ориентированный на себя; перфекционизм, ориентированный на других; социально предписанный перфекционизм. [2] Осознанная саморегуляция будет рассматриваться нами в рамках концепции О.А. Конопкина и В.И. Моросановой, согласно которым осознанная саморегуляция – это системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. [3]

Выборку составили студенты в возрасте 18–25 лет ($M=21,9$; $\sigma=2,1$); женщины ($n=22$), мужчины ($n=22$); студенты, среднее профессиональное образование ($n=6$), бакалавры ($n=23$), студенты специалитета ($n=4$) и магистранты ($n=11$).

Наиболее значимые результаты:

Студенты показали, преимущественно средний уровень развития осознанной саморегуляции ($M=29,0$; $\sigma=5,81$), высокий уровень показали 29,55 % студентов, средний – 52,27 %, низкий – 18,18 %, что говорит о том, что студенты в целом способны организовывать свою деятельность, но вместе с тем существует и группа студентов имеющих регуляторные трудности. Наиболее развитым компонентом саморегуляции является планирование целей ($M=6,23$), наименее развитыми – моделирование значимых условий ($M=4,84$) и гибкость ($M=5,5$).

При изучении склонности студентов к прокрастинации, было установлено, что 15,91 % студентов имеют высокие показатели прокрастинации, 77,27 % – средние, и только 6,82 % – низкие, что подтверждает существование проблемы откладывания важных дел и решений среди студентов.

Высокие значения показали 13,64 % студентов, средние – 52,27 %, низкие – 13,64, среднее значение $M=173,77$, что соответствует среднему уровню выраженности перфекционизма. Наиболее выражен перфекционизм, ориентированный на себя ($M=68,25$), наименее развит перфекционизм, ориентированный на других ($M=49,16$), что свидетельствует о том, что студенты более склонны завышать требования к себе, а не к другим людям.

В исследовании не выявлено различий в саморегуляции, прокрастинации и перфекционизме у мужчин и женщин; студентов получающих среднее профессиональное образование, бакалавров, студентов специалитета и магистрантов, а также возрастных различий.

При помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена были получены следующие результаты. Общий уровень прокрастинацио-

трицательно связан с осознанной саморегуляцией ($\rho=-0,491$; $p<0,01$), а также спланированием целей ($\rho=-0,494$; $p<0,01$), оценением результатов ($\rho=-0,415$; $p<0,01$) и программированием ($\rho=-0,4$; $p<0,01$). То есть студенты склонные к прокрастинации, демонстрируют более низкие показатели самоорганизации в целом, а также менее развитые способности ставить перед собой реалистичные цели, продумывать пошаговые программы действий и правильно оценивать полученные результаты.

Также общий уровень саморегуляции имеет положительную связь со шкалой «перфекционизм, ориентированный на себя» ($\rho=0,397$; $p<0,01$) и отрицательную связь со шкалой «социально предписанный перфекционизм» ($\rho=-0,375$; $p<0,05$). То есть студенты, предъявляющие высокие требования к себе демонстрируют большую саморегуляцию. Вместе с тем, студенты считающие, что высокие требования предъявляет к ним общество, напротив демонстрируют более низкий уровень осознанной саморегуляции.

Общий уровень перфекционизма имеет положительные связи с самостоятельностью ($\rho=0,412$; $p<0,01$) и программированием ($\rho=0,348$; $p<0,05$).

Перфекционизм, ориентированный на себя, кроме положительной связи с саморегуляцией, в целом, имеет также связи с планированием целей ($\rho=0,414$; $p<0,01$), оценением результатов ($\rho=0,391$; $p<0,01$) и программированием ($\rho=0,336$; $p<0,05$).

Шкала «перфекционизм, ориентированный на других» положительно связана с самостоятельностью ($\rho=0,528$; $p<0,01$) и программированием ($\rho=0,359$; $p<0,05$).

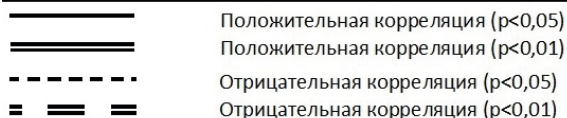
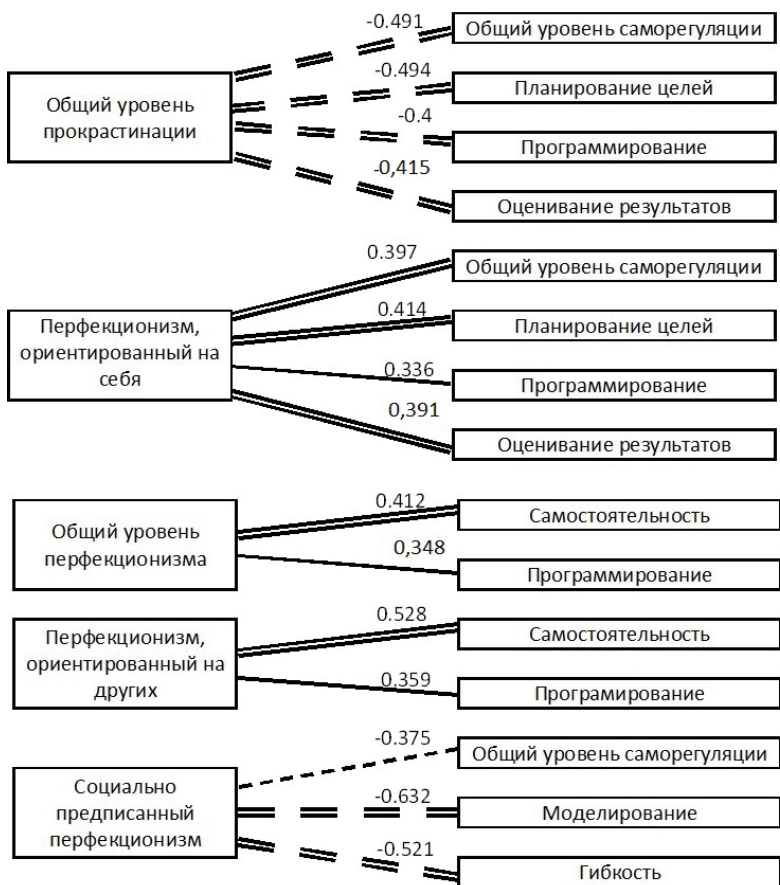
Социально предписанный перфекционизм, в отличие от других видов перфекционизма имеет отрицательные связи с элементами саморегуляции, были обнаружены обратные связи с моделированием значимых условий ($\rho=-0,632$; $p<0,01$) и гибкостью ($\rho=-0,521$; $p<0,01$).

Статистически значимых связей между прокрастинацией и перфекционизмом обнаружено не было.

Выводы:

- Респонденты показали средний уровень осознанной саморегуляции, наиболее компонентом является планирование целей, наименее развитыми – моделирование значимых условий и гибкость. Прокрастинация и перфекционизм находятся на среднем уровне. Наиболее выражен, перфекционизм, ориентированный на себя, наименее – перфекционизм, ориентированный на других.
- В исследовании были обнаружены статистически значимые отрицательные связи между прокрастинацией и общим уровнем саморегуляции, планированием целей, оценением результатов и программированием.

- Общий уровень перфекционизма имеет положительные связи с самостоятельностью и программированием. Перфекционизм, ориентированный на себя, имеет связи положительные связи с общим уровнем саморегуляции, планированием целей, оценением результатов и программированием. Перфекционизм, ориентированный на других положительно связан с самостоятельностью и программированием. Социально предписанный перфекционизм, имеет отрицательные связи с моделированием значимых условий и гибкостью.



- Связей между прокрастинацией и перфекционизмом не выявлено. Гипотеза частично подтверждена: были выявлены обратные связи между прокрастинацией и осознанной саморегуляцией, и как прямые, так и обратные связи между различными компонентами саморегуляции и перфекционизма. В дальнейшем планируется изучение связи данных феноменов на большей выборке, уточнение особенностей «социально предписанного перфекционизма», его отличий от других видов перфекционизма, особенностей связей с осознанной саморегуляцией. Вместе с тем полученные результаты уже могут быть использованы в практической работе со студентами.

Литература

1. *Ковылин В.С.* Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. – 2013. – № 2.
2. *Кононенко О.И.* Теоретические модели изучения перфекционизма личности в зарубежной психологии // *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*. 2014. № 1. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-modeli-izucheniya-perfektsionizma-lichnosti-v-zarubezhnoy-psihologii> (дата обращения: 05.06.2021).
3. *Красило Д.А.* Ориентирующий образ наставника в процессе реального самоопределения (период вхождения во взрослость) / автореферат дис. ... кандидата психологических наук / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Москва, 2005.
4. *Моросанова В.И., Бондаренко И.Н.* Диагностика саморегуляции человека. – М.: Когито-Центр, 2015. – 304 с.

Self-Regulation For Students In The Context Procrastination And Perfectionism

T.M. Dolgikh

*Student of magistracy of the Faculty of Psychology of Education
MSUPE, Moscow, Russia
Dolgihtany@mail.ru*

Keywords: self-regulation, self-organization, procrastination, perfectionism.

Представление о родительском отношении как факторе психологического благополучия подростков

Дрелих Е.В.

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

Емельянова И.В.

*Преподаватель, Ph.D
ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>
e-mail: emerina@mail.ru.*

Ключевые слова: детско-родительские отношения, подростки, психологическое благополучие.

Проблематика обращения специалистов к изучению психологического благополучия подростков связана с тем, что это наиболее значимый период для формирования здоровой и автономной личности, развивающейся и продуктивной. Вопрос о психологическом благополучии или неблагополучии связан с определением его критериев и показателей. Психологическое благополучие связывается с адекватностью и интенсивностью реагирования на стимулы социальной среды, а также с субъективным благополучием личности (Е. Diener, Ю.Н. Долгов, Г.С. Никифоров, Р.М. Шамионов).

Активное внимание к психологическому благополучию подростков связано с развитием позитивной психологии. Позитивная психология ориентирована на положительные аспекты развития и функционирования личности: счастье, оптимизм, солидарность, личностный рост и др. (E.L. Deci, R.M. Ryan, C.D. Ryff, M.E.R. Seligman).

Подростковый возраст принято считать переломным, критическим (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Э. Эриксон, И.С. Кон). Исследователи указывают на то, что в современном обществе прослеживается усложнение социальной ситуации развития подростков (О.А. Карабанова), обуславливаемое удлинением периода детства (Н.Н. Толстых), инфантильностью подростков (А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн) и вариативностью индивидуальных траекторий взросления (Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитиевская, Н.Н. Поскребышева, М.А. Падун, Л.А. Климова).

Одной из основных функций подросткового возраста принято считать отделение подростка от родителей. Основная особенность этого процесса заключается в отвержении всего того, что подросткам предлагают и насаждают, в поиске собственных решений и смыслов.

Родительское отношение следует рассматривать, как один из факторов, влияющих на личностное развитие и достижение психологического благополучия подростками. Подростки наиболее «уязвимы», поскольку именно на этом возрастном этапе происходят значительные изменения их эмоциональной сферы, у них появляется критичное отношение к родителям, повышается возбудимость, импульсивность [3]. Подростки начинают испытывать яркие переживания полярных чувств по отношению к родителям. Такие переживания на фоне проводимого подростками углубленного самоанализа, формирования у них потребности к социальному и личностному самоопределению могут стать причиной нарушения отношений подростков с родителями [4].

Наиболее изученными показателями эмоционального неблагополучия подростков при нарушении родительского отношения являются личностная тревожность подростков, акцентуации характера и низкая самооценка как показатель неуверенности в себе. Анализ причин психологического неблагополучия позволяет связать конкретные трудности во взаимоотношениях с родителями с формирующимися субъективными качествами личности подростка (А.М. Прихожан, В.В. Рубцов). На первый план у подростков выдвигаются самоконтроль и управление собственным поведением и жизнедеятельностью в целом, как необходимые компоненты психологического благополучия в дальнейшей взрослой самостоятельной жизни.

В то же время недостаточно изученным остается представление о родительском отношении, как факторе психологического благополучия подростков.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: принципы позитивной психологии (Мартин Селигман, Эд Динер, Чарльз Снайдер, Дэниел Гильберт); подходы к изучению субъективного благополучия (М. Аргайл, Эд Динер, К. Рифф, М. Селигман, М.В. Соколова, Л.В. Куликов, Р.М. Шамионов); современные положения о сущности, структуре, функциях детско-родительских отношений (А.Я. Варга, Р.В. Овчарова, В. Сатир, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемилер); концепции, обосновывающие необходимость психологического сопровождения семьи с целью обеспечения психологического благополучия ребенка (Б.М. Битянова, Н.С. Глуханюк, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, Т. Яничева). В исследовании примут участие 80 подростков в возрасте 14–16 лет г. Москвы и Московской области.

При проведении эмпирического исследования будут использованы следующие методики: опросник «Подростки о родителях» (ПОР); шкала психологического благополучия К.Рифф; шкала субъективного благополучия / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Предполагается выявить и изучить, недостаточно рассмотренное прежде, представление о родительском отношении, как факторе психологического бла-

гополучия подростков; впервые исследовать специфику родительского отношения, как фактора психологического благополучия подростков.

Изучение особенностей родительского отношения, как фактора психологического благополучия подростков, позволит использовать полученные результаты при коррекционной работе психологов с подростками и их родителями и в разработке учебных курсов по «Психологии развития и возрастной психологии», «Психологии личности», «Психологии семьи», «Психологии позитивных стратегий жизни».

Литература

1. Григорова Ю.Б. Структура эмоционального благополучия// Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2019.
2. Долгов Ю.Н. Субъективное благополучие личности в контексте жизненных стратегий / Ю.Н. Долгов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии, 2013.
3. Лебеденко О.А., Полникова Н.И. Особенности психологического благополучия современных подростков // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2015.
4. Леценко С.А. Особенности психологического благополучия у подростков в зависимости от оценки ими поведения матери // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2013.

The Idea Of Parental Attitude As A Factor Of Psychological Well-Being Of Adolescents

Elena V. Drelikh

*Master's student, Moscow State
University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russian Federation*

Irina V. Emelyanova

*Teacher, Ph.D
Moscow State University of Psychology
& Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>
e-mail: emerina@mail.ru*

Девиантологическая компетентность как вид профессиональной компетентности и пути её формирования

Дроздова А.В.

*студент, Новосибирский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ)
г. Новосибирск, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6075-6617>
e-mail: asyami.mi@mail.ru*

Кошенова М.И.

*кандидат психологических наук, доцент,
зав. каф. социальной психологии и виктимологии
факультета психологии, Новосибирский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ)
г. Новосибирск, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8745-7382>
e-mail: koshenova.m.i@gmail.com*

Ключевые слова: девиантология, профессиональная компетентность, девиантологическая компетентность.

На сегодняшний день система образования претерпевает значительные перемены в связи с необходимостью соответствия передовым мировым стандартам. Внимание уделяется как совершенствованию организации проверки знаний, так и более детальному рассмотрению проблем, связанных с компетентностью преподавательского состава, в том числе воспитательной компетентность, позволяющей не только обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение становления взрослеющей личности, но и осуществлять корректирующие действия в случае выявления рисков формирования девиантного поведения.

Несмотря на стабильно снижающееся согласно официальной статистике число детей и подростков, страдающих алкоголизмом, наркоманией, токсикоманией и снижение числа преступлений среди несовершеннолетних, общественность, по-прежнему, шокируют отдельные случаи проявления девиантного поведения подростков. Так, злополучно известны в последнее время случаи шутинга в школах, СУЗах и ВУЗах России. Это свидетельствует о пробелах в сфере компетентности не только педагогов, но и психологов образовательных учреждений, что актуализирует проблему формирования у персонала девиантологической компетентности. Знания учителей и психологов о девиантном поведении личности позволяют понять учащегося с отклоняющимся поведением, помочь ему, увидеть внешние проявления девиаций, а также помогут предотвратить возможные негативные последствия на ранних стадиях.

Опубликованные научные труды отечественных психологов на тему девиантологической компетентности фактически единичны. В то же время компетентность как профессиональная составляющая личности педагога описывалась в различных подходах многими исследователями (Маркова А.К., Слатенин В.А., Чошанов М.А., Кузьмина Н.В., Юрасюк Н.В, С.А.Дружилов), однако полноценное системное изучение девиантологической компетентности как компоненты профессиональной составляющей личности педагога и психолога до сегодняшнего дня не проводилось.

На основании анализа научной литературы нам удалось сформулировать следующее определение девиантологической компетентности: девиантологическая компетентность – это интегративное понятие, предполагающее наличие сформированности внутренней концептуальной модели специалиста с высоким уровнем психолого-педагогической и правовой профессиональной подготовленности, включающей в себя структурированную систему знаний об отклоняющемся поведении, определяющуюся в стремлении к разрешению актуальных психолого-педагогических проблем и готовности к конструктивному взаимодействию с детьми и их родителями. За основу было взято определение Вышинской А.В. [3], которое мы уточнили и расширили с учетом анализа проблемного поля.

При более детальном рассмотрении данного определения в первую очередь стоит обратить внимание на основополагающую составляющую девиантологической компетентности – внутреннюю концептуальную модель профессиональной деятельности специалиста. Так, Дружилов С.А. и Хашина Д.В. обозначают концептуальную модель профессиональной деятельности как базисную характеристику личности специалиста, которая базируется на фундаментальных обширных знаниях о своей профессиональной среде, предмете труда, целях, средствах и способах соответствующей профессиональной деятельности. Значимой составляющей концептуальной модели профессиональной деятельности является готовность специалиста к изменениям. При наличии такой готовности человек способен корректировать, уточнять свою внутреннюю модель, включать в нее новые системы отношений, тем самым совершенствуя свою профессиональную деятельность [4].

Специалист, обладающий девиантологической компетентностью, демонстрирует психолого-педагогическую и правовую профессиональную подготовленность и проявляет готовность к решению следующих профессиональных задач:

- анализ социально-педагогических явлений, психолого-педагогических условий эффективности процесса воспитания, социализации и развития личности;

- установление причин отклоняющегося поведения личности, причин кризиса, в котором оказался ребенок (подросток), причин социального неблагополучия семьи;
- определение типа влияния (позитивное, негативное), оказываемого социальным окружением на ребенка (подростка);
- выявление особенностей личности, социально-бытовых условий жизни детей, семьи и социального окружения ребенка;
- выявление различного рода проблем в развитии личности и межличностных взаимоотношениях ребенка (подростка);
- организация и осуществление межведомственного полипрофессионального взаимодействия для решения задач комплексной профилактики девиантного поведения;
- проведение мониторинговой оценки рисков и ресурсов социальной и образовательной среды, значимых в развитии детей и подростков;
- выявление несовершеннолетних группы риска и несовершеннолетних с отклоняющимся поведением;
- интеграция знаний в области своей профессиональной деятельности и образовательного законодательства;
- осуществление психологической поддержки нуждающихся в ней несовершеннолетних.
- коррекция девиантного поведения.

Составляющие девиантологической компетентности находят в себе отражение психологических, педагогических и правовых компетенций, стимулирующих развитие профессиональных качеств и самореализации специалиста образовательного учреждения в современном обществе, требующее вложения колоссальных усилий и времени. В связи с этим закономерно возникает вопрос о путях формирования девиантологической компетентности. Данную задачу предоставляется возможным решить в процессе профессионального становления специалиста в системе непрерывного профессионального образования с использованием дополнительных теоретических и практических семинаров, а также в рамках личностно-профессионального саморазвития.

Формирование девиантологической компетентности осуществляется в сфере учебной деятельности, в области внеурочной воспитательной работы, в системе дополнительного образования, в системе повышения квалификации, в процессе научно-методического сопровождения.

Анализ нормативно-правовой документации [2] показал, что профессиональные стандарты педагога-психолога и социального педагога включают в себя часть компетенций, свидетельствующих о наличии девиантологической компетентности, однако всё же компетенции представлены не в полном объёме. Это свидетельствует о том, что после обучения в высшем или среднем образовательном учреждении педагоги-психологи и социальные педагоги нуждаются в приобретении

дополнительных знаний и навыков в области девиантологии. В свою очередь профессиональный стандарт педагога фактически никак не затрагивает компетенции девиантологической компетентности, а в связи с этим, для овладения педагогами девиантологической компетентностью необходимо внедрение дополнительных программ обучения, а также возникает необходимость проведения колоссального личного самообразования [1].

Таким образом, уровень девиантологической компетентности персонала общеобразовательных учреждений зависит от личностных и организационных детерминант, в связи с чем требуется разработка программы поэтапного развития основных компонентов структуры девиантологической компетентности персонала общеобразовательных учреждений.

Литература

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями) URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 27.09.21)
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. N 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 27.09.21); Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (дата обращения: 27.09.21)
3. *Вышинская А.В.* К вопросу о девиантологической компетентности школьных учителей. Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы VIII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2014. 320 с.
4. *Дружилов С.А., Хашина Д.В.* Концептуальная модель как психологическая детерминанта профессионализма учителя // Ананьевские чтения: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. СПб: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 463–465.

Deviantological Competence As A Type Of Professional Competence And Ways Of Its Formation

Drozdova A.V.

student,

*Novosibirsk State Pedagogical University (FGBOU VO NGPU),
Novosibirsk, Russian Federation,*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6075-6617>

e-mail: asyami.mi@mail.ru

Koshenova M.I.

Candidate of Psychological Sciences,

*Associate Professor, Head of the Department
of Social Psychology and Victimology of the Faculty
of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University
(FGBOU VO NGPU), Novosibirsk, Russian Federation,*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8745-7382>

e-mail: koshenova.m.i@gmail.com

Keywords: deviantology, professional competence, deviantological competence.

Трудности межличностного общения современных подростков в образовательной среде

Дунаева Н.А.

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

e-mail: dunaeva_na@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются взаимосвязи трудностей общения подростков в образовательной среде с личностными особенностями подростков. Сравниваются показатели личностных особенностей, коммуникативных и эмпатийных способностей, уровень самоконтроля. Эмпирически выявлены взаимосвязи между трудностями общения подростков в образовательной среде и их личностными и коммуникативными особенностями.

Ключевые слова: подростковый, период, трудности, межличностное, общение, сверстники, учителя, образовательная, среда.

Актуальность. Современный мир стремительно меняется, привнося изменения в обществе, которые целиком и полностью влияют на образ подрастающего поколения, меняя мировоззрение и коммуникацию современных подростков.

Обзор литературы. В период 12–15 лет в жизни подростка происходят значительные перемены, учебная деятельность, отходит на второй план, уступая место общению и коммуникации со сверстниками. Но при этом большинство подростков при общении испытывают определенные трудности [1].

К типичным трудностям и проблемам подросткового общения относят: – *базовые* (трудности эмпатии, эгоцентризм, вспыльчивость, раздражительность, неуверенность в себе, конформизм);

– *содержательные* (трудности: целеполагания, планирования, выбора способа влияния, перестройки; импульсивность);

– *инструментальные* (трудности: построения диалога, слушания и обратной связи, кинесические, самоконтроля);

– *рефлексивные* (шаблонность, стереотипность общения, неспособность признавать, выявлять, исправлять свои ошибки, трудность понимания намерений и ожиданий партнера, страх использования новых способов общения) [5].

Важно отметить, что при взаимодействии подростка с взрослыми (родителями, учителями и др.) основой становится чувство взрослости, которое проявляется, как яркое сопротивление по отношению к требованиям, которые ранее выполнялись подростком, как неотъемлемая и должная часть его взаимоотношений с взрослыми, а также отстаивание своих прав на самостоятельность [2].

Подросток начинает проводить большую часть времени в школе, в следствие чего, образовательная среда приобретает главенствующие позиции в его жизни, а партнерами по общению выступают *учителя* и *одноклассники*. Где можно выделить следующие существенные особенности межличностной коммуникации подростков:

- к доминирующим видам межличностных взаимодействий и общения выступают взаимодействие с учителями и одноклассниками;
- стремление перевести взаимодействие с учителем в личную сферу, что повышает требования подростков к профессиональным и личностным качествам педагога;
- суждения учителя имеют значительное влияние на: формирование самооценки подростка, его оценки одноклассниками и одноклассников; на уровень развития взаимоотношений подростков;
- с одноклассниками общение строится на основе дружеских взаимоотношений; склонны объединяться в малые группы.
- потребности в общении обусловлены важными аспектами развития: самореализацией и самовыражением, самоутверждением и соперничеством, потребностью в близости и в принадлежности группе, потребностью в новизне и расширении компетентности, потребностью в освоении управленческих ролей и апробации влияния на других.
- типичными трудностями и проблемами межличностного общения подростка в школе могут быть определены: содержательные («о чем говорить с другими»), инструментальные («как говорить с другими») и рефлексивные трудности («как понять правильно ли я веду себя с другими»).
- психологическими механизмами совладания подростка с коммуникативными трудностями выступают социальное сравнение, элементы самоанализа своих коммуникативных действий, преодоление личностных помех эффективности в общении, усвоение коммуникативных правил и навыков, способность к творческой переработке опыта и снижение конформности[3,5].

Проблема. Понимание взаимосвязей коммуникативных трудностей современных подростков в образовательной среде с их личностными особенностями способствует предотвращению агрессивных моделей поведения подростков и формированию качественного взаимодействия учителя с учениками и учеников между собой.

Научная новизна. Исследование заключается в выявлении взаимосвязей коммуникативных трудностей современных подростков в образовательной среде с их личностными особенностями.

Организация исследования. Цель исследования – выявить и охарактеризовать психологические трудности подростков в ситуации межличностного общения в образовательной среде.

Гипотеза исследования: психологические трудности в межличностном общении подростки испытывают в большей мере не в школьной среде, а в ситуации за пределами образовательной среды.

Методы исследования.

- Методика «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» (А.Г. Самохвалова);
- Оценка уровня общительности (В.Ф. Ряховский);
- Методика исследования уровня эмпатийных тенденций. (И.М. Юсупов);
- Тест социального самоконтроля Снайдера, SMS (адаптация Н.В. Амяга).

Для выявления статистически достоверных взаимосвязей использовался непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Испытуемые. В исследовании приняли участие учащиеся 6 классов ГБОУ Школы № 1400 (2) г. Москвы в количестве 30 человек, из которых 15 мальчиков и 15 девочек.

Результаты. В ходе проведенного исследования было выявлено, что между показателями коммуникативных трудностей подростков в школе и показателями личностных особенностей существуют следующие взаимосвязи:

- Отрицательные взаимосвязи базовых трудностей и личностных особенностей подростков. Это говорит о том, что, чем более выражены у подростков базовые коммуникативные трудности, тем в меньшей степени у них развиты самоконтроль ($p \leq 0,54$), коммуникативные ($p \leq 0,75$) и эмпатийные ($p \leq 0,67$) способности. Базовые коммуникативные трудности включают в себя коммуникативные особенности подростков, недостаток которых препятствует эффективному решению трудных задач в общении.
- Отрицательные взаимосвязи выраженности рефлексивных коммуникативных трудностей и показателей коммуникативных и эмпатийных способностей ($p \leq 0,59$). Следовательно, развитые коммуникативные и эмпатийные способности снижают выраженность рефлексивных коммуникативных трудностей. То, есть рефлексивные коммуникативные трудности препятствуют адекватному анализу и оцениванию подростком собственных коммуникативных действий посредством возникающих трудностей понимания своих чувств и последствий собственных коммуникативных действий; неспособности дать адекватную оценку своим действиям; неспособности признавать свои ошибки в общении; трудности понимания намерений и ожиданий партнера; страх использования новых способов общения.
- Развитый самоконтроль подростка выступает препятствием проявлению содержательных ($p \leq 0,65$) и инструментальных коммуникативных трудностей ($p \leq 0,69$) в школе. Что говорит о том, что

у подростков появляется возможность, в общении с учителями и одноклассниками сдерживаться и контролировать себя. В то время, как с родителями и сверстниками, а также людьми, которых они знают лучше и более эмоционально вовлечены в общение с ними, подростки проявляют себя более эмпатично.

Данное исследование было проведено в недостаточных масштабах, что говорит о том, что данный вопрос требует дальнейшей проработки. С учетом трагедий, происходящих в учебных заведениях, частота которых на сегодняшний день растет, вопрос трудностей коммуникации и взаимодействия подростков в образовательной среде является важным и требует изучения.

Литература

1. Болтунова А.И. Особенности межличностного общения среди подростков / А.И. Болтунова // Молодой ученый. – 2014. – № 1 (60). – С. 492–494.
2. Розенова М.И. Ценностно-стилевые потенциалы позитивной психопедагогике у современных учителей // Психология обучения. 2018. № 4. С. 98–105.
3. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция. – СПб.: Речь, 2011. – С. 432.
4. Самохвалова А.Г. Психология детского затрудненного общения: онтогенетический аспект / А.Г. Самохвалова, В.И. Кашницкий // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. Т. 17. № 5–6. – С. 216–222.
5. Самохвалова А.Г., Екимчик О.А. Коммуникативные трудности подростка: исследование психометрических качеств опросника «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11. – № 60. – С. 7.

Difficulties Of Interpersonal Communication Of Modern Adolescents In The Educational Environment

Dunaeva N.A.

*Student of the Faculty of Extreme Psychology
Moscow State University of Psychology & Education Moscow, Russia
dunaeva_na@mail.ru*

Социально-психологические особенности неблагополучной семьи как фактор учебной мотивации и учебной успешности младших школьников

Егорова Н.В.

*Студент факультета экстремальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
slav-na08@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается влияние социально-психологических характеристик неблагополучной семьи на мотивацию и учебную успешность младших школьников. Выборку составили 33 школьника в возрасте 9–11 лет (средний возраст – 10 лет), из них 15 мальчиков и 18 девочек. Результаты показывают, что такие особенности неблагополучной семьи как отсутствие у родителей заинтересованности в обучении детей; ограничение кругозора детей лишь бытовым опытом/отсутствие досуга у детей; отсутствие распорядка дня приводят к снижению мотивации и учебной успешности у младших школьников.

Ключевые слова: мотивация, учебная успешность, неблагополучие семьи.

Актуальность. Вопросы учебной успешности и развития мотивации учебной деятельности особенно остро звучат в отношении младших школьников из неблагополучных семей. Семейное неблагополучие оказывает глубокое влияние на социализацию ребенка, на освоение ребенком социальных ролей, норм и правил поведения, становление его личности, формирование эмоционально-волевой и когнитивной сфер, развитие мотивации учения и на учебную успешность в целом.

Обзор литературы. Вопросами формирования и развития мотивации младших школьников занимались многие отечественные и зарубежные ученые: Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Д.Б. Эльконин и другие. Исследователи рассмотрели вопросы развития мотивации, ее функции и виды, представили основные подходы к ее исследованию, а также проанализировали уровни становления учебной мотивации, компонентный состав, факторы и условия, которые влияют на формирование мотивации как компонента учебной деятельности. [1, 4, 5].

Проблема. Понимание социально-психологических особенностей неблагополучной семьи, приводящих к снижению учебной успешности младших школьников из неблагополучных семей, способствует развитию мотивационной сферы и повышению эффективности обучения учащихся.

Научная новизна исследования заключается в выявлении ряда социально-психологических факторов учебной успешности младших школьников из неблагополучных семей.

Цель исследования. Выявить социально-психологические особенности неблагополучной семьи, влияющие на учебную мотивацию и успешность младших школьников из неблагополучных семей.

Гипотеза: Наличие таких социально-психологических особенностей неблагополучной семьи, как отсутствие у родителей заинтересованности в обучении детей; безразличное отношение родителей к успехам детей; ограничение кругозора детей лишь бытовым опытом/отсутствии досуга у детей; отсутствие распорядка дня; отсутствие трудового воспитания приводит к снижению мотивации и учебной успешности у младших школьников из неблагополучных семей по сравнению с младшими школьниками из благополучных семей.

Методики исследования представлены комплексом методов, направленных на решение поставленных задач и проверку выдвинутой гипотезы:

- Для оценки семейного неблагополучия выбрана анкета «Семья учащегося» для выявления уровня неблагополучия в семьях учеников (А.В. Котеневой, Е.Ю. Кушниковой) [2];
- Для выявления относительной выраженности мотивов учения выбрана методика Л.И. Божович, А.К. Марковой «Лесенка побуждений» [1];
- Для определения уровня школьной мотивации, общего отношения к школе и учению была выбрана анкета Н.Г. Лускановой [3];
- Для выявления мотивационных барьеров учебной успешности младших школьников из неблагополучных семей испытуемым была предложена оригинальная анкета.

Выборку исследования составили 33 школьника в возрасте 9–11 лет (средний возраст – 10 лет), из них 15 мальчиков и 18 девочек.

Результаты. В ходе проведенного исследования были выявлены дети с различной степенью семейного неблагополучия, которые наряду с детьми из благополучных семей составили контрольную группу.

Также были получены и проанализированы сведения об успеваемости учащихся контрольной группы. Анализ данных показал, что между группами существуют значимые различия по успеваемости ($p < 0,000$). Для сравнения значимости различий в оценках между группами был применен U-критерий Манна-Уитни.

Помимо выше перечисленного была изучена выраженность мотивов учения школьников из благополучных и неблагополучных семей. Согласно анализу, в двух мотивах из трех различий не выявлено – Гармоничное сочетание мотивов ($p < 0,0686$), Доминирование социальных мотивов над познавательными ($p < 0,5$). Исключение составил мотив – Доминирование познавательных мотивов над социальными ($p < 0,0505$). Данный мотив характерен для учащихся из благополучных семей, но так как эмпирическое значение находится в зоне неопределенности, то

для более точного результата необходимо увеличить количество испытуемых с целью получения большего объема данных. Для сравнения двух групп был использован метод Φ (угловое преобразование Фишера).

В ходе работы также были проанализированы уровни школьной мотивации, характерные для учащихся контрольной группы. Сравнение значимости различий в уровне школьной мотивации показало, что между группами в выборке существуют значимые различия ($p < 0,000$). Для сравнения значимости различий в уровне школьной мотивации между группами был использован U -критерий Манна-Уитни.

С помощью анкеты были выявлены социально-психологические особенности семьи, в той или иной степени характерные для учащихся из двух групп. Анализ данных показал, что между группами существуют значимые различия в проявлении некоторых характеристик, а именно: Отсутствие у родителей заинтересованности в обучении детей ($p < 0,043$); Ограничение кругозора детей лишь бытовым опытом/отсутствии досуга у детей ($p < 0,000$); Отсутствие распорядка дня ($p < 0,007$). Различий в проявлении следующих барьеров между группами нет: Безразличное отношение родителей к успехам детей ($p < 0,631$); Отсутствие трудового воспитания ($p < 0,075$). Для сравнения значимости различий в выраженности мотивационных барьеров между группами был применен U -критерий Манна-Уитни.

При помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена была выявлена сильная отрицательная взаимосвязь по всей выборке между успеваемостью и следующими социально-психологическими характеристиками семьи: Отсутствие у родителей заинтересованности в обучении детей ($p < 0,016$); Ограничение кругозора детей лишь бытовым опытом/отсутствии досуга у детей ($p < 0,012$); Отсутствие распорядка дня ($p < 0,001$). Взаимосвязь между обозначенными параметрами отдельно по каждой группе установлена не была.

Проведенное исследование не является масштабным, но полученные результаты диктуют необходимость дальнейшей проработки данного вопроса. Данный вопрос является актуальным сейчас, не потеряет он своей актуальности и в будущем.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М., 2005. – 165 с.
2. Котенева А.В., Кушникова Е.Ю. Семейное неблагополучие: проблемы, критерии и методики диагностики // 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. – Москва: МГППУ, 2018. – с. 114–125.
3. Лусканова Н.Г. Диагностика интеллектуального развития детей 6–8-летнего возраста / Н.Г. Лусканова. – М.: «Просвещение», 2007. – 132 с.

4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2019. – с. 69–72.
5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников. – М.: Педагогика, 2008. – 321с.

**Socio-Psychological Features
Of A Dysfunctional Family As A Factor
Of Educational Motivation And Educational
Success Of Younger Schoolchildren**

N.V. Egorova

*Student of the Faculty of Extreme Psychology
Moscow State University of Psychology & Education Moscow, Russia
slav-na08@yandex.ru*

Влияние экстремальных факторов профессиональной деятельности на субъективное благополучие

Ершова С.Н.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>
e-mail: svetlananershova@yandex.ru

Аннотация. Данная статья представляет собой обзор результатов эмпирического исследования субъективного благополучия представителей экстремальных и не экстремальных профессий в возрасте от 21 до 54 лет. По данным трех методик общий уровень благополучия у группы опасных профессий оказался выше. Это подтвердилось статистическим анализом средних показателей по всем трем использованным методикам, которые показали, что благополучие не экстремалов находится на среднем уровне, а экстремалов – на высоком и достаточном. Стоит отметить, что наиболее выраженными характеристиками по группе не экстремальных профессий являются значимость социального окружения и автономия; наименьшую выраженность показали степень удовлетворенности повседневной деятельностью, личностный рост и цели в жизни. Наиболее выраженными характеристиками по группе экстремальных профессий являются изменения настроения и позитивные отношения; наименьшую выраженность показали напряженность, чувствительность и личностный рост.

Ключевые слова: субъективное благополучие, экстремальные профессии, не экстремальные профессии.

Введение

В связи с достаточно напряженной ситуацией в мире в последнее десятилетие как никогда стали важны представители опасных профессий, которые первыми оказываются на «линии огня». Важно отслеживать их психическое состояние, которое постоянно отягчается профессиональными стрессами, высокой ответственностью, а также риском для жизни как своей, так и чужой (Берзина, 2008).

Из многообразия психологических состояний было выбрано изучение субъективного благополучия. Данный термин прошел путь от философских учений о счастье Аристотеля, до определения современными психологами, которые разделяют понятие на две составляющие: аффективный компонент (позитивный или негативный эффект) и когнитивный компонент (удовлетворенность жизнью) (Busseri M.A., Sadava S.W., 2011; Diener E., Chan M.Y., 2011; Luhmann M., Hawkey L.C., Eid M., Cacioppo J.T., 2012).

Исследования отечественных авторов доказывают негативное влияние стресса на общее состояние человека, а также на его психическое и физическое здоровье (Петрова, 2013). Исследуя сотрудников МЧС Ю.В. Петрова и Н.С. Жигинас столкнулись с тем, что некоторые люди предпочитают опасные виды действия безопасным. Стресс, возникающий при экстремальном виде деятельности, действует на людей противоположным образом, как мобилизующий фактор, способствующий позитивным изменениям, например, развитию силы воли, инициативности, смелости и активности (Петрова, 2014).

Эта тенденция прослеживается и в работах зарубежных исследователей. Sarbjit S. Johal и соавторы, изучая влияние различных стрессовых факторов на человека, обнаружили, что у медсестер, которые работали непосредственно во время и после землетрясения, улучшались отношения с другими людьми, менялись приоритеты, а главное – повышался уровень субъективного благополучия (Sarbjit S. Johal PhD, DCLinPsy, Zoe R., 2015).

Опираясь на эти исследования, Целик Е.В. с Березиным С.В. изучали уровни субъективного благополучия и готовности к риску у представителей экстремальных профессий. Гипотеза о том, что риск, связанный с профессией негативно влияет на общее психологическое состояние человека, в частности – на его субъективное благополучие, оказалась опровергнутой. Уровень субъективного благополучия оказался выше у группы представителей экстремальной профессии. Скорее всего объяснение данного феномена кроется в том, что у сотрудников экстремальных профессий есть пошаговая инструкция на случай экстремальных ситуаций, что делает их работу более прогнозируемой. Также можно отметить более эмоциональную вовлеченность в работу и ценностно-ориентированность самой профессии для человека (Целик, Березин, 2018).

Проблема исследования заключается в том, что тема влияния экстремальных факторов профессии на субъективное благополучие человека мало изучена, а существующие исследования дают противоречивые данные. С одной стороны, есть данные о большем количестве попыток суицида, повышенном уровне депрессии и профессионального стресса, что отрицательно сказывается на благополучии личности (Ogle A.D., Young J.A., 2016; Schoenbaum M., Kessler R.C., Gilman S.E., Colpe L.J., 2014; Upadyaya K., Vartiainen M., Salmela-Aro K., 2016). С другой же стороны, исследования, подтверждающие, что экстремальные условия работы повышают у сотрудников уровень их субъективного благополучия, а к любым стрессам человек достаточно быстро адаптируется.

Организация исследования

Цель исследования – выяснить как экстремальные факторы профессиональной деятельности влияют на субъективное благополучие специалистов опасных профессий.

Методы исследования.

1. Шкала субъективного благополучия (М.В.Соколова);
2. Шкала психологического благополучия К.Рифф;
3. Шкала удовлетворенности жизнью (SWLS).

Статистические методы: U-критерий Манна Уитни.

Испытуемые: 30 человек в возрасте от 21 до 54 лет (средний возраст – 35 лет), которые были разбиты на две равные группы по 15 человек: представители экстремальных профессий и не экстремальных. 15 мужчин и 15 женщин.

Результаты исследования

Обеим группам респондентов были даны три одинаковые методики для измерения их уровня субъективного благополучия. Результаты представлены ниже в таблицах:

Таблица 1

Сравнение средних значений по шкалам субъективного благополучия М.В. Соколова представителей обеих групп

Наимен. показателя	Не экстремалы	Экстремалы	Разница средн.
Напряженность и чувствительность	11,60	9,27	2,33
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	13,87	10,00	3,87
Изменения настроения	5,20	3,40	1,80
Значимость соц. окружения	6,80	5,53	1,27
Самооценка здоровья	6,67	3,87	2,80
Степень удов. повседневной деятельностью	11,67	9,13	2,53
Субъективное благополучие	58,13	43,60	14,53

Максимальная разница по шкалам субъективного благополучия приходится на признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику – 3,87 балла. Наименьшее различие выявилось по шкале значимости социального окружения – 1,27 балла.

Следующим пунктом стоит рассмотреть средние показатели субъективного благополучия, по шкале удовлетворенности жизнью (SWLS) по обеим группам вместе.

Средние результаты представителей экстремальных профессий на 5 баллов выше средних результатов представителей не экстремальных профессий.

Наконец, рассмотрим последнюю методику – шкала психологического благополучия Рифф по двум группам вместе.

Таблица 2

Сравнение средних значений по шкале удовлетворенности жизнью (SWLS) представителей обеих групп

	Не экстремалы	Экстремалы	Разница средних
Удов. жизнью	18,33	23,33	5,00

Таблица 3

Сравнение средних значений по шкалам субъективного благополучия Рифф представителей обеих групп

Наимен. показателя	Не экстремалы	Экстремалы	Разница средн.
Позитив. отношения	59,13	67,47	8,33
Автономия	60,13	63,40	3,27
Управление средой	58,27	59,47	1,20
Личностный рост	56,07	57,87	1,80
Цели в жизни	56,07	60,67	4,60
Самопринятие	56,40	59,47	3,07
Благополучие	344,07	359,00	14,93

Исходя из полученных данных, максимальная разница по шкалам субъективного благополучия приходится на позитивные отношения – 8,33 балла. Наименьшее различие выявилось по шкале управления средой – 1,20 балла.

Перейдем к математической обработке данных при помощи SPSS Statistics, а именно определение степени достоверности различий между представителями обеих профессий с помощью U-критерия Манна Уитни. Проверка происходит как по уровню общего субъективного благополучия, так и по его критериям.

Расчет U-критерия Манна-Уитни по шкале «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» показал $p=0,021$, при уровне значимости $=0,05$. Полученная значимость U-критерия меньше общей значимости, следовательно, различия по данному критерию значимы по двум группам испытуемых: представителей не экстремальных и экстремальных профессий.

Расчет U-критерия Манна-Уитни по шкале «изменения настроения» показал $p=0,016$, при уровне значимости $=0,05$. Полученная значимость U-критерия меньше общей значимости, следовательно, различия по данному критерию значимы по двум группам испытуемых: представителей не экстремальных и экстремальных профессий.

Расчет U-критерия Манна-Уитни по шкале «самооценка здоровья» показал $p=0,006$, при уровне значимости $=0,05$. Полученная значимость U-критерия меньше общей значимости, следовательно, различия по

данному критерию значимы по двум группам испытуемых: представителей не экстремальных и экстремальных профессий.

Расчет U-критерия Манна-Уитни по шкале «степень удовлетворенности повседневной деятельностью» показал $p=0,045$, при уровне значимости $=0,05$. Полученная значимость U-критерия меньше общей значимости, следовательно, различия по данному критерию значимы по двум группам испытуемых: представителей не экстремальных и экстремальных профессий.

Расчет U-критерия Манна-Уитни по уровню общего субъективно-го благополучия (шкала М.В. Соколова) показал $p=0,021$, при уровне значимости $=0,05$. Полученная значимость U-критерия меньше общей значимости, следовательно, различия по данному критерию значимы по двум группам испытуемых: представителей не экстремальных и экстремальных профессий.

Расчет U-критерия Манна-Уитни по уровню удовлетворенности жизнью (шкала SWLS) показал $p=0,045$, при уровне значимости $=0,05$. Полученная значимость U-критерия меньше общей значимости, следовательно, различия по данному критерию значимы по двум группам испытуемых: представителей не экстремальных и экстремальных профессий.

Расчет U-критерия Манна-Уитни по шкале «позитивные отношения» показал $p=0,0001$, при уровне значимости $=0,05$. Полученная значимость U-критерия меньше общей значимости, следовательно, различия по данному критерию значимы по двум группам испытуемых: представителей не экстремальных и экстремальных профессий.

По таким критериям как «напряженность и чувствительность», «значимость социального окружения», «автономия», «управление средой», «личностный рост», «цели в жизни» и «самопринятие» значимого различия найдено не было.

По общему показателю субъективного благополучия в методике Рифф также не было найдено статистически значимого различия, хотя сравнение средних показателей по двум группам выявило, что уровень благополучия все же выше у представителей экстремальных профессий.

Таким образом, проведенное нами исследование выявило наличие статистически значимых различий по уровню выраженности критериев субъективного благополучия между группами представителей не экстремальных и экстремальных профессий. По данным трех методик общий уровень благополучия у группы опасных профессий оказался выше. Это подтвердилось статистическим анализом средних показателей по всем трем использованным методикам, которые показали, что благополучие не экстремалов находится на среднем уровне, а экстремалов – на высоком и достаточном.

Заключение

В исследовании уровень субъективного благополучия оказался выше у представителей опасных профессий. Это скорее всего объясняется их эмоциональной вовлеченностью в работу и ценностно-ориентированностью именно на экстремальные профессии. Но это не говорит о том, что уровень субъективного благополучия у специалистов опасных работ не может меняться и всегда будет на высоком уровне.

Участников работы можно разделить на две группы: молодые представители опасных профессий, которые имеют небольшой опыт работы и опытные сотрудники, которые уже достаточно давно не принимали участия в экстремальных ситуациях. Это говорит о том, что обе группы не подвергались недавнему воздействию стресса, связанным с риском на работе. Все это говорит о необходимости дополнительного расширенного исследования по этой проблеме, где будет учитываться фактор недавнего переживания стресса. Ведь человек, как известно, быстро адаптируется к любым изменениям окружающей реальности.

Литература

1. Березина Т.Н. Смыслы жизни, добро, духовное развитие, определение их значения // Мир психологии. 2008. № 2. С. 105–116.
2. Петрова Е.А. Феномен психотравмы: теоретический аспект // Вестник Новгородского государственного университета. – 2013. – Т. 2. – № 74. – С. 89–91.
3. Петрова Ю.В., Жигинас Н.В. Стресс и готовность к риску сотрудников МЧС // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (142). – С. 52–55.
4. Целик Е.В., Березин С.В. Взаимосвязь субъективного благополучия и готовности к риску представителей экстремальных профессий // Студенческий: электрон. научн. журн. 2018. № 23(43). URL: <https://sibac.info/journal/student/43/123625> (дата обращения: 01.04.2020).
5. Busseri M.A., Sadava S.W. A review of the tripartite structure of subjective wellbeing: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis // Personality and Social Psychology Review. – 2011. – № 15(3). – P. 290–314.
6. Diener E., Chan M.Y. Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity // Applied Psychology: Health and Well-Being. – 2011. – № 3(1). – P. 1–43.
7. Luhmann M., Hawkey L.C., Eid M., Cacioppo J.T. Time frames and the distinction between affective and cognitive well-being // Journal of Research in Personality. – 2012. – № 46. – P. 431–441.
8. Ogle A.D., Young J.A. USAF Special tactics operator combat exposure and psychological stress. Military Psychology. 2016. Vol. 28, N 3. Pp. 123–133.
9. Sarbjit S. Johal PhD, DCLinPsy, Zoe R. Mounsey MSc (Health Psych), MBA Finding positives after disaster: Insights from nurses following the 2010–2011 Canterbury, NZ earthquake sequence // Australasian

- Emergency Nursing Journal. – November 2015. – Volume 18. – Issue 4. – P. 174–181.
10. *Schoenbaum M., Kessler R.C., Gilman S.E., Colpe L.J.* For the army STARRS collaborators. Predictors of suicide and accident death in the army study to assess risk and resilience in service members. *JAMA Psychiatry*. 2014. Vol. 71, N 5. Pp. 493–503. DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2013.4417
 11. *Upadyaya K., Vartiainen M., Salmela-Aro K.* From job demands and resources to work engagement, burnout, life satisfaction, depressive symptoms, and occupational health. *Burnout Research*. 2016. Vol. 3. Pp. 101–108.

Благодарности: Автор благодарит научного руководителя, Березину Т.Н.

The Influence Of Extreme Factors Of Professional Activity On Subjective Well-Being

Ershova S.N.

student of the extreme psychology,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>

e-mail: svetlananershova@yandex.ru

Annotation. This article is a review of the results of an empirical study of the subjective well-being of representatives of extreme and non-extreme professions aged 21 to 54 years. According to three methods, the overall level of well-being in a group of dangerous professions was higher. This was confirmed by a statistical analysis of the average indicators for all three methods used, which showed that the well-being of not extreme people is at an average level, but extreme people are at a high and sufficient level. It is worth noting that the most pronounced characteristics in the group of non-extreme professions are the importance of the social environment and autonomy; the least pronounced were the degree of satisfaction with daily activities, personal growth and goals in life. The most pronounced characteristics in the group of extreme professions are mood changes and positive attitudes; the least pronounced were tension, sensitivity and personal growth.

Keywords: subjective well-being, extreme professions, non-extreme professions.

Психологические причины дезадаптации студентов в условиях обучения в высшей школе

Жангузжинова О.Ю.

студентка 5 курса, специальность «Педагогика и психология девиантного поведения», специализация «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения», факультет психологии. ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» г. Новосибирск, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0399-7462>
e-mail: olga.zhanguzhinova@yandex.ru

Кошенова М.И.

кандидат психологических наук, доцент, зав.каф. социальной психологии и виктимологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» г. Новосибирск, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8745-7382>
e-mail: koshenova.m.i@gmail.com

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, студенты, высшая школа, психологические причины, мотивация, профессиональная компетентность.

В современном мире обучение в высшем учебном заведении – это один из важнейших жизненных периодов для человека, поскольку именно в это время происходит его личностный рост, он приобретает необходимые профессиональные навыки и становится специалистом.

Начало нового периода всегда связано с различными изменениями в укладе, привычках, образе жизни, которые требуют от него определенных усилий и необходимости адаптироваться под новые условия, и, как показывает практика, начало обучения в вузе для многих первокурсников сопряжено с серьезными трудностями.

В научной литературе отмечается, что «большая часть студентов (53,6 %) испытывает трудности психической адаптации. Это состояние определяется сложно диагностируемыми субклиническими характеристиками и является пограничным между практическим здоровьем и конкретной нозологически оформившейся патологией» [3, с. 55].

Е.С. Рапацевич утверждает, что дезадаптация возникает из-за действия определенных внешних или внутренних причин, к которым могут относиться непосильные или несправедливые требования, чрезмерность нагрузок, трудности и возникающие в связи с этим несогласия, сопротивления, самозащиты и так далее [2].

Изучив различные авторские позиции относительно понятия дезадаптации, можно говорить о том, что она является процессом или свойством отсутствия приспособления личности (на психологическом,

социальном и (или) физиологическом уровне) к изменениям внешней среды (социальной ситуации).

Психологическая дезадаптация возникает по причине отсутствия какой-либо способности к приспособлению к ситуации, произошедшей в жизни. К числу таких ситуаций можно отнести серьезные заболевания, смерть близкого человека, потери в социальном положении и прочие. Дезадаптация в названных случаях может проявиться в психосоматическом ключе, возникнут неврозы и девиантное поведение. Что касается студенческой среды, то специфика социальной ситуации в период обучения в вузе представлена соответственно: студентом, социальной средой вуза и их взаимосвязью в процессе обучения. В данный период существенно повышаются интеллектуальные и психоэмоциональные нагрузки, перенапрягаются адаптивные механизмы и возникает риск возникновения дезадаптации. Каждый из этапов обучения на каждом из курсов имеет свою характеристику в плане учебной нагрузки и психоэмоционального состояния студента в зависимости от ожиданий и самоопределения.

С целью выявления психологических причин дезадаптации студентов в условиях обучения в высшей школе нами было проведено эмпирическое исследование. В качестве диагностического инструментария использовались методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (СПА), в адаптации А.К. Осницкого; тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов Т.Д. Дубовицкой; методика диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина, в модификации Н.Ц. Бадмаевой; тест «Персональная компетентность во времени» С.И. Калинина; опросник «Стиль саморегуляции студентов» (ССС) В.И. Моросановой.

Тестовая батарея на условиях добровольного участия предлагалась 40 студентам I курса института физико-математического, информационного и технологического образования ФГБОУ ВО «НГПУ».

В целом по группе, анализируя показатели социально-психологической адаптации, можно говорить о выявленном высоком уровне адаптации, принятия себя и других, эмоционального комфорта, интернальности, стремления к доминированию. Низкий уровень адаптации обнаружен лишь у одного студента, следовательно, очень важно изучить наличие взаимосвязей между уровнем адаптации и личностными особенностями студентов.

Для выявления предикторов дезадаптации нами был произведен корреляционный анализ полученных эмпирических данных с использованием коэффициента корреляции Спирмена. Анализ полученных достоверных корреляционных связей позволил сделать следующие выводы.

Была обнаружена парадоксальная связь: чем выше уровень интернальности, тем ниже уровень профессиональной направленности студента и наоборот (рисунок 1).

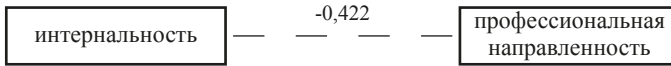


Рис. 1. Корреляция показателей интернальности и профессиональной направленности

Другими словами, стремление к овладению получаемой профессией и желанию работать по ней находится в обратной связи со степенью принятия ответственности студентом. Мы предполагаем, что в данном случае именно выраженное желание овладеть профессией связано с делегированием ответственности за свое профессиональное становление признанным специалистам: «...Пусть меня научат».

Также выявлены существенные взаимосвязи между рядом учебных мотивов (коммуникативных, профессиональных, учебно-познавательных) и адаптивностью, самопринятием, эмоциональным комфортом, интернальностью, стремлением к доминированию (рисунок 2).

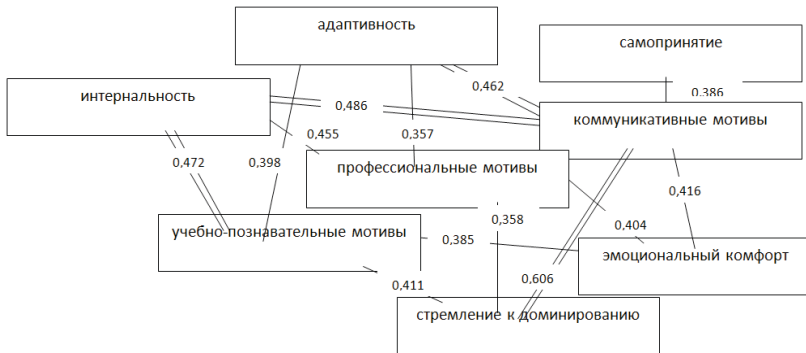


Рис. 2. Корреляция показателей социально-психологической адаптации с показателями учебной мотивации

Везде взаимозависимость прямая, а это значит, что, чем выше уровень указанных учебных мотивов, тем выше уровень адаптации студента вуза. Стоит отдельно отметить высокую значимость взаимосвязей коммуникативных мотивов с адаптивностью, стремлением к доминированию и интернальностью; уровня учебно-познавательных мотивов и интернальности. Приведенный анализ позволяет нам предположить, что, повышая отдельные аспекты мотивации у студентов, можно повышать их социально-психологическую адаптацию в условиях обучения в вузе.

Также было установлено, что, чем выше уровень компетентности в управлении личным временем в образовательном процессе у студента,

тем выше будет его уровень ответственности, лучше происходит принятие других людей, принятие себя, а также повышается уровень адаптации в условиях обучения в вузе и стремление к доминированию.



Рис. 3. Корреляция показателей социально-психологической адаптации с уровнем компетентности во времени

Корреляция социально-психологической адаптации со стилем саморегуляции учебной деятельности студентов выявила тесную связь между множеством показателей (таблица 1).

Таблица 1

Корреляция показателей социально-психологической адаптации со стилем саморегуляции учебной деятельности студентов (N = 40)

		Планирование	Моделирование	Программирование	Оценка рез-та	Само стоять	Гибкость	Надежность
Адаптивность	Коэффициент корреляции	,490**	,423*	,460**	,589**	,361*	,419*	,177
	Знач. (2-х сторонняя)	,005	,018	,009	,000	,046	,019	,341
Самопринятие	Коэффициент корреляции	,429*	,395*	,492**	,456**	,295	,313	,248
	Знач. (2-х сторонняя)	,016	,028	,005	,010	,107	,086	,178
Принятие других	Коэффициент корреляции	,264	,067	,104	,189	,001	,143	-,047
	Знач. (2-х сторонняя)	,152	,722	,578	,310	,996	,443	,802
Эмоциональный комфорт	Коэффициент корреляции	,362*	,494**	,403*	,589**	,331	,560**	,373*
	Знач. (2-х сторонняя)	,045	,005	,025	,000	,069	,001	,039

		Планирование	Моделирование	Программирование	Оценка результата	Самостоятельность	Гибкость	Надежность
Интернальность	Коэффициент корреляции	,495**	,519**	,532**	,784**	,554**	,522**	,261
	Знач. (2-х сторонняя)	,005	,003	,002	,000	,001	,003	,156
Стремление к доминированию	Коэффициент корреляции	,597**	,178	,279	,486**	,405*	,204	,134
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,337	,128	,006	,024	,271	,474
Эскапизм	Коэффициент корреляции	-,399*	-,147	-,196	-,179	-,016	-,165	,054
	Знач. (2-х сторонняя)	,026	,429	,290	,335	,931	,376	,774

Очевидно, что сформированные в процессе обучения в школе потребности в осознанном планировании деятельности, умение самостоятельно выдвигать цели, выделять значимые условия её достижения, продумывать способы и детализировать план действий, развитость и адекватность самооценки, сформированность критериев оценки результатов, пластичность регуляторных процессов, сформированная автономность активности и гибкость являются предикторами успешной адаптации студентов-первокурсников к новым условиям и требованиям. Именно сформированность осознанного планирования деятельности является своеобразной «прививкой» от выбора стратегии эскапизма (в данном случае $r = -0,399$), как правило, приводящей к многочисленным задолженностям и отчислению. В то же время необходимо отметить, что и эмоциональный комфорт, в свою очередь, позволяет сохранять эффективную саморегуляцию деятельности, что позволяет нам сделать вывод о том, что сложившаяся в ФГБОУ ВО «НГПУ» практика адапционных тренингов для первокурсников, сопровождение кураторами из числа преподавателей и тьюторами-старшекурсниками обеспечивают сохранение и совершенствование эффективной саморегуляции деятельности, так как позволяют предупреждать стрессовые ситуации, блокирующие деятельность.

Таким образом, нами был выявлен ряд психологических причин дезадаптации студентов в условиях обучения в высшей школе и конкретные показатели, развитие и коррекция которых позволит не допустить проявления дезадаптации студентов.

Литература

1. *Борисенко А.В., Кирсанова Н.Г., Зеленцова И.В.* Деадаптация студентов 1 курса в профессиональной образовательной организации // Вопросы современной науки: новые достижения. 2018. С. 302–306.
2. *Рапацевич Е.С.* Современный словарь по педагогике. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
3. *Смирнова С.В., Залевский Г.В.* Профилактика деадаптации первокурсников вуза посредством развития психической гибкости // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22. С.54–58.
4. *Суворова Е.В., Андреева О.В.* Причины деадаптации иногородних студентов в вузе и пути их преодоления // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. С. 124.

Psychological Reasons For The Maladjustment Of Students In The Conditions Of Training In Higher Education

Olga Yu. Zhanguzhinova

*5th year student, specialty “Pedagogy and psychology of deviant behavior”,
specialization “Psychological and pedagogical prevention of deviant behavior”,
Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0399-7462>

e-mail: olga.zhanguzhinova@yandex.ru

Marina I. Koshenova

*candidate of Psychological Sciences, Associate Professor; Head of the
Department of Social Psychology and Victimology, Faculty of Psychology
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8745-7382>

e-mail: koshenova.m.i@gmail.com

Keywords: adaptation, maladjustment, students, higher school, psychological reasons, motivation, professional competence.

Связь сформированности регулятивных навыков и учебной мотивации младших школьников

Журавлева Д.С.

Студент 1 курса магистратуры
Московский государственный психолого-
педагогический университет, Москва, Россия
dariazhuravlyova@mail.ru

Научный руководитель – **Воронкова И.В.**
старший преподаватель кафедры «Педагогическая
психология имени профессора В.А.Гуружапова»
Московский государственный психолого-
педагогический университет, Москва, Россия
voronkovaiv@mgppu.ru

Одним из ключевых факторов, способствующих повышению успешности обучения является формирование учебной мотивации младших школьников. Представленные результаты помогут обратить внимание педагогов на важность развития метапредметных учебных результатов, в частности регулятивных навыков, сформированность которых связана с уровнем учебной мотивации. В исследовании приняли участие 95 обучающихся 3-х классов школ города Москвы и города Ногинска.

Теоретико- методологической основой исследования послужили:

- положения культурно-исторической психологии о развитии личности в младшем школьном возрасте (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин)
- концепции развития мотивационной сферы личности (Л.И. Божович, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубнштейн, А.К.Маркова, М.В.Матюхина)
- исследования особенностей отношения младших школьников к учению (А.Д.Андреева, Н.Г.Лусканова)
- концепция развития универсальных учебных действий в начальной школе (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская)

В исследовании были использованы следующие методики: анкета «Оценка уровня школьной мотивации» (Лусканова Н.); опросник мотивации (Модифицированный вариант Т.А.Нежной/ Д.Б.Элькониной/ А.Л.Венгера); тест простых поручений (модификация теста «Интеллектуальная лабильность» ППС-центр «Доверие»); методика «Корректурная проба» (буквенный вариант) Тест Б. Бурдона.

Полученные в ходе исследования результаты подтвердили выдвинутую гипотезу о существовании связи между уровнем сформированности регулятивных навыков и учебной мотивации младших школьников. В ходе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что универсальные учебные действия помогают формировать целостную личность и являются важным направлением деятельности учащихся.

ся и педагога. Учебная мотивация лежит в основе выполняемых обучающимся учебных действий. Регулятивные навыки актуально развивать в младшем школьном возрасте, так как именно этот возраст является фундаментом развития основных познавательных процессов.

Результаты исследования показали:

1. Между уровнем учебной мотивации и сформированностью регулятивных навыков имеется выраженная связь. Выявлено, что чем выше уровень учебной мотивации, тем выше уровень сформированности регулятивных навыков.
2. Большинство учащихся третьего класса имеет высокий и средний уровень учебной мотивации. Некоторые учащиеся имеют направленность на социальные мотивы.
3. Корреляционный анализ позволил установить выраженную связь между учебной мотивацией и сформированностью регулятивных навыков. Выявлено, что чем выше уровень учебной мотивации, тем выше уровень сформированности регулятивных навыков.
4. В ходе исследования также было выявлено, что высокий уровень учебной мотивации связан с такими компонентами внимания, как устойчивость, концентрация и действием контроля.

Для подтверждения данных результатов необходимо провести исследование на более репрезентативной выборке обучающихся 3-х классов, а также обучающихся 2-х и 4-х классов.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. / Под ред. Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
2. Воронкова И.В. Взаимосвязь учебно-познавательной мотивации с эмоциональным отношением к учению и интеллектуальным развитием старших подростков/ И.В. Воронкова – Казань, 2005.-162 с.
3. Кулагина И.Ю., Гани С.В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 2. С. 102–109.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования от 6.10.2009г. № 373 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2009. – № 9.

The Relationship Between The Formation Of Regulatory Skills And Educational Motivation Of Primary School Students

Zhuravleva D.S.

1st year Master's student

*Moscow University of Psychology and Education, Moscow, Russia
dariazhuravlyova@mail.ru*

Scientific supervisor – Voronkova I.V.

*Senior lecturer of the Department "Pedagogical Psychology
named after Professor V.A.Guruzhapov"*

*Moscow University of Psychology and Education, Moscow, Russia
voronkovaiv@mgppu.ru*

One of the key factors contributing to the increase in the success of education is the formation of educational motivation of primary school students. The presented results will help to draw the attention of teachers to the importance of developing meta-subject learning outcomes, in particular regulatory skills, the formation of which is associated with the level of educational motivation. The study involved 95 students of the 3rd grades of schools in Moscow and the city of Noginsk.

The theoretical and methodological basis of the study was:

- the provisions of cultural and historical psychology on the development of personality in primary school age (L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin)
- concepts of the development of the motivational sphere of personality (L.I. Bozhovich, A.N.Leontiev, S.L.Rubstein, A.K.Markova, M.V.Matyukhina)
- studies of the peculiarities of the attitude of primary school students to teaching (A.D.Andreeva, N.G.Luskanova)
- the concept of the development of universal educational activities in primary school (A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya).

The following methods were used in the study: questionnaire "Assessment of the level of school motivation" (Luskanova N.); motivation questionnaire (Modified version of T.A.Nezhnova / D.B.Elkonin / A.L.Wenger); test of simple assignments (modification of the test "Intellectual lability" PPMS-center "Trust"); methodology "Proof-reading test" (letter version) B. Bourdon's test.

The results obtained during the study confirmed the hypothesis that there is a relationship between the level of formation of regulatory skills and educational motivation of primary school students. During the analysis of psychological and pedagogical literature, it was revealed that universal educational actions help to form a holistic personality and are an important area of activity for students and teachers. Educational motivation is the basis of

the educational actions performed by the student. It is important to develop regulatory skills at primary school age, since this age is the foundation for the development of basic cognitive processes.

The results of the study showed:

1. There is a pronounced relationship between the level of educational motivation and the formation of regulatory skills. It was revealed that the higher the level of educational motivation, the higher the level of formation of regulatory skills.
2. The majority of third grade students have a high and medium level of educational motivation. Some students have a focus on social motives.
3. Correlation analysis allowed us to establish a pronounced relationship between educational motivation and the formation of regulatory skills. It was revealed that the higher the level of educational motivation, the higher the level of formation of regulatory skills.
4. In the course of the study, it was also revealed that a high level of educational motivation is associated with such components of attention as stability, concentration and the action of control.

To confirm these results, it is necessary to conduct a study on a more representative sample of 3rd grade students, as well as 2nd and 4th grade students.

References

1. *Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A., etc. / Ed. Asmolova A.G. How to design universal educational activities in primary school. From action to thought: handbook for teachers. – 3rd ed. – Moscow: Enlightenment, 2011.*
2. *Voronkova I.V. The relationship of educational and cognitive motivation with an emotional attitude to learning and intellectual development of older adolescents/ I.V. Voronkova – Kazan, 2005.-162 p.*
3. *Kulagina I.Yu., Gani S.V. Development of motivation in primary school age // Psychological science and education. 2011. Volume 16. No. 2. pp. 102–109.*
4. *Federal state educational standards of primary general education No. 373 dated 6.10.2009 // Collection of Legislation of the Russian Federation. – 2009. – № 9.*

Понимание художественных текстов младшими подростками, обучающимися по разным образовательным программам

Зарецкая А.А.

магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5300-4959>

e-mail: zaretskya.a@gmail.com

Ключевые слова: читательская установка, читательская компетенция, литературоведческая компетенция, наивный читатель, развивающее обучение.

Проблема читательской грамотности приобретает в XXI веке особое значение, и на первый план выступают вопросы о форме и содержании современного урока литературы, в том числе о его психодидактических основаниях. Как отмечает З.Н. Новлянская, конечный результат обучения литературе принципиален, так как именно с таким уровнем эстетического развития выпускник покидает стены школы. К сожалению, многие так и остаются наивными читателями, для которых оказывается недоступным целый пласт культуры, имеющий не только эстетическое, но и экзистенциальное значение. Это и стало импульсом к исследованию общечитательских проблем младшего подросткового возраста. Сформированность метапредметного навыка понимания художественных текстов у младших подростков была рассмотрена как результат обучения литературе по двум разным программам – развивающей («Литература как предмет эстетического цикла» Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской) и традиционной (программа под редакцией В.Я. Коровиной). Выборку исследования составили два пятых класса, где обучение проходит по этим программам.

Для диагностики понимания художественных текстов были использованы методики «Беседа о стихотворении» и «Беседа о рассказе» (Г.Н. Кудина). Выбранные методики состоят из двух элементов: диагностического текста и методической беседы. В качестве диагностического лирического текста (ЛТ) используется стихотворение А.А. Фета: «Облаком волнистым...», эпического (ЭТ) – рассказ В.И. Белова «Старый да малый». На основании структурно-содержательных элементов произведений в представленных методиках были выделены показатели, позволяющие оценить глубину понимания данных текстов как ярких «представителей» своего жанра, обладающих характерными чертами лирики и эпоса. Было проведено 92 беседы с обучающимися пятых классов, аудиозаписи были транскрибированы и качественно обработаны.

Диагностика показала, что художественное развитие обучающихся по развивающей программе опережает развитие обучающихся по традиционной программе. Так, количество детей, понимающих лирический текст (или понимание которых лежит в зоне ближайшего развития) среди учеников РО составило 95 % от класса, в то время как среди учеников ТО стихотворение поняли всего 68 % учеников от класса. Каждый из критериев эпического текста так же был понят бóльшим количеством учеников РО: критерий I поняли в 1,7 раза больше учеников РО; критерий II – в 2, 5 раза; критерий III – в 1, 4 раза; критерий IV– в 2, 6 раза; критерий V– на 18 % больше; критерий VI– в 2, 6 раза.

При интерпретации и классификации полученных данных мы опирались на описанные З.Н. Новлянской читательские установки. Установка на восприятие пафоса произведения помогает читателю вскрыть аффективно-смысловой контекст произведения. «Наивная» позиция позволяет различать лишь грустное и весёлое. В стихотворении доминирующее настроение не сообщается прямо, а требует от читающего «вчувствования», деятельного сопереживания. Рассказ же пронизан озорством, задором и обаянием юности, что так же читается «между строк». Необходимость «глубинного» чтения ставила школьников в затруднительное положение: 56 % (ТО) и 38 % (РО) детей не смогли «вычитать» ведущую грустную модальность стихотворения. А чувства и мотивы поведения главного героя рассказа (молодого в душе старика) остались недоступными более чем 50 % детей обоих классов: в классе ТО лучший результат – 28 % по одному из критериев; в классе РО – 43 %.

Установка на закон художественной формы заостряет внимание читателя на значимых элементах произведения и помогает декодировать авторский замысел. Например, родо-жанровая специфика стихотворения предполагает наличие лирического героя, субъекта высказывания в произведении. Если ученик не опирается на это теоретическое знание, то он может не сориентироваться и в двух четверостишиях: как показало исследование, отсутствие прямых указателей на фигуру лирического героя (например, в виде местоимения «я») очень сбивает младших подростков. Если возникает проблема с первоначальным установлением кореференций, непонимание школьника увеличивается по ходу чтения подобно снежному кому, а в конце возникает спасительная «читательская гипотеза», порой абсолютно противоречащая тому, о чём писал автор. Также важным смысловым элементом произведения является название. В рассказе заголовок играет особую роль, так как не только прямо отсылает нас к героям, о которых пойдёт речь с первых же страниц (что важно понимать для установления адекватных кореференций: «старый» – старик; «малый» – Мишка), но и содержит главную мысль произведения. Это ценный указатель, закольцовывающий произведение: прямая отсылка к главной мысли также содержится и в последнем абзаце. Дети,

обратившие на это внимание, с лёгкостью определили смысл названия рассказа (иногда это происходило в самом начале беседы); другие же дети считали, что такое название неуместно/лишено смысла или же относится к какому-то одному герою. Декодировать смысл последнего абзаца удалось 43 % учеников РО и 12 % учеников ТО.

Установка на поиск авторских «вех», по которым воссоздаётся художественный образ, отвечает за готовность читателя находиться в одном смысловом поле с автором. Несформированность данной установки приводит к следующим проблемам:

1. Интеграция собственного опыта в ткань рассказа, актуализация неуместных фреймов: ««Друг мой, вспомни обо мне» – наиболее весёлые слова, потому что друг – это всегда весело, друг может тебе помочь, а когда он уходит, ты скучаешь по нему, поэтому это грустно» (ЭТ, ТО);
2. Установление неверной «читательской гипотезы» и слепое следование за ней по ходу чтения. Вывод, сделанный ребёнком в самом начале прочтения, продолжает им упорно доказываться до самого конца беседы, даже если появляются противоречащие факты.
3. Смешение авторского отношения и действий героев/событий внутри рассказа: «Это как бы автор пытается его развеселить, но Мишка не радуется» (ЭТ, ТО); «Я думаю, что он [автор] хорошо относится, потому что ему [Мишке] купили новую кепку» (ЭТ, РО). Проблемы такого плана встречались в обеих группах, однако, в классе ТО чаще.

Готовность к восприятию текста, в котором сообщено не всё – важнейшее условие понимания художественного текста для школьника. За это отвечает установка на заполнение текстовых лакун. В диагностическом стихотворении, подобно картине, описываются три перспективы – 1) то, что изображено вдали; 2) то, что видит автор; и, наконец, 3) то, о чём думает автор: происходит резкий переход в мысленную, ирреальную модальность в момент риторического обращения лирического героя к своему другу. Этот переход, его осознание и интерпретация, оказались чрезвычайно сложной задачей для младшего подростка. Лакуна должна быть заполнена пониманием ребёнка ностальгических чувств автора, который ассоциирует всадника со своим другом. Если осознание чувств (например, «тоски»/«надежды» и т.д.) отсутствует, то текст превращается в сознании школьника в поток бессвязных фраз, что видно из некоторых ответов: «Оно короткое, не понятно, кто автор, и не очень понятен смысл» (ЛТ, ТО); «Оно какое-то не начатое и не законченное...» (ЛТ, РО) и т.д. С задачей справились 20 % детей ТО и 76 % детей РО.

Чтобы понять чувства и мотивацию поступков старика в эпическом тексте, детям необходимо обратиться к собственному опыту, актуализировать соответствующие фреймы и прийти к выводу о том, что поведение персонажа нетипично для взрослого человека. Однако, не у всех

детей получается выполнить такой анализ и заполнить лауну между двумя смысловыми частями рассказа. Нахождение и извлечение общего в этих смысловых частях рассказа и позволяет заполнить лауну между ними. Понимание детскости старика, проявляющейся в его поступках, оказалось доступным 43 % учеников РО и 16 % учеников ТО.

Мы считаем, что такие результаты обусловлены спецификой многолетнего курса «Литература как предмет эстетического цикла», где особое внимание уделяется формированию читательских установок, а произведения изучаются в единстве формы и содержания: ещё Л.С. Выготский в хрестоматийном труде «Психология искусства» указывал на важнейшую роль внешнего обрамления авторской мысли. Законы функционирования художественной модели мира, теоретические представления о родо-жанровой специфике произведения, литературоведческие научные понятия выступают для юного читателя своеобразными ориентирами, позволяющими вступать в дисциплинированное, лишённое произвола наивного читателя сотворчество, в истинный «заочный диалог» с автором (по Бахтину).

Литература

1. *Знаков В.В.* Психология понимания: Проблемы и перспективы. М., 2005. 448 с.
2. *Новлянская З.Н.* Роль установок в развитии художественного восприятия // Традиции и новаторство в музыкально эстетическом образовании. М.: Флинта, 1999.
3. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. Том 1. № 1. С. 14–24.
4. *Цукерман Г.А.* Читательская грамотность российских учащихся. URL: http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_pub.htm (дата обращения: 04.05.2021).
5. *Эко У.* Роль читателя. Исследования по семиотике текста / Перев. с англ. и итал. С.Д. Серебряного. СПб, 2007. 502 с.

Understanding Of Fictional Texts By Younger Adolescents Studying In Various Educational Programs

Anna A. Zaretskya

*Moscow State University of Psychology & Education,
UNESCO Chair «Cultural-Historical Psychology of Childhood»*

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5300-4959>

e-mail: zaretskya.a@gmail.com

Keywords: reading attitude, reading competence, literary competence, naive reader, developing learning.

Психолого-педагогические условия развития самосознания обучающихся в период подросткового кризиса

Захарова Д.О.

магистрант факультета психолого-педагогического и социального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия
e-mail: bezusova.diana@mail.ru

Ключевые слова: самосознание, возрастное самосознание, подростки, подростковый кризис, самоопределение, коммуникативная компетентность.

В современных условиях модернизации российского образования выдвигаются требования к личностным образовательным результатам учащихся средней школы, включающих в себя: личностное самоопределение и саморазвитие, наличие устойчивой самооценки, сформированной мотивации к обучению, системы значимых социальных и межличностных отношений, способности ставить цели и строить жизненные планы. Что свидетельствует о высоком уровне самосознания.

Подростковый возраст чувствителен к развитию самосознания, в силу возраста происходят наиболее важные, существенные с точки зрения дальнейшего развития личности человека, преобразования и изменения. В этот период возникают такие новообразования, связанные со сферой самосознания, как практическое сознание (В.В. Давыдов), чувство взрослости (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова), возрастная компетентность и возрастное самоопределение (Т.Ю. Андрущенко) и т.д.

Одной из задач, стоящих перед психологами, работающими в системе образования, является оказание поддержки ребёнку в формировании осознанного представления о своих внутренних ресурсах, необходимых для решения задач взросления, возникающих в период подросткового кризиса.

Сложившийся уровень теории и практики обуславливает необходимость более детального рассмотрения содержания и структуры развивающегося самосознания в период подросткового кризиса.

Цель исследования – изучение психолого-педагогических условий развития самосознания обучающихся в период подросткового кризиса.

Предмет исследования – содержание и структура самосознания ребенка в период подросткового кризиса и психолого-педагогические условия его развития.

В качестве **гипотезы исследования** нами были выдвинуты следующие предположения:

1. в период подросткового кризиса происходят изменения в содержании компонентов возрастного самосознания: типе ориентации на

взросление, регулятивного и рефлексивно-временного компонента, особенностях самооотношения;

2. компоненты возрастного самосознания обучающихся в период подросткового кризиса взаимосвязаны с особенностями коммуникативной компетентности подростков.

Эмпирическое исследование самосознания обучающихся в период подросткового кризиса осуществлялось с использованием следующих методик:

1. Методика «Незавершённые предложения» в изучении возрастных аспектов образа «Я» Т.Ю. Андрущенко, Л.В. Тимашевой;
2. Методика «Незавершенные предложения» Т. Szustrowa в переводе Т.И. Пашуковой и П.В. Лушина, вариант Т.Ю. Андрущенко;
3. Методика исследования самооотношения С.Р. Пантилеева;
4. «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха).

Для статистической обработки эмпирических данных применялись методы описательной (средние значения) и проверяющей статистики (непараметрический метод U-критерия Манна – Уитни, коэффициент корреляции гхуСпирмена). Анализу подвергались различия, достигающие уровня статистической значимости $p < 0,05$. Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием MS Excel 2010 и IBM SPSS Statistics v. 20.0.

Исследования по изучению самосознания обучающихся в период подросткового кризиса проводилось на базе МКОУ «Родничковская СШ» Нехаевского района Волгоградской области. Выборку исследования составили 51 подросток – учащиеся 6–7 классов в возрасте 12–14 лет.

В результате установлено, что у подростков в период подросткового кризиса в возрастном самосознании выделяются следующие компоненты: в структуре деятельности доминирует учебная (37,65 %) и общение (36,08 %); в структуре идентичности у учащихся на первом плане стоит личностная принимающая (34,97 %), затем групповая принимающая идентичность (31,7 %); по количеству указаний в структуре регуляции у учащихся доминирует саморегуляция (54,25 %); в структуре рефлексии субъективного времени по количеству указаний подростки ориентированы в большей степени на настоящее и будущее (50,65 %).

У подростков 6 и 7 класса в возрастном самосознании были обнаружены значимые различия в структуре регуляции $p \leq 0,05$ и рефлексии субъективного времени $p \leq 0,01$. Можно заметить, что в процессе взросления подростки ориентируются на внутреннее проявление саморегуляции и устремлены в настоящее и будущее. Внешняя регуляция и ориентация на прошлое и настоящее уменьшается.

Также было установлено, что подростки в период подросткового кризиса ориентируются на социально-психологический тип взросления

(52,94 %), на втором месте внешний (37,25 %), и на третьем месте учебный тип (9,8 %).

У учащихся 6 и 7 класса значимые различия обнаружены в ориентации на взросление во внешней и моральной сфере, они достигают $p \leq 0,01$. Это говорит о том, что с возрастным значимость внешнего типа взрослости уменьшается, а моральной возрастает.

Результаты исследования возрастного самоотношения свидетельствуют о преобладании среднего уровня самоотношения, здесь такие шкалы, как: замкнутость, самоуверенность, саморуководство, внутренняя конфликтность, самообвинение. А такие шкалы, как: самооценność и самопривязанность имеют высокий уровень. Но также стоит заметить, что шкала отражённое самоотношение находится на низком уровне.

Эмпирически определено, что у подростков 6 и 7 класса в период подросткового кризиса обнаруживаются значимые различия по шкале саморуководство, самооценność, самопринятие и самообвинение. Можно заметить, что в процессе взросления у подростков увеличивается интерес к себе как к личности, они стараются найти источник развития своего «Я», начинают ценить и любить себя такими, какие они есть. А самообвинение уменьшается, учащиеся перестают выражать отрицательные эмоции в адрес своего «Я».

Таким образом статистически подтвердилось первое положение гипотезы о том, что в период подросткового кризиса происходят изменения в содержании компонентов возрастного самосознания: типе ориентации на взросление, регулятивного и рефлексивно-временного компонента, особенностях самоотношения.

Результаты исследования общей коммуникативной компетентности и основных коммуникативных умений, полученные по методике Л. Михельсона, свидетельствуют о преобладании выше среднего (52,94 %) и среднего уровня (23,53 %) развития коммуникативной компетентности у подростков в период подросткового кризиса. При этом ситуации отрицательного высказывания партнера вызывают наибольшие трудности во взаимодействии, а из основных коммуникативных умений наименее сформированы умения реагирования на несправедливую критику и задевающее, провоцирующее поведение.

Для подтверждения второго положения гипотезы был проведен анализ корреляции между коммуникативной компетентностью подростков и типов ориентации на взросление, возрастного самосознания, самоотношения, представлен в таблице 1.

Обнаружена обратная взаимосвязь агрессивного типа поведения с саморегуляцией; зависимого типа с саморуководством и самооценностью; компетентного типа поведения с моральным типом взросления. Прямая взаимосвязь зависимого типа поведения с моральным типом взросления; агрессивного типа поведения с внешней регуляцией. Это

свидетельствует о том, что компоненты возрастного самосознания обучающихся в период подросткового кризиса взаимосвязаны с особенностями коммуникативной компетентности подростков. Гипотеза нашего исследования статистически подтверждена.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции между коммуникативной компетентностью подростков и типов ориентации на взросление, возрастного самосознания, самоотношения

Шкала	Тип коммуникативного поведения		
	Зависимые	Компетентные	Агрессивные
Саморегуляция			-0,326*
Внешняя регуляция			0,326*
Саморуководство	-0,333*		
Самоценность	-0,282*		
Моральная	0,290*	-0,298*	

***. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).*

**. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).*

Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Тимашева Л.В. Психологическая поддержка ребенка на этапе перехода от младшего школьного к подростковому периоду развития: учебное пособие [Электронный ресурс]. Волгоград: Перемена, 2012. 94 с.
2. Колмогорова Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2015. 205 с.
3. Пантилеев С.Р. Итодика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. 48 с.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя Плотникову Н.Н.

Psychological And Pedagogical Conditions For The Development Of Students' Self-Awareness During The Teenage Crisis

Zakharova D.O.

*Student of the Faculty of Psychological, Pedagogical
and Social Education, Volgograd State Socio-Pedagogical
University, Volgograd, Russia
e-mail: bezusova.diana@mail.ru*

Keywords: self-awareness, age-related self-awareness, adolescents, adolescent crisis, self-determination, communicative competence.

Acknowledgements. The author thanks N.N. Plotnikov for her help in collecting data for the study.

Особенности общения со сверстниками младших школьников с трудностями в обучении

Исмаилова В.Э.

*студент факультета психология
образования ФБГОУ ВО МГППУ*

Москва, Россия

e-mail: eska-ismayilov@mail.ru

Научный руководитель – Лобанова А.В.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время увеличивается количество обучающихся, испытывающих трудности в обучении, однако, особенности общения младших школьников со сверстниками, как возможные причины трудностей в обучении изучены недостаточно.

Вопросы общения в детском возрасте подробно изучали следующие исследователи: А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.А. Бодалев, А.В. Петровский, Г.М. Андреева, М.И. Лисина, Д.И. Фельдштейн,

Е.П. Ильин, А.Б. Добрович, И.В. Дубровина, В.С. Мухина, А.В. Мудрик, Е.О. Смирнова, В.В. Абраменкова, Г.А. Цукерман, Т.А. Репина, Л.А. Тухужева и др. Трудности в обучении подробно изучали следующие исследователи: А.М. Гельмонт, М.А. Данилов, Н.А. Менчинская, Л.С. Славина, Б.Г. Ананьев, З.И. Калмыкова, А.А. Бударный, Ю.К. Бабанский, Ю.З. Гильбух, В.И. Зыкова, Н.И. Мурачковский, И.Ю. Кулагина, Е.И. Исаев, Т.Н. Тишкина, Я.А. Цветнова и др. [1, 2, 3, 4]. Перечисленные исследователи не изучают особенности общения со сверстниками младших школьников с трудностями в обучении.

Фокус внимания обращен на изучение особенностей общения со сверстниками младших школьников с трудностями в обучении. В рамках научно-исследовательской работы предположено, что существуют особенности общения со сверстниками младших школьников с трудностями в обучении проявляющиеся в коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторонах общения: особенности коммуникативной стороны общения со сверстниками младших школьников с трудностями в обучении находят свое проявление в потребности в общении, в умении пользоваться средствами общения, в умении устанавливать межличностные контакты; особенности перцептивной стороны общения находят свое проявление в умении понимать другого человека и в характере эмпатии; особенности интерактивной стороны общения находят свое проявление в низкой продуктивности совместной деятельности.

В исследовании приняли участие обучающиеся младших классов в возрасте 8–9 лет, в количестве 60 детей. Сформировано две группы

обучающихся: с трудностями в обучении – 30 человек и столько же без трудностей в обучении.

Определены критерии для исследования особенностей общения со сверстниками младших школьников с трудностями в обучении: потребность в общении, контактности и умение пользоваться средствами общения (особенности коммуникативной стороны общения); способность к пониманию других людей, способности к сопереживанию другим людям характера эмпатии (особенности перцептивной стороны общения); эмоциональное отношение к совместной деятельности и интеракция (особенности интерактивной стороны общения). В соответствии с данными критериями использованы проективная методика «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой, «Дорога к дому» Г.А. Цукерман (модифицированный вариант методики А.Г. Лидерс), методика изучения общительности как характеристики личности М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Л.М. Орлова.

Анализ результатов изучения особенностей общения со сверстниками младших школьников с трудностями в обучении позволяет сформулировать следующие выводы:

младшие школьники с трудностями в обучении меньше испытывают потребность в общении со сверстниками (2 ребенка показали высокий уровень, средний уровень – 15, низкий уровень – 13), чем младшие школьники, не имеющие трудности в обучении (8 детей показали высокий уровень, средний уровень – 16, низкий уровень – 6). Изучение коммуникативных компонентов общения по критериям «контактность» и «умение пользоваться средствами общения» показало, что младшие школьники менее контактны (только у одного ребенка высокий уровень, средний уровень – 21, низкий уровень – 8), чем дети, не имеющие трудности в обучении (10 детей показали высокий, средний уровень – 14, низкий уровень – 6) и менее выражено умение пользоваться средствами общения (только у 4 детей высокий уровень, средний уровень у 16 детей, а низкий уровень у 10), чем у детей без трудностей в обучении (21 из 30 детей показали высокий уровень, 8 – средний уровень, и только 1 – низкий уровень). Изучение перцептивных компонентов общения по критериям «способность к пониманию других людей» и «способность к сопереживанию другим людям» показало, что у младших школьников с трудностями в обучении менее выражена способность к пониманию других людей (только 3 ребенка показали высокий уровень, средний уровень – 23, и всего 4 ребенка показали низкий уровень), чем у детей, не имеющих трудности в обучении (высокий уровень – 13 детей, средний уровень – 15, низкий уровень всего 2 ребенка), также у младших школьников с трудностями в обучении такое качество, как сопереживание другим людям меньше проявляется (только у 2-х детей высокий

уровень, средний уровень – 18, а низкий уровень у 10-ти детей), а младшие школьники, не имеющие трудности в обучении более эмпатичны (9 детей показали высокий уровень, 20 детей показали средний уровень, а низкий 1 ребенок). Изучение перцептивного компонента общения по шкалам эгоцентрический/гуманистический (характер эмпатии) показало, что младшие школьники с трудностями в обучении более эгоцентричны (у 16детей выражен эгоцентрический характер эмпатии, у 14 детей гуманистический характер эмпатии), чем дети без трудностей в обучении (у 23 выражен гуманистический характер эмпатии, у 7-х эгоцентрический характер эмпатии).

Изучение эмоционального отношения к совместной деятельности показало, что младшим школьникам с трудностями в обучении свойственно нейтральное отношение к совместной деятельности, а младшим школьникам, не имеющим трудности в обучении свойственно позитивное отношение к совместной деятельности. Изучение интерактивных и коммуникативных компонентов общительности по критерию «уровень интеракции» показало, что дети с трудностями в обучении проявляют среднюю и низкую продуктивность в 60 совместной деятельности, а дети без трудностей в обучении среднюю и высокую продуктивность совместной деятельности.

Также, результаты исследования подверглись математической обработке с помощью U-критерия Манна-Уитни для выявления различий между двумя независимыми выборками и χ^2 Пирсона для проверки значимости связи между двумя категоризованными переменными), в результате которого выявлены статистически значимые различия между младшими школьниками с трудностями в обучении и младшими школьниками без трудностей в обучении в коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторонах общения, что статистически доказывает вышеперечисленные результаты.

Таким образом, можно сформулировать выводы о том, что особенности общения со сверстниками младших школьников с трудностями в обучении проявляются в коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторонах общения :коммуникативная сторона общения: младшие школьники с трудностями в обучении меньше испытывают потребность в общении со сверстниками, менее выражено умение пользоваться средствами общения, менее контактны, чем младшие школьники, не имеющие трудностей в обучении; перцептивная сторона общения: младшим школьникам с трудностями в обучении свойственен эгоцентрический характер эмпатии в общении со сверстниками; интерактивная сторона общения: младшие школьники с трудностями в обучении проявляют низкую продуктивность в процессе совместной деятельности со сверстниками.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология: учебник / Г.М. Андреева – 5-е изд. – Москва: Аспект Пресс, 2014. 363 с.
2. *Тишкина Т.Н.* Взаимосвязь межличностного общения и успешности в обучении в младшей школе // Гуманитарное пространство. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhlichnostnogo-obscheniya-i-uspeshnosti-v-obuchenii-v-mladshey-shkole> (дата обращения: 24.04.2021).
3. *Тухужева Л.А.* Особенности общения младших школьников // Вопросы науки и образования. 2020. № 13 (97). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obscheniya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 28.05.2021).
4. *Цветнова Я.А.* Дети с трудностями в обучении: категории и особенности // Инновации и традиции в начальном образовании. 2020. С. 51–56.

**Features Of Communication With Peers
Of Younger Students With Learning Difficulties**

Ismailova V.E.
psychology student
Education FBGOU VO MSUPE
Moscow, Russia
e-mail: eska-ismayilov@mail.ru
Scientific adviser – Lobanova A.V.

Гендерные различия в проявлении агрессивного поведения у современных подростков

Казначеев С.В.

*студент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет»
г. Орск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7069-582X>
e-mail: serkaztool@gmail.com*

Пфаф В.К.

*студент, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет»
г. Орск, Российская Федерация
e-mail: pfaf17@mail.ru*

Ключевые слова: гендер, агрессия, поведение, обида, физические повреждения, вербальность.

Учащение агрессивных проявлений является сегодня одной из острейших социальных проблем нашего общества. Агрессия, в какой бы форме она не проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу.

Очень важно обратить внимание на то, что подъем агрессивных и криминальных веяний в подростковой среде – очень грустная примета времени, отражающая одну из острейших общественных задач, болевых точек нашего общества.

Стоит заметить, что за двадцать последних лет молодежная преступность увеличилась в полтора, а подростков – практически в 2 раза. Нельзя не обращать внимания и не беспокоиться за случаи наращивания количества злодеяний против личности, которые влекут за собой тяжкие телесные повреждения. Соответственно, специалистов по психологии, воспитателей, адвокатов, социологов не могут не волновать прогрессирующие случаи массовых мальчишеских стычек, ставших слишком ожесточенными.

Кроме того, очень актуальны половые особенности в уровне и в проявлении злости для корректировки агрессивности личности молодых людей. Потому что данный возрастной этап считается более ярким, более броским и более конфликтным в онтогенезе человека, в данном возрасте сильно проявляются половые различия в агрессивности и проявлениях злости.

Была установлена большая агрессивность мальчиков и мужчин по сравнению с девочками и женщинами как одно из наиболее устойчивых

и важных половых различий. Но в то же время стоит учитывать тот факт, что здесь имеется в виду такой яркий и отчетливо рассматриваемый вид агрессии, как открытая физическая агрессия, при этом половые различия в этом плане не уменьшаются, а только увеличиваются с возрастом [2].

А.Фроди и Дж. Маколэй утверждают, что лица женского пола обладают более выраженной эмпатией, тревожностью и чувством вины, поэтому им свойственно подавлять у себя открытое проявление агрессивности там, где лица мужского пола ее проявляют. На самом же деле женщины не менее склонны к агрессии, но только в том случае, если расценивают свои действия как справедливые либо же чувствуют себя свободными от ответственности [1].

Исходя из исследований В.С. Савиной, мальчики в возрасте 9–10 лет больше и ярче проявляют враждебность, чем девочки этого же возраста, как в форме физической, так и в форме вербальной агрессии [63]. Также П.А. Ковалевым было показано, что лица мужского пола в наибольшей мере предрасположены к прямой и косвенной физической агрессии (драке), а также к прямой вербальной, в то время, как лица женского пола – к косвенной вербальной агрессии [3].

Помимо различий в проявлении агрессивности Л.М. Семенюк выявила еще и сходства в проявлении различных форм враждебности у мальчиков и девочек подросткового возраста на определенных возрастных этапах. Так, 10–11 летние мальчики в большей степени проявляют физическую агрессию (70 мальчики и 30 девочки). К 12–13 годам эти данные составляют отношение 59 к 38, а в 14–15 лет, практически равно – мальчики – 61, девочки – 59 [4].

Исследование гендерных различий в проявлении агрессивности у подростков проходило в гимназии, с участием 7 мальчиков и 7 девочек от 14 до 16 лет, с применением следующих методик: «Личностная агрессивность и конфликтность», разработанной Е.П. Ильиным и П.А. Ковалевым; Опросник враждебности Басса-Дарки; «Виды агрессивности», разработанный Л.Г. Почебут.

Результаты исследования показали, что по шкале «Физическая агрессия» 86 % мальчиков имеют высокий уровень и всего 14 % средний, в то время как 43 % девочек имеют средний и низкий уровень развития и только лишь 14 % – высокий. Из этого можно сделать вывод, что мальчики чаще применяют физическую силу для решения конфликтов и проблем, чем девочки. По шкале «Косвенная агрессия» всего 28 % мальчиков имеют высокий уровень, 58 % – средний, а 14 % низкий. У 86 % девочек косвенная агрессия находится на среднем уровне и 14 % на низком. Это означает, что девочки проявляют свою враждебность, распуская сплетни, отпуская злобные шутки в сторону тех, на кого направляют свою агрессию.

По шкале «Вербальная агрессия» у 100 % мальчиков и 71 % девочек высокий уровень развития, также 29 % девочек имеют средний уровень

развития. Из этого следует, что выражение негативных чувств, как через форму, так и через содержание словесных ответов, как у мальчиков, так и у девочек развито на высоком уровне.

Таким образом, в группе учеников 9 класса подростки проявляют агрессию, но делают это по-разному в зависимости от ситуации и половой принадлежности. У девочек-подростков агрессия и враждебность проявляется в обидах, сплетнях и ссорах, а мальчики-подростки предпочитают «дать сдачи».

Литература

1. *Алешина Ю.Е.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина. – 1991. – № 4. – С. 74–81.
2. Ениколопов, С.Н. Понятия агрессии в современной психологии / С.Н. Ениколопов. -2001. – № 1. – С. 60–72.
3. *Ковалев П.А.* Возрастно – половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения / П.А. Ковалев. - СПб.: 1999. – 358 с. FB 9 97–4/2969–8
4. *Сельченко К.В.* Психология человеческой агрессивности / К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, 2003. – 653 с. – ISBN 985–13–0967–2

Gender Differences In The Manifestation Of Aggressive Behavior In Modern Adolescents

Sergey V. Kaznacheev

*Student, Orsk Humanitarian and Technological Institute (branch)
of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Orenburg State University”, Orsk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7069-582X>

e-mail: serkaztool@gmail.com

Victoria K. Pfaf

*Student, Orsk Humanitarian and Technological Institute (branch)
of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Orenburg State University», Orsk, Russian Federation*

e-mail: pfaf17@mail.ru

Keywords: gender, aggression, behavior, resentment, physical damage, verbality.

К вопросу о кумирах в подростковом возрасте

Калинина Ю.А.

*студ. 3 курса, специальность «Педагогика и психология
девиантного поведения, специализация
«Психолого-педагогическая профилактика
девиантного поведения», факультет психологии,
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет, Новосибирск*

*Научный руководитель – Е.О. Ермолова
ФГБОУ ВО «НГПУ»*

Аннотация. В статье говорится об особенностях подросткового возраста, дается определение понятию кумир, предлагается пояснение об отсутствии кумиров в других возрастных периодах, поднимается вопрос о появлении кумиров именно в подростковом возрасте и стремлении подростков быть во всем на них похожими.

Ключевые слова: подростковый возраст, подросток, кумир, подражание, копирование поведения.

Подростковый возраст считается одним из самых сложных этапов развития личности. Данный этап развития является кризисным, так как происходят резкие качественные изменения, которые затрагивают все стороны развития и жизни. Происходит становление нового уровня самосознания и Я-концепции, что выражается в стремлении подростка понять себя, свои способности и возможности. Подросток пытается понять себя путем противопоставления себя миру взрослых, в основном родителям, что влечет за собой снижение ценности общения с родителями. Сейчас для них очень важно мнение сверстников и общения с ними, а объектом подражания становятся кумиры.

В современном мире под словом кумир понимается идеал, образец, пример для подражания[2]. Кумиром может быть не только конкретная известная личность, например, певец, музыкант, актер, но и мультипликационный или книжный персонаж. Можно сказать, что кумир – это объект, на которого хочется быть похожим во всем: в поведении, в манерах и даже в одежде. Тема выбора кумира и стремления быть на него похожим в подростковом возрасте является довольно актуальной темой, ведь это характерно для многих подростков во все времена.

Итак, почему же именно в подростковом возрасте появляются кумиры и подростки стремятся подражать им?

Как известно до подросткового возраста объектами подражания для детей являются их родители, ведь они являются самыми близкими людьми, которым можно доверять. В раннем детстве девочки пытаются быть похожими на своих мам, могут подолгу стоять у зеркала или наде-

вать мамы туфли, а мальчики хотят быть похожими на пап и поэтому стараются выполнять те дела, которые делает папа. Все это происходит потому, что в раннем детстве для детей очень важно одобрение со стороны родителей, которое они получают, когда копируют их поведение [1].

Также и для дошкольного возраста характерно подражание именно родителям, которое проявляется в сюжетно-ролевой игре [1]. Изначально ребенок копирует более открытые и понятные для него моменты взрослой деятельности, которые проявляются в его игре, а по истечении начинает подражать формам поведения, отражающим именно смысл ситуации. В этом возрасте дети уже осознанно копируют поведение родителей, так как они являются главной моделью для подражания, носителями общественных норм и образцов поведения.

В младшем школьном возрасте дети реже копируют поведение родителей, а их авторитетом становится учитель, которому они в большей степени стараются подражать. Назвать учителя кумиром для младших школьников нельзя, так как дети этого возраста признают авторитет учителя, как правило, «в первую очередь в силу авторитетности для них самой ролевой позиции педагога» [2; с. 3].

В подростковом возрасте уже ни родители, ни учитель не являются объектами для подражания. На этом возрастном этапе происходит поиск и выбор новой взрослой идентичности, новой целостности, нового отношения к себе и к миру. Происходит формирование Я-концепции [1]. Подросток начинает интересоваться собой, ему очень важно понять себя, понять на что он способен [2]. Познание себя происходит через противопоставление себя миру взрослых, и поэтому подросток больше не идеализирует родителей. Все это приводит в конечном итоге к резкому падению родительского авторитета. Подростки больше не стремятся подражать родителям, как это было в детстве.

Поэтому в подростковом возрасте появляется новый объект подражания – кумир, который может быть музыкантом, актером, певцом, политиком, книжным героем. Подросток стремится быть во всем похожим на своего кумира, копирует модели поведения, манеры общения, стиль одежды, ведь считает, «что их что-то объединяет, что между ними есть что-то общее» [2; с. 2]. Все это заставляет подростка еще больше восхищаться своим идеалом и стремиться быть каким, как он.

Еще одной причиной появления кумира в подростковом возрасте, помимо подражания, является «необходимость в объекте для романтических чувств» [3; с. 21]. Ведь у подростка могут быть свои представления по поводу противоположного пола, которые не реализуются среди сверстников. Кто-то стесняется, кто-то боится, кто-то не пользуется популярностью, кто-то чересчур идеализирует образ потенциального парня или девушки, и не может найти соответствие ему в реальной жизни. «Способом преодоления этих трудностей и найти объект для хотя бы для своих чувств является поиск кумира» [3; с 21].

Подводя итог, можно отметить, что появление кумиров характерно именно для подросткового возраста. Так как на этом возрастном этапе подросток начинает постепенно отдаляться от родителей из-за их не совершенности и начинает искать новый образец для подражания. Также важно заметить, что само по себе подражание подростков кому-либо ничего плохого не несет, кроме того это помогает общаться со сверстниками и легче переносить сложности подросткового периода.

Литература

1. *Ермолова Е.О., Шамшикова О.А.* Психология развития и возрастная психология [Электронный ресурс] электронное учебно-методическое пособие / Новосибир. гос. пед. ун-т, Ин-т открытого дистанционного образования. - Новосибирск: НГПУ, 2019 - URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/83979/web.php> (дата обращения: 12.09.2021).
2. *Мавлютов А.Р., Выдрин Д.Ф., Мавлютов А.Р.* Влияние известных людей на подростков // Вестник науки и образования. 2017. № 9 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-izvestnyh-lyudey-na-podrostkov> (дата обращения: 12.09.2021).
3. *Собкин В.С., Калашикова Е.А.* Представления об идеалах и антиидеалах у учащихся основной и старшей школы // ЧиО. 2017. № 2 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-ob-idealakh-i-antiidealakh-u-uchaschihsya-osnovnoy-i-starshey-shkoly> (дата обращения: 12.09.2021).
4. *Собкин В.С., Калашикова Е.А.* Идеалы и антиидеалы учащихся основной и старшей школы // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idealy-i-antiidealy-uchaschihsya-osnovnoy-i-starshey-shkoly> (дата обращения: 12.09.2021).

Особенности эмоционального интеллекта студентов педагогического и медицинского вузов

Каримова В.Г.

*ассистент, кафедра общей психологии и конфликтологии, Уральский
государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), г.
Екатеринбург, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5633-6425>
e-mail: dfk.if1993@mail.ru

Панькова А.М.

*кандидат психологических наук, доцент,
кафедра общей психологии и конфликтологии,
Уральский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7155-5300>
e-mail: skyann@list.ru

Валиев Р.А.

*кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра общей психологии и конфликтологии,
Уральский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО УрГПУ), г. Екатеринбург, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6586-211X>
e-mail: rw1973@mail.ru

Ключевые слова: интеллект; эмоциональная сфера; мягкие навыки (softskills); эффективное взаимодействие, студенты.

Студенческий период является одним из важных этапов жизненного пути молодого человека и представляет собой основную стадию профессионализации личности, поэтому вопросы изучения эмоционального интеллекта (далее ЭИ) у студентов можно назвать перспективными и значимыми. В научной практике существуют несколько подходов к формированию сути понятия ЭИ, при этом тема специфики ЭИ молодежи с разной профессиональной направленностью затронута мало, чем объясняется актуальность выбранной темы.

Эмоциональный интеллект в понимании исследователей является способностью индивида к пониманию, распознаванию и управлению собственными и чужих эмоций, а также отвечает за адаптацию в обществе, принятие решений в различных жизненных ситуациях, конфликто- и стрессоустойчивость, жизнестойкость и мировоззрение [1, 2, 5].

Большинство авторов говорят о том, что ключевыми компонентами ЭИ являются: понимание эмоционального состояния себя и окружающих, умение оценить обстановку, побудить себя и других к достижению нужного результата максимально экологичным и продуктивным путем, способность выбрать наиболее эффективный путь для достижения

взаимного компромисса. Все эти качества востребованы практически в любой выбранной студентом профессии. Эффективное взаимодействие в профессиональной деятельности понимается как достижение целей с наименьшими временными и энергетическими затратами, которое сопровождается чувством удовлетворения деятельностью, результатами труда, своим поведением и реакцией окружающих. При этом в настоящее время наблюдается недостаточное количество исследований, направленных на изучение различий в проявлении эмоционального интеллекта студентов разных профессиональных направленностей.

Цели исследования – выявить и описать особенности эмоционального интеллекта студентов высших учебных заведений, обучающихся по разным направлениям подготовки.

Перед началом проведения исследования нам представлялось интересным выяснить: существует ли статистически достоверные различия в показателях ЭИ у студентов, обучающихся по медицинскому и педагогическому направлению подготовки?

Теоретико-методологическую основу исследования составили теоретические и эмпирические труды Л.С. Выготского, И.Н. Андреевой, А.Н. Леонтьева, Е.П. Ильина, В.К. Вилюнаса, Е.И. Рогова, В.С. Юркевич, Б.Д. Карварского и др. Среди иностранных авторов в русскоязычном переводе мы использовали литературу таких исследователей эмоционального интеллекта как Д.Гоулман, С. Дэвид, К. Коглтон и др. [1, 2, 5].

В исследовании приняли участие студенты высших учебных заведений города Екатеринбурга (Уральский государственный педагогический университет, Уральский государственный медицинский университет). Объем выборки – 60 человек.

Участникам предлагалось заполнить опросник эмоционального интеллекта Д. Люсина и опросник EQ Н. Холла. Опросник эмоционального интеллекта Д. Люсина предназначен для измерения эмоционального интеллекта (EQ) в соответствии с теоретическими представлениями автора [3, 4]. Опросник EQ Н. Холла предназначен для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Для проведения диагностического этапа исследования использовались Google-формы. Математическая обработка данных проведена с помощью критерия на достоверность различий для сравнения двух независимых выборок U–Манна-Уитни, предназначенного для оценки различий между двумя выборками по уровню признака с использованием программы SPSS 20.0. Достоверность полученных результатов не ниже 5 % уровня значимости. Нами была произведена дифференциация выборки (N=60) по признаку – «направление подготовки» на две группы: ЭГ 1 (N=30) – студенты-медики, ЭГ 2 (N=30) – студенты-педагоги.

В результате проведенного статического анализа данных были получены статистически значимые различия по показателям сформированности эмоционального интеллекта студентов различных направлений. Результаты исследования различий параметров между ЭГ-1 и ЭГ-2 представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты обработки ответов участников исследования

№ п/п	Шкалы	U критерий Манна-Уитни	Сумма рангов ЭГ 1	Сумма рангов ЭГ 2	Уровень значимости
1.	Внутриличностный	183,5	648,50	1181,5	0,000
2.	Межличностный	180,0	1185,0	645,0	0,000
3.	Интегральный	215,0	1140,0	814,0	0,001
4.	Эмоциональная осведомленность	115,0	1009,4	723,4	0,000
5.	Управление эмоциями	190,0	1350,2	960,1	0,000
6.	Эмпатия	247,0	1107,5	722,5	0,004
7.	Распознавание эмоций других людей	196,0	1009,5	820,5	0,002

Сравнение групповых оценок по показателям, которые использовались в исследовании, позволило установить значимые различия в показателях эмоционального интеллекта у студентов-медиков и студентов-педагогов и художников. У будущих врачей наблюдаются развитые способности к управлению чужими эмоциями – у них в большей степени выражен межличностный эмоциональный интеллект. Также у студентов данного направления подготовки наблюдается более высокий интегративный показатель сформированности эмоционального интеллекта. В частности, эмоциональный интеллект действует опосредованно через такие качества, которые являются полезными для успешности в любой деятельности: собранность, высокий самоконтроль, обязательность, трудолюбие, настойчивость, умение держать себя в руках, эмоциональная уравновешенность, доброжелательное и внимательное отношение к людям, умение брать на себя ответственность, склонность к выполнению общих моральных норм, умение учитывать интересы других людей. Студентам-педагогам в большей степени свойственно понимание своих эмоций – у них в большей степени выражен внутриличностный эмоциональный интеллект и достаточно развита способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию, также у них развиты способности управлять своими эмоциями.

Анализ различий структуры эмоционального интеллекта показал, что студенты различных направлений статистически отличаются по показателям понимания собственных эмоций, контроля экспрессии и, собственно, уровнем эмоционального интеллекта в целом. Было выявлено, что студенты, обучающиеся на медицинских направлениях подготовки, имеют более высокий уровень развития межличностного эмоционального интеллекта, а у студентов, обучающихся на педагогических направлениях обучения, выявлено более высокое развитие внутреннего эмоционального интеллекта, связанного с проявлением собственных эмоций.

Результаты данного исследования могут быть использованы в дальнейшем для развития изучения темы ЭИ в научном ключе, так и для внедрения практических рекомендаций и работы со студентами в учебных заведениях.

Научная новизна работы состоит в раскрытии ранее не исследованных областей научного знания, касающихся эмоционального интеллекта студентов; применение изученных методов по ЭИ по отношению к новой изучаемой аудитории; развитие научных представлений об эмоциональном интеллекте студенческой молодежи.

Литература

1. *Андреева И.Н.* Азбука эмоционального интеллекта [Текст]: [как читать эмоции и складывать из них радость и вдохновение] / И.Н. Андреева. – Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2014. – 287 с.
2. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. [Текст] / Дэниел Гоулман; пер. с англ. Антонины Исаевой. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 536 с.
3. *Люсин Д.В.* Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
4. *Люсин Д.В.* Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2009. – 349 с.
5. *Шабанов С.* Эмоциональный интеллект. Российская практика [Текст] / Сергей Шабанов, Алена Алешина. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 427 с.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания № 073–00042–21–02 по теме «Исследование эмоционального интеллекта субъектов образовательной среды в условиях цифровизации».

Features Of Emotional Intelligence Of Students Of Pedagogical And Medical Universities

Valentina G. Karimova

*Assistant Lecturer of Department of General Psychology
and Conflictology, Institute of Psychology,
Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5633-6425>
e-mail: dfk.if1993@mail.ru

Anna M. Pan'kova

*Candidate of Psychology, Associate Professor
of the Department of General Psychology
and Conflictology, Institute of Psychology,
Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7155-5300>
e-mail: skyann@list.ru

Ravil' A. Valiev

*Candidate of Pedagogy, Acting head of the Department
of General Psychology and Conflictology, Institute of Psychology,
Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6586-211X>
e-mail: rw1973@mail.ru

Keywords: intelligence; emotional sphere; soft-skills (softskills); effective interaction, student.

Funding. The study was funded within the framework of state assignment No. 073–00042–21–02 on the topic «Research of the emotional intelligence of subjects of the educational environment in the context of digitalization».

Сравнительные особенности безопасности образовательной среды у студентов гуманитарного и технического вузов

Кирпанева Д.П.

*студентка магистратуры, Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия, г. Москва.
e-mail: dashuk.chugunova@gmail.com*

Аннотация. Статья посвящена изучению психологической безопасности образовательной среды в вузе. Представлены результаты исследования критериев безопасности в образовательной среде вуза. Проведен сравнительный анализ особенностей безопасности образовательной среды в гуманитарном и техническом вузах. Проведен факторный анализ, определяющий особенности безопасности образовательной среды в одном и другом вузах.

Ключевые слова: безопасность, психологическая безопасность, образовательная среда, гуманитарный вуз, технический вуз, студенты, комфортность, защищенность, толерантность к неопределенности, социально-психологический климат.

Одной из проблем образования в наше время является обеспечение безопасности в учебном заведении. Говоря о высших учебных заведениях следует подчеркнуть, что психологическая безопасность образовательной среды играет важнейшую роль в формировании личности студентов и преподавателей, а также оказывает значимое влияние на формирование будущей профессии студентов. Проблема заключается в том, что многие студенты испытывают сложности при обучении в вузе, связанные с переездом из других городов, расставанием с семьей, встречей с новыми знакомыми и друзьями, а также с иногда вынужденным взаимодействием с другими субъектами образовательного процесса (преподаватели, администрация вуза, одногруппники/однокурсники). Всё это может как положительно, так и негативно отразиться на эмоциональном состоянии человека.

Теоретическую основу исследования составили фундаментальные идеи отечественных и зарубежных исследователей. В работах отечественных исследователей (Баева И.А., Лызь Н.А., Возжеников А.В., Шершнёв Л.И., Марчукова С.Ф) говорится, что безопасность, как безусловная значимость человеческой жизни, её цена и смысл неуклонно и постоянно повышается, поскольку только при обеспечении безопасности могут быть реализованы все другие ценности [2, с. 11]. А также, что безопасность – это состояние защищенности личности от различных негативных последствий [4, с. 53].

Если обратиться к зарубежным исследователям (Маслоу А., Бронфенбреннер У., Б. Боулби, Д.В. Винникот, Э.Г. Эйдемиллер, Э. Эриксон), [5, с. 32] то можно отметить их общий взгляд на безопасность личности, как базовую потребность человека, и развитие человека в полном объёме и с наивысшей скоростью и эффективностью, возможно только тогда, когда потребность человека в безопасности удовлетворена [1, с. 212].

Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М. в своём труде определяют понятие образовательной среды как пространство, в котором осуществляются процессы обучения и воспитания человека (в ее роли могут выступать этническая, религиозная, профессиональная, информационно-виртуальная, семейная среды), в том числе специально организованное: школьная среда (школы, гимназии и т.д.), дошкольная (детские сады), вне школьная (улица, двор как стихийная образовательная среда, а также учреждения дополнительного образования – центры детского творчества, клубы по интересам и т.д.), среда образовательных профессиональных учреждений [3, с. 35].

Целью работы являлось выявление и обоснование различия представления о безопасности образовательной среды у студентов гуманитарного и технического вузов. Для решения данной цели были определены задачи: выявить и проанализировать факторы безопасности образовательной среды у вуза; сравнить и теоретически обосновать особенности представления феномена безопасности образовательной среды у студентов технического и гуманитарного вуза; изучить безопасность образовательной среды у студентов гуманитарного и технического направления; выявить сходства и различия безопасности образовательной среды у студентов гуманитарного и технического вузов. Объект – безопасность образовательной среды вуза. Предмет – представления о безопасности образовательной среды у студентов технического и гуманитарного вузов.

В работе были использованы следующие методы: теоретический обзор и анализ литературы по проблеме исследования. Основным методом получения данных являлся опрос. Обработка, анализ и обобщение полученных данных.

Выборку исследования составили студенты 3 курса университета МГППУ, в возрасте 19–22 лет, а также студенты 2 курса университета НИТУ МИСиС, в возрасте 17–20 лет.

При изучении сравнительных особенностей безопасности образовательных сред гуманитарного и технического вузов были выявлены критерии безопасности, которые определили различия и сходства в двух вузах (рис. 1).

Обе студенческие группы одинаково чувствуют достаточно высокую защищенность, потому что средние показатели по этой шкале расположены в континиуме от 9 до 12. Очевидно, что показатели по шкалам «отношение к сложным задачам» (3,9), «предпочитание неопределенности» (4,2) и «толерантность к неопределенности» (3,8) оди-

наковы у обеих групп учащихся в МГППУ и НИТУ МИСиС. У группы студентов гуманитарного вуза МГППУ среднее значение по критерию «психологическая атмосфера» (39,7) выше, чем у студентов технического университета НИТУ МИСиС, которое составляет (34,7). Можно отметить также, что в целом климат в обеих группах благоприятный, назвать отрицательным его нельзя, так как эмоциональная и поведенческая составляющая располагаются на положительном уровне относительно предложенной шкалы распределения средних баллов. Однако, становится очевидным, что когнитивный компонент в группе студентов из технического университета НИТУ МИСиС имеет низкие значения.

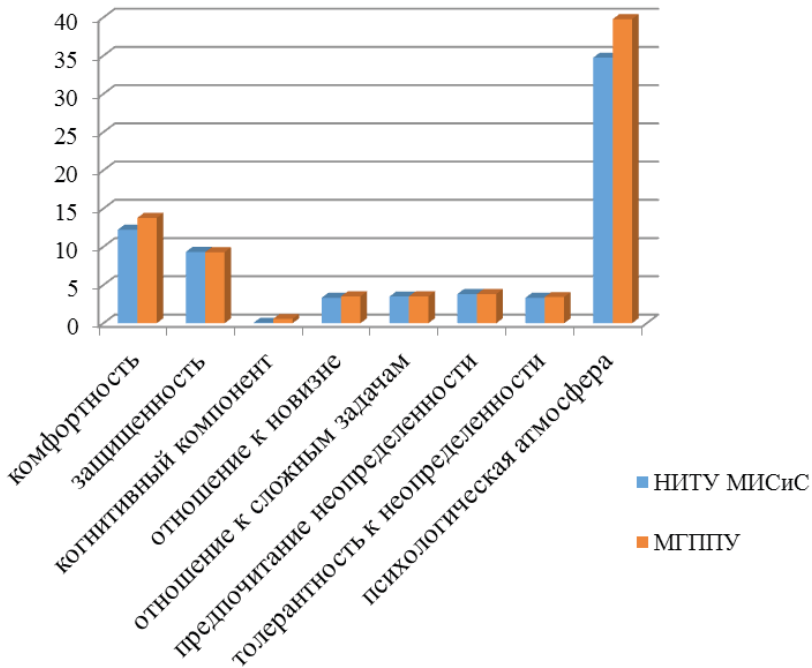


Рис. 1. Результаты сравнительного анализа критериев безопасности образовательной среды вуза

По итогам анализа был сделан вывод, что безопасность образовательных сред отличается в двух вузах по критериям «комфортность», «защищенность», «когнитивный компонент», «отношение к новизне», «отношение к сложным задачам», «предпочтение неопределенности», «толерантность к неопределенности», «психологическая атмосфера в коллективе». Группа студентов технического вуза чувствуют себя психологически более защищенными в отличие от своих коллег из гу-

манитарного вуза. Это может быть связано с тем, что студенты-гуманитарии больше подвержены неприятным, травмирующим переживаниям связанных с учебной деятельностью, а также с взаимодействиям с одноклассниками и преподавательским составом, эти переживания сопряжены с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта. Климат в обеих группах благоприятный. Однако, когнитивный компонент в группе студентов из технического университета ниже, чем в гуманитарном вузе. Это говорит о том, что студенты часто сталкиваются с трудностями в учебе, им тяжело даются технические дисциплины, причинами могут являться нездоровое питание, образ жизни, стресс, физическое и умственное напряжение. Всё это может снижать психологическую безопасность в их образовательной среде.

Проделанная работа создала перспективы для научных исследований безопасности образовательной среды высшего учебного заведения, в связи с этим планируется дальнейшее изучение данной проблемы в среде высшего учебного заведения.

Литература

1. *Аваев В.Е.* Теория мотивации А. Маслоу: классика и современность // Приоритетные направления развития науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 211–215.
2. *Баева И.А.* и др. Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие. – 2017.
3. *Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М.* Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений. Курс лекций. Учебное пособие. – «Издательство» Проспект», 2017.
4. *Марчукова С.Ф.* Психология безопасности. – 2016.
5. *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность:[пер. с англ.]

Comparative Features Of The Safety Of The Educational Environment Among Students Of Universities Of Humanities And Technology

Kirpaneva Daria

*Master's student, Moscow State University
of Psychology and Education, Russia, Moscow*

Abstract: The article is devoted to the study of the psychological safety of the educational environment at university. The results of the study of safety criteria in the educational environment of university are presented. A comparative analysis of the safety criteria of the educational environment in humanitarian and technical universities is conducted. The conducted factor analysis determines the features of safety of the educational environment in one and the other universities.

Keywords: safety, psychological safety, educational environment, humanitarian university, technical university, students, comfort, security, tolerance to uncertainty, socio-psychological climate.

Половые различия в самооценке способностей младших школьников и подростков: результаты исследования¹

Климова Н.Н.

*студент, Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ им. К.Д. Ушинского)
г. Ярославль, Российская Федерация
e-mail: klimovanina2002@yandex.ru*

Ключевые слова: познавательные способности, пол, младшие школьники, подростки, самооценка способностей.

Вопрос изучения особенностей формирования и развития способностей детей всегда актуален, как для психологической науки, так и для психологов-практиков, сопровождающих этот процесс в образовательных организациях. Мы в своих исследованиях обратились к школьному периоду развития личности, и, в первую очередь, нам было интересно посмотреть на половые различия в самооценке способностей обучающихся младшего школьного и подросткового возрастов.

Методологической основой нашего исследования выступили психологическая теория способностей В.Д. Шадрикова [3] и концепция интегративной когнитивной методологии психологии и коммуникативной методологии психологии В.А. Мазилова [4]. По В.Д. Шадрикову формирование и развитие способностей детей определяется тремя измерениями – природными, субъектно-деятельностными и личностными. Данные измерения вошли в авторскую методику самооценки способностей, разработанную и апробированную Т.В. Бугайчук на основе методики изучения самооценки Дембо-Рубинштейн, где самооценка способностей обучающимися идет по следующим характеристикам: интеллектуальная сфера, сфера академических достижений творчество литературные сферы, артистическая сфера, музыкальная сфера, техническая сфера, двигательная сфера, сфера художественных достижений, общение и лидерство, личностные способности, духовность и нравственность, мотивация на развитие и саморазвитие [1].

При этом мы делаем важный акцент на том, что изучение и развитие способностей как интегративной научной категории необходимо рассматривать с учетом концепции В.А. Мазилова, так как только в процессе организации эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса возможно выявление и развитие способностей обучающихся в условиях массовой школы, так в именно там особенно важно обращать внимание на индивидуальное развитие личности,

¹ Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19–29–07156.

на психолого-педагогическое сопровождение этого процесса, ведь именно школа приводит в соответствие содержание образовательной программы со способностями ученика.

Перейдем к результатам нашего исследования половых различий в самооценке способностей обучающихся младшего школьного и подросткового возрастов, которые представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Как мы и ожидали, самооценка у девочек способностей к творческим видам деятельности, таким как творчество, артистизм, музыка, художественные достижения значимо превышает в этих видах способности мальчиков (по мнению мальчиков). Девочки видят себя более способными и в литературе. Но при этом мальчики видят себя более способными в технической сфере, у девочек, как младшего школьного возраста, так и подросткового возраста по этой сфере низкие результаты. Данные результаты не стали для нас открытием, но хотелось бы обратить внимание на количество значимо представленных в самооценке способностей сфер у мальчиков и девочек: у девочек – 5, а у мальчиков всего 1 сфера, что говорит об узкой социальной и профессиональной направленности в дальнейшем у мальчиков.

Таблица 1

**Сравнение мальчиков и девочек 4 и 8 классов
по U-критерию Манна-Уитни**

Самооценка способностей	Средние значения		Уровень значимости	
	Мальчики	Девочки	p	
Интеллектуальная сфера	3,15	3,16	0,89688300	
Сфера академических достижений	2,65	2,95	0,63878800	
Творчество	2,70	4,55	0,00008800	***
Литературные сферы	2,55	3,68	0,00556400	**
Артистическая сфера	2,55	3,79	0,00383200	**
Музыкальная сфера	2,25	3,61	0,01431900	*
Техническая сфера	3,45	2,16	0,00893300	**
Двигательная сфера	3,90	4,21	0,36453700	
Сфера художественных достижений	2,80	4,34	0,00006700	***
Общение и лидерство	2,50	3,55	0,04064500	*
Личностные способности	3,50	3,50	0,91901000	

Считаем важным обратить внимание и на самооценку по коммуникативным и лидерским способностям обучающихся. В этой сфере девочки самооценивают себя выше мальчиков вне зависимости от возраста. Причем очень низкие показатели по всем видам способностей кроме двигательных показали мальчики младшего школьного возраста, особенно низкие результаты по музыкальной сфере и сфере общения и лидерства.

У мальчиков подросткового возраста самооценка способностей выше, чем у младших школьников, но все равно в целом ниже, чем у девочек. Если посмотреть на результаты девочек младшего школьного и подросткового возраста, то можно отметить, что в двигательном и художественном направлении у девочек младшего школьного возраста показатели выше, а вот у девочек-подростков повышается показатель в самооценке интеллекта.

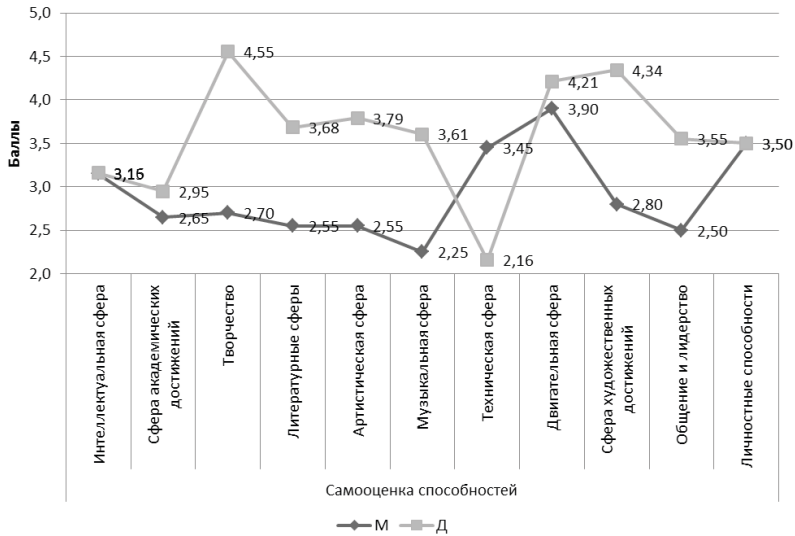


Рис. 1. Сравнение самооценки способностей мальчиков и девочек 4 и 8 классов по U-критерию Манна-Уитни

Очевидно, что развитие и формирование способностей важно начинать с первых дней пребывания ребенка в школе, при этом, с учетом запроса общества и современных социокультурных трансформаций важно обращать внимание на все измерения способностей как у девочек, так и мальчиков, давать педагогу задания на развитие разных способностей, а психологу осуществлять мониторинг совместно с педагогом и родителями этого развития, причем повышая мотивацию и собственную активность обучающихся, в первую очередь мальчиков младшего школьного возраста, иначе усугубляющиеся половые различия в развитии способностей в условиях школы не позволят в дальнейшем сделать правильный профессиональный выбор и приведут к дальнейшим кризисам профессионального самоопределения [2].

Литература

1. Бугайчук Т.В. Интегративный подход к оценке способностей: результаты исследования обучающихся и педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 137–144.

2. Мазиллов В.А., Бугайчук Т.В. Проблема взаимосвязи мотивации и способностей субъекта деятельности // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 2 (136). С. 107–114.
3. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека: Монография. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 274 с. (Достижения в психологии).
4. Шадриков В. Д., Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Методология и методы изучения способностей и одаренности: монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 159 с.

Sex Differences In Self-Assessment Of Abilities Of Primary Schoolchildren And Adolescents: Research Results

Nina N. Klimova

*student, Yaroslavl State Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky
(YGPU named after K.D. Ushinsky)*

Yaroslavl, Russian Federation

e-mail: klimovanina2002@yandex.ru

Keywords: cognitive abilities, gender, junior schoolchildren, adolescents, self-assessment of abilities.

Связь образа тела и личностной тревожности в подростковом возрасте

Кондратьева Е.С.

*студент факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kate.kondrateva@gmail.com*

В современном мире непрерывных перемен, информационной перегрузки и завышенных ожиданий высокий уровень личностной тревожности становится повсеместным явлением – тревожность у детей всех возрастов все больше растет в последние годы, в разных исследованиях указываются цифры роста от 30 % до 50 %. Тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного исхода, с предчувствием грозящей опасности» [4].

К феномену тревожности обращались такие отечественные и зарубежные исследователи как – Л.И. Божович, К. Гольдштейн, К. Изард, Р. Мэй, И.П. Павлов, А.М. Прихожан, Г.С. Салливэн, Ч.Д. Спилбергер, Дж. Тейлор, А. Фрейд, З. Фрейд, Ю.Л. Ханин, К. Хорни, А. Эллис и др.

При работе с тревожными состояниями у подростков необходимо не только понимать истоки этих состояний, но и устанавливать их связи с другими областями жизнедеятельности.

Важно рассматривать психику в совокупности с образом тела человека, так как в структуре «я» тело (сома) и психика являются внутренне связанными частями, и эта связь между телом и психикой является обоюдной.

Представление о телесности и «образе тела» отражено в работах А.Ш. Тхостова, Р. Шонца, П. Федерна. Образ тела включает в себя восприятие человеком своего тела, чувства, возникающие в процессе такого восприятия, а также отношение и восприятие мнения окружающих относительно своего тела. На протяжении последнего столетия понятие образа тела претерпевало изменения и наполнялось новыми смыслами. Сегодня распространен подход, который рассматривает образ тела как сложный комплекс восприятия, оценок, представлений, установок, связанных с телесным образом и его функциями.

В результате большого количества исследований было показано, что образ тела выступает маркером нормального функционирования человеческой психики, поэтому в том числе его можно использовать для оценки психологического здоровья. Например, было показано что люди с депрессией склонны к изменениям ощущения тела, потере остроты чувств и сужению пространства [3].

Связь нарушений образа тела и психических патологий исследовалась неоднократно, но на сегодняшний день не существует единого мне-

ния о нарушении образа тела как о диагностическом критерии наличия того или иного психического расстройства. Исключения составляют расстройства пищевого поведения и дисморфофобия. Для названных нарушений искажение образа тела является одним из ключевых симптомов. В основе развития заболеваний лежит болезненное представление образа своего тела, дисморфоманические переживания, негативное отношение нереалистичный (недостижимый) образ «идеального» тела.

В подростковом возрасте, вследствие активной гормональной перестройки тела и изменению форм, пропорций и всей внешности подростка, происходит потеря целостного ощущения себя. На фоне общения со сверстниками как ведущей деятельности данного возрастного периода, самоощущение и принятие тела является трудной задачей и может превратиться в драматичную проблему для подростка [2].

Внутриличностный конфликт «душа – тело», который может возникнуть при различных психосоматических заболеваниях, [...], выражается в диаметрально противоположных вариантах: либо неприятии телесности, её игнорировании, либо в преувеличенном к ней внимании. В обоих случаях тело воспринимается ребенком как объект оценивания, как средство, мешающее или помогающее достичь цели. Следствием этого может быть повышение тревоги [1].

Несмотря на достаточно длительную историю изучения «образа тела» и взаимосвязи различных психических явлений с образом тела, недостаточно исследована взаимосвязь личностной тревожности и образа тела. Мы видим потребность в выявлении такой взаимосвязи в подростковом возрасте и важность этого аспекта для специалистов, работающих с подростками.

Целью эмпирического исследования является анализ связи образа тела и личностной тревожности в подростковом возрасте. *Объектом исследования* выступает образ тела в подростковом возрасте, а *предметом исследования* – связь образа тела и личностной тревожности в подростковом возрасте.

Задачи эмпирического исследования:

1. Провести анализ распределения показателей образа тела и личностной тревожности в группе испытуемых подростков.
2. Выявить взаимосвязь между показателями образа тела и личностной тревожностью.
3. Разработать рекомендации для психологов, консультирующих подростков с проблемами тревожности.

Гипотеза эмпирического исследования: предполагается наличие связи нарушений образа тела и высокого уровня тревожности в подростковом возрасте.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- работы по развитию и формированию самосознания в онтогенезе человека Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, С.Л.Рубинштейна, Л.С.Вы-

готского, Е.Н. Анкудинова, М.И. Лисиной, Е.И. Савонько, Е.Т. Соколовой, А.И. Сильвестру, И.И. Чесноковой;

- представление о телесности и «образе тела» А.Ш.Тхостова, Р.Шонца, П.Федерна;
- обращение к феномену тревожности в работах Л.И. Божович, К. Гольдштейна, К. Изарда, Р. Мэя, И.П. Павлова, А.М. Прихожан, Г.С. Салливанна, Ч.Д. Спилбергера, Дж. Тейлора, А. Фрейд, З. Фрейда, Ю.Л. Ханина, К. Хорни, А. Эллиса и др.

Методики эмпирического исследования:

1. Опросник образа собственного тела (О.А. Скугаревский, С.В. Сивуха).
2. Методика диагностики телесного Я (И.В. Лыбко).
3. Шкала тревоги State-TraitAnxietyInventory, STAI (С.Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина).
4. Шкала проявлений тревоги TaylorManifestAnxietyScale, TMAS (Дж. Тейлор, адаптация В.Г. Норкидзе).

Полученные результаты исследований обрабатывались с помощью методов математической статистики. Для установления взаимосвязей между уровнями тревожности и компонентами образа Я использовались критерии корреляции Пирсона и ранговый критерий корреляции Спирмена в зависимости от вида распределения шкал.

Исследование проводилось в мае-июне 2021 года среди подростков 12–17 лет, в итоговую выборку вошли 102 девочки в возрасте от 12 до 17 лет.

Средние значения и моды показателей образа Я и тревожности по выборке представлены в таблице.

Таблица 1

Средние значения и моды показателей образа Я и тревожности

Исследуемые показатели	Среднее значение, баллы	Мода, баллы	Референсные значения и шкалы
Образ Я (Скугаревский)	22,87	24,0	13 и выше – выраженная неудовлетворённость собственным телом
Самопринятие (Лыбко)	9,16	8,0	низкий уровень с самопринятия < 13±3 < высокий уровень самопринятия
Влияние Другого (Лыбко)	9,30	7,0	высокий уровень влияния < 13±4 < низкий уровень влияния
Личностная тревожность (Спилбергер)	53,98	56,0	до 30 баллов – тревожность отсутствует; от 31 до 44 баллов – умеренная тревожность; 45 и более – выраженная тревожность

Исследуемые показатели	Среднее значение, баллы	Мода, баллы	Референсные значения и шкалы
Тревожность (Тейлор-Норакидзе)	31,25	41,0	40–50 баллов – очень высокий уровень; 25–40 баллов – высокий уровень тревоги; 15–25 баллов – средний (с тенденцией к высокому) уровень; 5–15 баллов – средний (с тенденцией к низкому) уровень; 0–5 баллов – низкий уровень

В группе испытуемых повышен уровень недовольства собственным телом, существует сложность с самопринятием и сильно выражено влияние Другого на восприятие собственного образа. Тревожность в группе находится на очень высоком уровне.

Представим наиболее значимые корреляционные связи, выявленные в процессе математического анализа данного исследования.

Выявлена прямая взаимосвязь связь в группе между личностной тревожностью и образом собственного тела на уровне 0,620 ($\leq 0,01$).

Выявлены обратные взаимосвязи самопринятия и личностной тревожности ($r=-0,538$ $p\leq 0,01$), самопринятия и тревожности по Тейлору-Норакидзе ($r=-0,523$ $p\leq 0,01$).

Выявлены обратные взаимосвязи влияния Другого на отношение к образу телесного Я и личностной тревожности ($r=-0,530$ $p\leq 0,01$), влияния Другого на отношение к образу телесного Я и тревожности по Тейлору-Норакидзе ($r=-0,494$ $p\leq 0,01$).

Выявлена высокая прямая взаимосвязь между личностной тревожностью и тревожностью по Тейлору-Норакидзе ($r=0,761$ $p\leq 0,01$).

Выявлена прямая взаимосвязь между Образом Я и личностной тревожностью ($r=0,603$ $p\leq 0,01$), Образом Я и тревожностью по Тейлору-Норакидзе ($r=0,601$ $p\leq 0,01$).

Таким образом, наиболее сильная корреляция в выборке выявлена между недовольством собственным телом и личностной тревожностью.

Представленные выше результаты свидетельствуют о том, что подтвердилась гипотеза о наличии связи нарушений образа тела и высокого уровня тревожности в подростковом возрасте.

Вопросы изменений в формировании образа собственного тела и уровня тревожности показывают необходимость разработки рекомендаций для гармонизации образа тела и снижения уровня тревожности. При проявлениях тревожности в подростковом возрасте требуется целенаправленная коррекционная работа в комплексном подходе, одним из фокусов которой является образ тела.

В перспективе предполагается провести дополнительное исследование, расширив выборку за счет респондентов-юношей. Планируется осуществить сравнительный анализ между девушками и юношами одной возрастной категории для выявления различий восприятия Образа Я и уровня тревожности, а также связи образа тела и уровня тревожности и различия в этой связи между группами.

Литература

1. *Быкова И.С., Слепец В.В.* Образ тела и его взаимосвязь с уровнем тревожности у детей младшего школьного возраста с экзогенно-конституциональным ожирением // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2017. – Т. 5, № 2(16).
2. *Ерохина Е.А., Филиппова Е.В.* Образ тела и отношение к своему телу у подростков: семейные и социокультурные факторы влияния (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. No С. 57–68.
3. *Леви Т.С.* Психология телесности в ракурсе личностного развития / Т.С. Леви // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост.: В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ, 2007 – С. 636–659.
4. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков, М-Воронеж, 2000.

The Relationship Between Body Image And Personal Anxiety In Adolescence

E. Kondrateva
student of the Faculty of "Psychology of Education"
MSUPE, Moscow, Russia

Психологическое благополучие подростков в разных образовательных средах

Коробейникова О.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: olya331_04@mail.ru*

В настоящее время фокус психологических исследований сместился с заболеваний и психологических проблем на позитивное функционирование личности. [1] Психологическое благополучие является более широким понятием, нежели субъективное или эмоциональное благополучие. Это не то же самое, что психологическое здоровье и не просто отсутствие неблагополучия. Среда жизнедеятельности оказывает влияние на уровень психологического благополучия и невозможно исследовать одно без другого.

На психологическое благополучие влияют не только внешние факторы, но и личностные характеристики, из-за которых подростки могут вступить в конфликт с социальной действительностью. Одной из таких характеристик является направленность личности. Направленность личности – устойчивая система мотивов. Субъективное отношение к своему внутреннему миру и к внешней социальной действительности во многом определяется данной системой.

Большую часть своего времени подростки проводят в школе или в других образовательных учреждениях. В связи с этим, их психологическое благополучие и характер взаимодействия зависит от уровня психологической безопасности образовательной среды.

В современных исследованиях в области образования, посвященных проблемам психологической безопасности образовательной среды, показано, что уровень безопасности влияет на некоторые особенности психического развития и формирования личности школьников, а также на успешность овладения компетентностями в процессе обучения. [2]

Одной из ключевых задач специалистов, работающих в образовательной сфере, является создание оптимальных условий для полноценного гармоничного развития учащихся. В настоящее время уже создано большое количество подходов и концепций к моделированию образовательной среды. [3] Однако, что подходит для одного ребенка или подростка, может совершенно не подходить другому.

Цель нашего исследования – выявление связи психологического благополучия и взаимодействия подростков в разных образовательных средах.

Гипотеза исследования: в различных образовательных средах взаимодействие и психологическое благополучие различно.

В исследовании приняли участие 149 учащихся из трех типов образовательных сред: школа творческой направленности, физико-математиче-

ский лицей и школа со спортивным уклоном. Старшим школьникам был предложен перечень методик, направленных на выявление уровня психологического благополучия (G. Perjudet Badoux в адаптации М.В. Соколовой); диагностику делового, творческого и нравственного климата в коллективе (семантический дифференциал), направленности личности (В. Смекала и М. Кучера) и стиля межличностного взаимодействия (С.В. Максимов, Ю.А. Лобейко), а также авторская анкета для определения характера взаимодействия подростков в образовательной среде.

После сбора и обработки эмпирического материала были получены следующие данные. На диаграмме (Рис. 1) представлено распределение средних баллов методики выявления факторов психологической безопасности образовательной среды. Во всех трёх школах для подростков на первом месте факторы эмоционального состояния, на втором месте факторы, влияющие на обстановку в классе (так называемые социальные предикторы) и на третьем месте внешние факторы психологической безопасности образовательной среды.

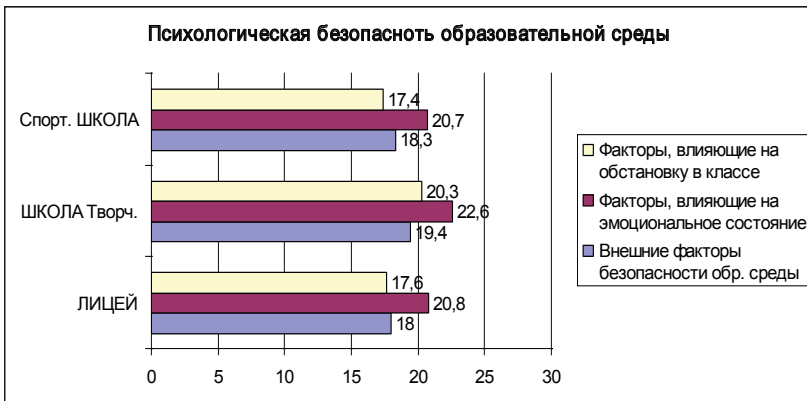


Рис. 1. Показатели уровня психологической безопасности в образовательной среде (средний балл)

Показатели психологического благополучия учащихся во всех трех школах представлены на рисунке 2. У большинства старшеклассников из выборки исследования психологическое благополучие в норме (Рис. 2).

На рисунке 3 представлены результаты методики определения преобладающего типа психологического климата в коллективе. Самыми выраженными являются показатели нравственного климата. Отдельно следует отметить, что в физико-математическом лицее образовательная стратегия имеет свою специфику, связанную с изучением точных наук, при этом психологический климат в большей мере творческий, чем нравственный или же деловой.

Уровень психологического благополучия

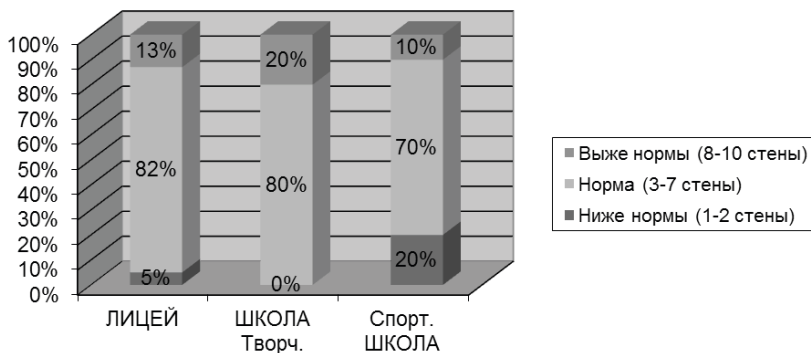


Рис. 2. Уровень психологического благополучия в разных образовательных средах

Психологический климат

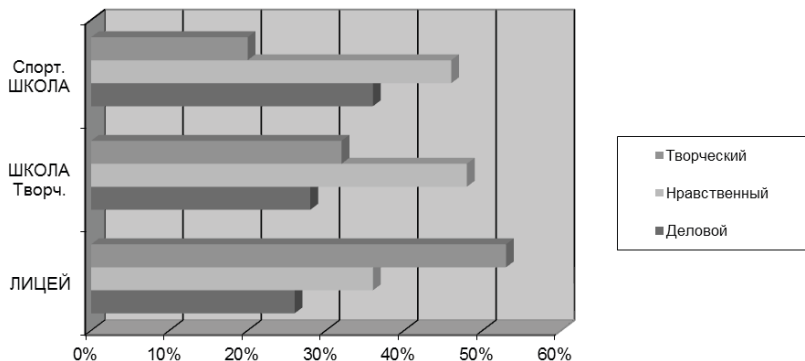


Рис. 3. Показатели психологического климата в разных образовательных средах

В рамках данной работы по изучению психологического благополучия подростков нам удалось подтвердить гипотезу исследования. Ниже представлены основные выводы по эмпирическим данным.

В зависимости от типа образовательной среды изменяется не уровень психологического благополучия, а значения его структурных компонентов.

В образовательных учреждениях с ориентацией на деловое общение, создание условий для всестороннего развития у учащихся высокий

уровень психологического благополучия и высокие показатели нравственного климата.

Современные подростки, обучающиеся в образовательном учреждении с высоким уровнем психологической безопасности предпочитают коллегиальный стиль взаимодействия: распределение обязанностей, нацеленность на общий результат, уважение чужого мнения и работа в команде.

Литература

1. *Бекузарова А.Т.* Психологическое благополучие как предмет зарубежных и отечественных исследований // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № . 2. – С. 16–25.
2. *Елисеева О.А.* Субъективное благополучие подростков в образовательных средах с разным уровнем психологической безопасности: Автореферат дис. Елисеевой О.А. канд. психол. наук. – Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – 23 с.
3. *Рубцов В.В.* Ст. Безопасная образовательная среда: проблемы соблюдения прав детей, перспективы развития / сборник научных статей «Ребенок в современном обществе»/ Москва, 2007.

Psychological Well-Being Of Adolescents In Different Educational Environments

Korobeynikova O.V.

Master in Psychology (2019),

Moscow State University of Psychology and Education (FGBOU VO MSUPE), Moscow, Russian Federation

Анализ влияния виртуальных игр на психологическую безопасность младших школьников

Кошелева С.Н.

*студентка 2 курса магистратуры,
факультета Экстремальной психологии,
Московский государственный психолого-
педагогический университет, г. Москва, Россия*

Аннотация. Данная статья представляет собой обзор результатов эмпирического исследования психологической безопасности виртуальных игр для младших школьников родителями и педагогами. Было установлено, что часть, из представленных экспертам игр, могут навредить детям младшего школьного возраста. В то время как есть безопасные, интересные и познавательные, с научной точки зрения, игры. На рекомендованность игр детям младшего школьного возраста влияло несколько показателей: во – первых, статус эксперта. Родители строже оценивали качество игры по нескольким показателем, нежели эксперты – педагоги. Во – вторых, если в игре наблюдалась сильная полимодальная стимуляция, вероятность того, что ее будут рекомендовать учащимся, снижалась, так как данный аспект игры мог негативно сказаться на здоровье ученика. В – третьих, влияние игры на систему органов равновесия, ведет к снижению ее уровня психологической безопасности и уменьшает вероятность к просмотру младшими школьниками. В – четвертых, наличие в играх экстремальных ситуаций, эксперты, родители и педагоги, сочли не безопасным и не рекомендуют подобные игры учащимся, так как агрессивные и жестокие игры наносят непоправимый ущерб психологическому здоровью неокрепшей детской психике.

Ключевые слова: виртуальные игры, психологическая безопасность, учащийся начальной школы, полимодальность, вестибулярный аппарат, агрессивные игры.

Введение

Основную угрозу для развития младших школьников, представляет психологическое насилие, представленное в компьютерных играх, интернет пространстве, медиа формате. Пропаганда жестокости средствами массовой информации, виртуальным интернет – контентом является не только социальной, педагогической, но и психолого-педагогической проблемой, так как напрямую зависит от уровня и качества образовательной среды, в которой находится ребенок значительную часть времени.

В настоящее время получили распространение игры с использованием виртуальной реальности, они применяются в том числе, и в образовательной среде. К выводу о психологической безопасности виртуальных игры приходят многие исследователи независимо от страны проведения опроса: Россия (Березина, 2014), США (LaValle S., 2020), Ириса (Gaffary Y., 2017), Япония (Azuma R.T., 2017). Виртуальные игры

вызывают эмоции, которые переживаются ребенком с такой же силой, как и эмоции по поводу реальных объектов и событий (Березина, 2013), такие эмоции влияют на показатели психологической безопасности (Березина, 2019), (Березина, 2015), (Litvinova, 2020). Возможность научения при помощи виртуальных игр возрастает тогда, когда они правильно подобраны для детей не только графикой, но и содержанием.

Йохану Хейзинги (Выготский, 2005) принадлежит крупнейшее культурологическое исследование «Человек играющий», в котором раскрывается роль игры как «культурообразующего фактора во всех сферах человеческой жизни и деятельности». В век информационных технологий, стали доступны новые возможности, позволяющие вывести игру в образовательном процессе на новый уровень (Величковский, Гусев, 2016).

Р. Кайноутверждает, что «основным мотивом к игровой деятельности является потребность в самоутверждении, желание показать себя самым лучшим». Американский исследователь Й. Солер определяет: «Сеть – это место безопасной пробы разных ролей, позиций и возможных идентичностей; это своего рода тренажер для «Я», которое человек собирается предъявить миру» (Львов, 2016).

Технологии виртуальной реальности – способ улучшить детское обучение (Войкуновский, 2009). По наблюдениям, большинство пользователей положительно настроены к VR и понимают, что внедрение новых технологий позволяют легче объяснять сложные темы, повысить интерес у детей и взрослых к новым знаниям, унифицировать тестирование, упростить процесс освоения новой информации.

Таким образом, виртуальные игры могут быть помощниками в обучении и воспитании подрастающего поколения. При этом стоит учитывать возрастные ограничения, эмоциональную и психологическую готовность ребенка. В тоже же время, не стоит пренебрегать временными рамками, ограничивающими пребывание ребёнка в интернет – пространстве виртуальных игр.

Организация исследования

Цель исследования– эмпирически исследовать психологическую безопасность разных видов виртуальных игр для младших школьников субъектами образовательной среды: родителями, учителями и самими школьниками.

Методы исследования

1. Анкета для экспертов.
2. Архивный метод.
3. Эмпирические методы:

Метод экспертной оценки № 1. Оценка безопасности игрового ВР – контента субъектами образовательной среды – педагогами.

Для их оценки использовали 9 методик:

1. Методика полимодальной стимуляции испытуемого. Исследование воздействия игр на несколько органов чувств.
2. Методика оценки влияния на систему органов равновесия. Изучения влияния игр на систему органов равновесия.
3. Методика оценки наличия экстремальных и опасных ситуаций. Анализ игр на наличие экстремальных и/или опасных ситуаций.
4. Методика уточнения наличия образцов асоциального, агрессивного, нездорового или девиантного поведения. Анализ игр экспертами на наличие в играх асоциального, агрессивного, нездорового и/или девиантного поведения.
5. Методика влияния на эмоциональную сферу.
6. Методика оценки последействия игры на испытуемого (Отдых – Утомление).
7. Методика оценки последействия игры на испытуемого (Рассеянность – Внимательность).
8. Методика оценки последействия игры. (Добродушие – Агрессивность).
9. Методика оценки последействия игры на испытуемого (Мотивация к деятельности).

Методы экспериментального воздействия – Виртуальные игры, предлагающиеся для экспертизы – 10 игр.

- Игры агрессивного плана (стрелялки и т.п.) – 2 штуки
- Игры экстремального характера (горки и т.п.) – 2 штуки
- Игры релаксационного плана (медитации и т.п.)- 2 штуки
- Игры – аркады – 2 штуки
- Игры – квесты – 2 штуки.

Методы математической статистики:

1. Методы описательной статистики (вычисление средних арифметических, стандартных отклонений)
2. Методы статистического анализа – однофакторный дисперсионный анализ Anova (F-критерий)

Испытуемые: Субъекты образовательной среды. Педагоги общеобразовательной школы, ведущие занятия в младших классах и родители учащихся. Всего – 5 человек – женщины. Педагоги – 3 человека, родители учащихся – 2 человека. Возраст от 30 до 49 лет.

Результаты исследования

На первом этапе мы провели анализ 50 виртуальных игр, которые в настоящее время используются младшими школьниками с помощью архивного метода. Результаты представлены в таблице ниже.

На основании этого мы обобрали 10 игр для последующей экспертизы. Изних 5 игр были маркированы для семейного просмотра: Reveries: DreamFligh, Dragon Rollercoaster, Spark of Light, Angry Birds

VR: Isle of Pigs, Nature Treks VR. И 10 игртребующихповышеннойконцентрациивнимания: Pirate Shooter, KOORING VR Coding Adventure, VR Karts:Sprint Electro, Beats Archery, Kings VR

На втором этапе мы осуществили отбор экспертов в возрасте от 27 до 49 лет. В нашем эксперименте принимали участие 5 человек: 3 – участники образовательного процесса (педагоги), 2 – родители.

На третьем этапе мы сделали описательную статистику по играм. В данной таблице, будут приведены средние значения по всем критериям игр.

Таблица 1

**Общая психологическая безопасность VR игр
(средний балл по экспертной оценке)**

№	Reveries: DreamFlight	PirateShooter	Dragon Rollercoaster	KOORING VR CodingAdventure	SparkofLight	VR Karts: Sprint	ElectroBeats	Angry Birds VR: Isle of Pigs	NatureTreks VR	ArcheryKings VR
1	5,9	5	5,6	3,1	4,3	5,3	5,6	4,6	3,6	2,9
2	4,6	4,4	5,7	4,1	4,2	4,2	4,1	3,8	3,9	3,9
3	3	4,4	4,6	4,4	3,8	4,4	4,8	4,2	3,2	4,6
4	4,9	4,5	5,4	3,9	4,3	5,3	3,3	4,7	3	4
5	3,8	4,7	5,6	3,4	4,6	4,7	3,8	4,3	3,4	3,4

Как видно из данной таблицы, большинство игр для семейного просмотра (выделены зелёным цветом), участники эксперимента оценили на низкие средние баллы. Данные игры представлялись участникам как спокойные, релаксационные, безопасные, не вызывающие никаких отрицательных воздействий на организм.

На четвертом этапе мы сравнили безопасность игр, требующих повышенного внимания и для семейного просмотра.

В целом, игры, требующие повышенной концентрации внимания, можно предложить детям с некоторыми условиями:

- узнать у детей, о возможном укачивании во время игры;
- исключить из предложенных детям игр, такие, которые могут вызывать агрессивное поведение;
- включить больше игр на составление алгоритмов, головоломки.

Игры для семейного просмотра, предложенные в нашей работе, психологически безопасны для детей. В них нет каких – либо признаков агрессии. Данные игры спокойные, направлены на релаксацию участников, некоторые из них, по мнению экспертов, повышают мотивацию к деятельности.

На рекомендованность ВР игр для младших школьников относительно психологической безопасности оказывает влияние полимодальная стимуляция ($F = 2.419$), а также статус эксперта – родители оценили, представляемые игры строже, чем педагоги ($F = 4.571$). Наличие в ВР игре экстремальных ситуаций ($F = 27.12$) и воздействие на систему органов равновесия ($F = 5.040$) уменьшает вероятность ее одобрения.

Как было показано нами, маркировка игры от производителя «для семейного просмотра» и «игра, требующая повышенного внимания» не влияет на оценку ее безопасности для младших школьников экспертами, а также не оказывает влияния на рекомендации ее для использования в образовательной среде младшей школы.

Можно сделать вывод, что общая оценка безопасности ВР – игр родителями уменьшает вероятность к рекомендации их учащимся, так как данные эксперты строже оценивали данные параметры, нежели педагоги.

Заключение

В основу нашей статьи была положена гипотеза о том, что экспертная оценка игр с применением виртуальной реальности субъектами образовательной среды позволяет оценить степень психологической безопасности их для младших школьников.

На экспертную оценку пригодности виртуальной игры для младших школьников влияет: статус эксперта. Родители строже оценивают ВР-игры, и реже дают ей рекомендацию к использованию младшими школьниками, Педагоги дают большее количество рекомендаций ВР играм для применения в начальной школе.

Наличие в виртуальной игре полимодальной стимуляции, то есть одновременного воздействия на разные органы чувств, ведет к снижению ее уровня психологической безопасности для младших школьников, и уменьшает вероятность рекомендации для применения в начальной школе.

Наличие в ВР – игре воздействия на систему органов равновесия, ведет к снижению ее уровня психологической безопасности и уменьшает вероятность к просмотру младшими школьниками.

Наличие в играх экстремальных ситуаций, эксперты, родители и педагоги, сочли не безопасным и не рекомендуют подобные игры учащимся.

Литература

1. Березина Т.Н. Измерение положительных эмоций посредством нового аппаратного метода Психология и психотехника. 2014. № 7. С. 766–773. DOI: 10.7256/2070–8955.2014.7.12232.
2. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и когнитивные процессы. // Современное образование. – 2019. – № 3. – С. 29–43. DOI: 10.25136/2409–8736.2019.3.29191. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_29191.html

3. *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.
4. *Войскунский А.Е., Аветисова А.А.* Традиционные и современные исследования игрового поведения [Электронный ресурс] // Методология и история психологии. 2009. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/mip/2009/n4/43738.shtml>.
5. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Хрестоматия по детской психологии от младенца до подростка. Москва: Московский психолого-социальный институт – 2005 г.
6. *Львов М.* Виртуальная реальность становится реальной // Mediavision, 2016.
7. *Azuma R.T.* // A Survey of Augmented Reality // Presence: Teleoperators and Virtual Environments. Vol. 6, № 4. P. 355–385.
8. *Gaffary Y, Le Gouvis B, Marchal M, Argelaguet F, Arnaldi B, Lecuyer A.* AR Feels “Softer” than VR: Haptic Perception of Stiffness in Augmented versus Virtual Reality. // IEEE Trans Vis Comput Graph. 2017 Nov;23(11):2372–2377. doi: 10.1109/TVCG.2017.2735078. Epub 2017 Aug 10.
9. *Hirota M, Kanda H, Endo T, et al.* Comparison of visual fatigue caused by head-mounted display for virtual reality and two-dimensional display using objective and subjective evaluation. Ergonomics. 2019;62(6):759–766. doi:10.1080/00140139.2019.1582805
10. *LaValle S.* Virtual reality. (2020) Cambridge University Press, <http://lavalle.pl/vr/book.html>

Благодарности: Автор благодарит научного руководителя, Березину Т.Н. и координатора направления Бузанова К.Э.

Поддержка грантов: Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 19–18–00058/

Research On The Psychological Safety Of Virtual Games For Primary Schoolchildren

Kosheleva S.N.

*1st year MSc student, Faculty of Extreme Psychology,
Moscow State University of Psychology and Education*

Annotation. This article is a review of the results of an empirical study of the psychological safety of virtual games for younger schoolchildren by parents and teachers. It was found that some of the games presented to the experts can harm children of primary school age. While there are safe, interesting and informative, from a scientific point of view, games. The recommendation of games to children of primary school age was influenced by several indicators: firstly, the status of an expert. Parents assessed the quality of the game more strictly by several indicators than expert teachers. Secondly, if

a strongpolymodal stimulation was observed in the game, the probability that it would be recommended to students decreased, since this aspect of the game could negatively affect the student's health. Thirdly, the influence of the game on the system of balance organs leads to a decrease in its level of psychological security and reduces the likelihood of viewing by younger schoolchildren. Fourth, the presence of extreme situations in games, experts, parents and teachers, considered it unsafe and do not recommend such games to students, since aggressive and violent games cause irreparable damage to the psychological health of the fragile child's psyche.

Keywords: virtual games, psychological safety, elementary school student, polymodality, vestibular apparatus, aggressive games.

Влияние гендерных особенностей на проявление агрессивности в подростковом возрасте

Кривова А.В.

*студент факультета экстремальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
crivova.aleksandra@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается влияние гендерных особенностей на проявления агрессивности в подростковом возрасте. Сравниваются показатели агрессивного поведения, личностной агрессивности и конфликтности, половой идентичности подростков. Проведен корреляционный анализ половой идентичности и агрессивности подростков.

Ключевые слова: агрессивное поведение, личностная агрессивность, конфликтность, половая идентичность, подростковый возраст.

Актуальность. Непростая и сложная социально-политическая, экономическая ситуация в стране, применение карантинных мер в связи с пандемией, в последнее время порождает рост агрессивности среди несовершеннолетних. Наиболее остро данная проблема проявляется в период подросткового возраста.

Обзор литературы. В научной литературе агрессивностью называют свойство личности, которое выражается в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого человека как враждебное. [2], [3].

В психологии принято выделять две формы личностной агрессивности:

- 1) деструктивная (враждебная, насильственная, угрожающая) агрессивность, цель которой – причинить другому ущерб и боль;
- 2) недеструктивная (самозащитная) агрессивность, направленная на достижение целей [4].

Очень часто проявления агрессивности наблюдаются в подростковом возрасте. Это обусловлено рядом причин: неустойчивость эмоциональной сферы, частые необдуманные и импульсивные действия, потребность в самоутверждении, стремление к самосовершенствованию, отстаивание своих интересов, конфликты и ссоры со сверстниками, противоречия между уровнем притязаний и действительным положением в обществе, принятие агрессии в референтной группе, где она несет демонстративную функцию[5].

На данном возрастном этапе подростки осваивают мужские и женские социальные роли, агрессивность которых проявляется по-разному и имеет гендерные различия. Если понятие «пол» объясняет биологи-

ческие качества человека, то понятие «гендер» определяет социальную-культурную категорию [1].

Проблема. Понимание особенностей проявления агрессивности в подростковом возрасте, учитывая их гендерную предрасположенность, способствуют предотвращению агрессивности молодым людям и оказанию им эффективной психологической поддержки.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и изучении особенностей половой идентичности подростков, влияющих на их агрессивность.

Организация исследования. Цель исследования – изучить влияние гендерных особенностей на проявление агрессивности в подростковом возрасте.

Гипотеза исследования: агрессивное поведение в подростковом возрасте имеет гендерные особенности, которые проявляются у юношей в несдержанности, вспыльчивости, выражении физической агрессии, а у девушек в склонности к обидчивости, доминировании в поведении вербальных способов агрессии.

Методы исследования. Опросник «Маскулинность-фемининность» С. Бем (модификация И.С. Клециной), методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев), методика «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев). Полученные результаты психодиагностики подвергались сравнительному анализу на основе параметрического критерия U-Манна-Уитни.

Испытуемые. Обучающиеся 6–8 классов Гимназии 4 Г. Лыткарино, в возрасте от 11 до 13 лет.

Результаты. Диагностика половой идентичности показала, что юноши традиционно воспринимают как мужчин, так и женщин. Девушки стереотипно воспринимают только мужской пол. По их мнению, типичные мужские черты (независимость, напористость, агрессивность, самостоятельность, уверенность в себе и др.) присущи представителям обоих полов.

Результаты изучения агрессивного поведения выявили, что проявления агрессивности у юношей и девушек отличаются. Так, юношам характерна физическая агрессия: косвенная ($p \leq 0,05$) и прямая ($p \leq 0,01$). Девушки чаще проявляют вербальную агрессию. Неконтролируемость своих чувств более выражено у юношей ($p \leq 0,01$).

Полученные данные по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) указывает на то, что склонность юношей и девушек к конфликтности и агрессивности почти идентичны. Особенно следует отметить, что агрессивность, направленная на достижение собственных целей, а вместе с тем и качества, которые за это отвечают (напористость, наступательность, неуступчивость), одинаково выражены у подростков обоих полов. Различия были выявле-

ны лишь по двум параметрам: Вспыльчивость ($p \leq 0,05$) и Обидчивость ($p \leq 0,01$). Так, юноши более эмоционально несдержанные. Девушки чаще выражают обиду (как правило с помощью слез, молчания, демонстративной недоступности и равнодушия).

Выводы. На основе полученных результатов нам удалось выявить, что проявления агрессивного поведения подростков с точки зрения гендерного подхода обусловлено социальными и культурными нормами окружающей среды. Агрессивность свойственна как юношам, так и девушкам. Это объясняется тем, что образ женщин уподобляется образу мужчин. Девушки-подростки имеют эгалитарные гендерные представления. Они не уступают юношам своей агрессивностью, упорством, наступательностью, стремлением к достижению целей. Однако, в выражении агрессивности прослеживаются различия. Так, у юношей преобладают физические формы проявления агрессивности, а у девушек вербальные. Так как для женщин проявлять агрессивность «неприемлемо», из-за отсутствия возможности выразить свои чувства, они часто превращают свою агрессию в обиду. Все эти особенности необходимо учитывать родителям, педагогам, психологам при взаимодействии с несовершеннолетними.

Литература

1. *Кирилина А.В.* Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации. – М.: РОССПЭН, 2004. – 252 с.
2. *Ковалев П.А.* Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: дис. канд. псих. наук. – Спб., 1996. – 161 с.
3. *Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.* Возрастная психология // М.: Сфера 2013. – 463 с.
4. *Паренс Г.* Агрессия наших детей. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 160 с.
5. *Фельдштейн Д.И.* Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды. – М., 2002. – 432 с.

The Influence Of Gender Characteristics On The Manifestation Of Aggressiveness In Adolescence

A.V. Krivova

*student of the Faculty of Extreme Psychology
Moscow University of Psychology and Education, Russia, Moscow
krivova.aleksandra@yandex.ru*

Психологические предикторы профессиональной идентичности студентов СПО (на примере статуса моратория)

Кузнецова А.А.

*студент, Удмуртский государственный университет
(ФГБОУ ВО УдГУ), г. Ижевск, Российская Федерация
Kuznecova.alena.2@yandex.ru*

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, статус профессиональной идентичности, статус моратория, кризис выбора, студенты СПО.

Научная новизна: состоит в определении психологических предикторов формирования статуса моратория, в числе которых рассматриваются особенности принятия решения по поводу продолжения обучения студентами СПО (качественные характеристики осуществленного выбора и мотивы выбора будущей профессии).

Проблема: В современном мире разнообразия моделей карьеры школьники, абитуриенты и студенты закономерно сталкиваются с необходимостью профессионального самоопределения и выбора пути своего дальнейшего профессионального развития. Но для того, чтобы сделать правильный выбор у каждого должна быть сформирована определенная идентичность. Возможно, оптимальным для школьников, абитуриентов и студентов начальных курсов является такой статус профессиональной идентичности как мораторий или кризис выбора. Находясь в данном состоянии эго-идентичности, человек осознает необходимость выбора профессии и находится в процессе решения данной проблемы, так как наиболее подходящий вариант им еще не определен. Мы предположили, что существуют некоторые психологические предикторы, определяющие формирование статуса моратория. Для их изучения было осуществлено данное пилотажное исследование.

Постановка задачи: определить психологические предикторы моратория как статуса профессиональной идентичности студентов СПО.

Используемый подход (методология, методы):

Для решения поставленных задачи были использованы следующие методы:

- теоретические методы (анализ научной проблемы);
- организационные методы (сравнительный анализ исследуемых групп);
- эмпирические методы (метод тестов);
- методы обработки данных (количественные методы: частотный анализ, множественный регрессионный анализ).

В ходе эмпирического исследования проверке подвергается предположение о том, что выраженность статуса моратория определяется субъективными качествами совершаемого профессионального выбора.

Осуществленное нами эмпирическое исследование включало следующие этапы:

I этап – определение цели, задач, методов исследования, выдвижение рабочей гипотезы.

II этап – изучение субъективных качеств выбора как предикторов моратория как статуса профессиональной идентичности.

III этап – полученные данные были подвергнуты математической обработке в программе SPSS с целью выявления психологических предикторов моратория.

Сбор эмпирических данных осуществлялся в двух образовательных учреждениях среднего профессионального образования г. Ижевска. А именно в исследовании приняло участие 172 студента первого курса таких образовательных учреждений как АПОУ УР «Ижевский промышленно-экономический колледж» и БПОУ УР «Радиомеханический техникум имени В.А. Шутова» (возраст от 16 до 20 лет, пол: 118 юношей и 54 девушки). Участие было добровольным, но не анонимным. Исследование проводилось в апреле – мае 2021 года.

Для сбора эмпирических данных использовались три методики:

1. Методика профессионального самоопределения (автор А.А. Азбель, А.Г. Грецов). Целью данной методики является определение статуса профессиональной идентичности (неопределенная, навязанная, мораторная и сформированная профессиональная идентичность) [1].
2. Методика «Субъективное качество выбора» (автор Д.А. Леонтьев и др.). На основе факторного анализа были выделены три инвариантных параметра описания субъективного качества процесса выбора (основательность выбора, бесконфликтность выбора, самостоятельность выбора) и один параметр описания субъективного качества его результата (удовлетворенность выбором) [3, с. 139]. Респондентам для анализа предлагался тот период, когда они решали, каким образом они будут продолжать обучение: останутся в школе в 10–11 классе, пойдут в колледж (или другое учебное заведение СПО) или нечто иное.
3. Методика «Мотивы выбора профессии» (автор Р.В. Овчарова). С помощью методики можно выявить преобладающий вид мотивации (внутренние индивидуально-значимые мотивы, внутренние социально-значимые мотивы, внешние положительные мотивы и внешние отрицательные мотивы) [2].

Результаты исследования:

Полученные данные были подвергнуты статистической обработке. По результатам множественного регрессионного анализа (метод поша-

гового анализа) было составлено регрессионное уравнение, отражающее эффекты анализируемых переменных (характеристики осуществленного выбора и мотивы выбора профессии) на выраженность статуса моратория (табл. 1).

Таблица 1

Результаты регрессионного анализа
(зависимая переменная: статус моратория, N=172)

Предиктор		Коэффициенты регрессии					R ²	F	p
		Константа	B	β	t	p			
1	Внутренние социально значимые мотивы выбора профессии	7,094	0,250	0,270	3,749	0	0,189	13,032	0,000
2	Самостоятельность выбора		-0,424	-0,362	-4,509	0			
3	Основательность выбора		0,239	0,313	3,871	0			

Регрессионная модель ($F = 13,032$; $p \leq 0,01$) и регрессионные коэффициенты предикторов «Внутренние социально значимые мотивы», «самостоятельность выбора» и «основательность выбора» ($t = 3,749$ при $p \leq 0,05$; $t = -4,509$ при $p \leq 0,05$; $t = 3,871$ при $p \leq 0,05$) являются статистически значимыми. При этом 18,9 % дисперсии переменной «мораторий» студентов СПО объясняется воздействием данных предикторов.

Уравнение множественной линейной регрессии имеет следующий вид:

$$\text{Мораторий}_{\text{прогноз}} = 0,250 * \text{ВСЗМ} - 0,424 * \text{СВ} + 0,239 * \text{ОВ} + 7,094$$

Условные обозначения:

- ВСЗМ – внутренние социально значимые мотивы;
- СВ – самостоятельность выбора;
- ОВ – основательность выбора.

По результатам множественного регрессионного анализа (табл. 1) можно говорить о том, что наибольший вес имеет предиктор «Самостоятельность выбора» ($\beta = -0,362$) указывающий на зависимость статуса профессиональной идентичности мораторий от несамостоятельности сделанного выбора. Так вынужденный выбор, основанный на чужих мнениях, целях и установках, является одним из предикторов кризиса выбора. Навязанный выбор не дает субъекту прийти к собственному решению и заставляет его находиться в состоянии кризиса выбора, сомневаться в нем, рассматривать и искать различные альтернативы.

Следующим по весу следует такой предиктор как «Основательность выбора» ($\beta = 0,313$). Он указывает на то, что основательность сделанного субъектом выбора играет роль в формировании статуса мораторий.

Это говорит о том, что обдуманый, добросовестный и ответственный выбор человека приводит его к активному перебиранию возможных альтернатив, опираясь на свои собственные ценности, цели, убеждения, возможности и способности.

Далее рассмотрим предиктор «Внутренние социально значимые мотивы» ($\beta = 0,270$). Это говорит о том, что чем более у человека социально значимых мотивов, тем более будет формироваться мораторий как статус профессиональной идентичности. Чем более человек будет удовлетворен, будучий работой благодаря ее творческому характеру, возможности общения, руководства другими людьми и т.п., тем больше вероятность развития моратория.

Внутренние социально значимые мотивы, самостоятельность выбора и основательность выбора в 18,9 % формируют статус профессиональной идентичности – мораторий и могут быть использованы для прогноза возможного кризиса выбора профессии у студентов СПО. А это значит, что они открыты для нового опыта, для них характерна эмоциональная нестабильность, напряженность, повышенная тревожность, склонность к депрессии и плохое самочувствие. Это состояние будет присутствовать до тех пор, пока кризис выбора не будет пройден, до тех пор, пока активный поиск будет успешно завершен принятым решением.

Результаты исследования будут использованы для разработки программы психолого-педагогического сопровождения личностного и профессионального самоопределения подростков. Отличительной особенностью обозначенной программы станет модификация традиционных техник и методов, используемых для целей активизации процесса самоопределения с учетом выявленных в ходе исследования закономерностей.

Литература

1. Азбель А.А., Грецов А.Г. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. – СПб.: «Питер», 2012. – 134 с.
2. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 80 с.
3. Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. Психология выбора. – М.: Смысл, 2015. – 464 с.

Psychological Factors Of Moratorium Professional Identity Status Formation Of Vocational Training Students

Alyona Kuznetsova
Student, Udmurt State University
Izhevsk, Russian Federation.

Keywords: professional self-identification, professional identity status, moratorium status, choice crisis, vocational training student.

Влияние гаджетов на психологическое состояние учеников 5–8 класса

Кулакова С.С.

*Студентка, Московский государственный
психолого-педагогический университет
1555510s@mail.ru*

Актуальность:

Современный мир невозможно представить без компьютеров, смартфонов, планшетов и прочих технологических новинок. Изобретенные человеком могут не только принести ему пользу, но и навредить. В двадцать первом веке уже никого не удивит тем, что ребенок еще не научился говорить, а уже владеет планшетом и сам играет на нём в игрушки. В то же время все большее число педагогов и психологов отмечают снижение показателей физического и психического развития детей в ходе различных исследований.

Планшеты, компьютеры, телефоны и телевизоры по мнению многих исследователей являются одним из главных факторов тенденции ухудшения здоровья детей. При этом важно учитывать психофизиологические, эмоциональные и педагогические факторы, а также неизбежные ограничения двигательной активности детей.

В этой работе мы рассмотрим литературу и предыдущие исследования о влиянии гаджетов на самочувствие, активность, настроение, агрессивность подростков, а также проанализируем результаты собственного эмпирического исследования.

Цель исследования: выявить наличие/отсутствие влияния гаджетов на настроение, самочувствие, активность и агрессивность школьников 5–8 класса.

Объект исследования: влияние гаджетов на психику человека

Предмет исследования: влияние гаджетов на психологическое состояние подростков.

Гипотеза: отсутствие гаджетов в течение продолжительного времени способствует улучшению психологического состояния подростков

Выборка: 42 испытуемых, ученики (мальчики) 5–8 класса общеобразовательной школы, интересующиеся математикой.

База исследования: летняя выездная математическая школа формата лагеря.

Методы:

- теоретического исследования: обобщение, классификация, анализ
- сбора эмпирических данных: опросники

Методики: опросник САН, опросник склонности к агрессии Басса-Перри.

Методы математической статистики: критерий Вилкоксона для связанных выборок.

Данное исследование имеет практическую значимость для актуализации проблемы, демонстрации ее существования с аргументацией для родителей и учителей, задача которых обеспечить правильную киберсоциализацию подростков.

Гаджеты для подростка – это не просто полезный предмет или источник информации, но это еще и любимая игрушка. И то же время это еще и способ как-то самореализовываться и выделяться, если с этим есть сложности в реальности, а также элемент некой принадлежности к социальной группе, возможность повысить свой социальный статус.

Нет сомнений, что такое проникновение гаджетов, игр, интернета в жизнь детей в современном мире может привести к самым противоречивым мнениям у родителей, педагогов и психологов. С точки зрения психолога, проблема гораздо сложнее. Самым негативным последствием использования планшетов, смартфонов и игровых приставок называют одностороннее развитие, при котором у ребенка начинает развиваться клиповое мышление (мозаики). Он привык видеть картины, и его мозг воспринимает их образно, просто запоминая, но не выстраивая никаких логических цепочек. Когда ребенок активно исследует мир предметов, важно, чтобы он задействовал все каналы восприятия и сенсорные органы, научился по-разному соединять всевозможные формы, названия и свойства предметов.

Следующий негативный момент – снижение творческой активности субъекта. Виртуальная реальность не может заменить ребенку творчество и воображение, которое в неограниченном объеме доступны ему в реальном окружающем его мире. Также взаимодействие с окружающим миром ухудшается, он начинает испытывать трудности во взаимоотношениях с социальным окружением.

Несмотря на многие негативные аспекты гаджетов, много и положительных характеристик. Ведь благодаря им, дети во всем мире имеют доступ к знаниям из Всемирной сети, к достижениям накопленной культуры, искусства, литературы и науки. Сегодня у них есть возможности развиваться, совершенствоваться и учиться, практически не зависящие от времени, территории или национальных границ.

Исходя из данных проведенного нами исследования, можно увидеть изменения в настроении, самочувствии, активности и агрессивности у испытуемых. Разберём подробнее.

Первый вывод, который можно сделать, исходя из результатов в данной выборке: уровень математических знаний не связан с показателями САН и агрессивностью, а также с отсутствием гаджетов.

Наибольшее количество положительных изменений наблюдается в показателях «физической агрессии» (у 34 из 42 человек). Также у бо-

лее 50 %, а точнее у 24 из 42 испытуемых, наблюдается положительная тенденция по критерию «враждебность», что может говорить нам о том, что отсутствие гаджетов, выхода в сеть снижает уровень враждебности подростка. Третий компонент – «гнев». Нельзя сказать однозначно есть ли влияние отсутствия гаджетов у детей на этот компонент, так как мы имеем практические равное число положительных изменений (18 из 42) и испытуемых, у которых по данному компоненту изменений не произошло (19 из 42), и всего 5 негативных изменений.

По опроснику Басса-Перри общий показатель положительных изменений значительно выше, чем показатели «без изменений» и негативных изменений, что позволяет сделать вывод, что отсутствие гаджетов снижает уровень агрессивности у подростков.

Касательно показателей по САН, можно заметить, что по всем трём компонентам – настроению, активности, самочувствию – практически одинаковое количество положительных изменений (24, 23, 23 соответственно), причём эти изменения составили более 50 % во всех трех случаях, что позволяет нам сказать, что отсутствие гаджетов в какой-то мере влияет на улучшение настроения, повышение активности и улучшение самочувствия подростков.

Статистическая проверка связанных выборок (до и после) по критерию Вилкоксона: По таблице находим критические значения для T-критерия Вилкоксона для $n=42$: $T_{кр} = 266$ ($p \leq 0.01$) $T_{кр} = 319$ ($p \leq 0.05$)

Таблица 1
Результаты статистической обработки по критерию Вилкоксона

Самочувствие	Активность	Настроение
$T=124,5$ *	$T=0$ *	$T=156$ *
Физическая агрессия	Гнев	Враждебность
$T=46,5$ *	$T=329$	$T=259,5$ *

* *значимо при $p \leq 0.01$*

Можно сделать вывод, что:

1. Отсутствие гаджетов может положительно сказаться на психологическом состоянии подростков.
2. При отсутствии электронных устройств и невозможности пользоваться интернетом, играть в виртуальные игры и т.д. у школьников в период интенсивного обучения (математический летний лагерь) статистически значимо ниже становится физическая агрессия и враждебность, статистически значимо улучшается самочувствие, у многих поднимается настроение и активность.
3. Интеллектуальное развитие в сфере математики не влияет на активность, настроение, самочувствие, физическую агрессию, гнев и враждебность у подростков.

Компьютеры, планшеты, телефоны и прочие гаджеты стали в двадцать первом веке неотъемлемой частью нашей жизни. Там находится вся нужная информация, с их помощью мы в любой момент можем быть на связи, создано бесконечное множество полезных приложений и для здоровья, и для образования, и для просто удобства. Однако, помимо ряда положительных свойств гаджеты также имеют и негативные влияния: агрессивность из-за некоторых игр, особая социализация, требующая создания особой культурной среды, сложности с освоением коммуникационных навыков вне киберреальности, ухудшения физического здоровья, прокрастинация за просмотром бесконечных бессмысленных видео и так далее.

Данное исследование показало, что для подростков бывает довольно полезно провести время без привычных электронных устройств, отложить телефоны и планшеты и побыть немного в интернет-детоксе, в реальном общении. Это положительно влияет на их самочувствие и настроение, они становятся активнее, снижается уровень агрессивности. Однако стоит также учесть и наличие досуга, особой обстановки лагеря, что могло стать причиной полученных изменений, так что требуется более детальное исследование.

На основе рассмотренных плюсов и минусов гаджетов, а также на основе полученных эмпирических результатов, ни в коем случае нельзя сделать вывод, что современные технологии не нужны. Однако, необходимо учить подростков правильно использовать возможности, которые стали нам доступны благодаря изобретению интернета и полезных приложений. И нельзя забывать, что на взрослых лежит задача создать правильную культурную интернет-среду, чтобы дети могли успешно проходить социализацию и киберсоциализацию.

Данное исследование может стать в дальнейшем полезным для последующих работ на данную тему, ведь сфера гаджетов и их влияния на психологическое и физическое состояние становится с каждым годом всё актуальнее. Чем дальше прогрессирует современный мир, чем больше технологии заполняют нашу жизнь, тем важнее становится знать, как именно можно создать благоприятные условия для успешного развития нового поколения.

Литература

1. Барсукова О.В. Ребенок и гаджеты: психологическое исследование мнений современных родителей / О.В. Барсукова, Е.В. Мавлютова, М.А. Савка. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016.
2. Иванова, А.В. Влияние гаджетов на здоровье подростков / А.В. Иванова, Е.С. Гоголева. 2020.
3. Максимов А.С., Мануйлова Л.М. Диагностика влияния рисков интернет-пространства при использовании школьниками старшего

подросткового возраста гаджетов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018.

4. *Першина К.В.* Анализ влияния компьютерных игр на агрессивное поведение подростков // Научный журнал. 2019.
5. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М.: Акад. 2000.

Благодарности: научному руководителю Бусаровой Ольге Ренатовне.

The Influence Of Gadgets On The Psychological State Of 5Th-8Th Grade Students

Kulakova S.S.
*Student, Moscow State University
of Psychology and Education
1555510s@mail.ru*

Факторы учебной вовлеченности подростков

Николаевская И.А.

*Старший преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: have_a_nife@mail.ru*

Ландышева Н.Н.

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

Ключевые слова: подростки, учебная вовлеченность, школьная ситуация, позиция по отношению к учебной деятельности.

В нынешних тенденциях учебной мотивации отмечается снижение активности двигательной и познавательной, а также рост психоэмоционального напряжения у учеников (Четвертак, 2012), несмотря даже на доступность образования и развитость технологий. Это происходит из-за потери интереса к самому процессу приобретения знаний школьниками (Ермолова, Балыгина, 2019). Весьма небольшое количество работ (особенно отечественных) посвящено изучению такого многокомпонентного конструкта как учебная вовлеченность подростков.

В исследовании было рассмотрено большое количество различных концепций вовлеченности в учебную деятельность. Разные исследователи считают важными качественно и количественно разные компоненты: Audas & Willms выделяют поведенческий и психологический; Appleton, Christenson уже поведенческий, психологический, эмоциональный и академический, Reeve & Tseng обозначают поведенческий, эмоциональный, когнитивный, субъектная позиция; вовлеченность по Шауфели В. характеризуется: поглощенностью, энергией и самоотдачей; концепция вовлеченности Бондаренко и Ишмуратовой включает компоненты по Шауфели и дополнительно когнитивный поведенческий и эмоциональный (Бондаренко, Ишмуратова, 2020); Литвинова и Киселева говорят о эмоциональном, когнитивном, поведенческом, мотивационном, ценностном критериях; Лоусон и Мэйсон: инициатива обучающихся, их вложение (investment) в образование, амбивалентность и дезидентификация (Lawson & Masyn, 2015). Последняя из перечисленных концепций была выбрана для построения исследования, так как она представляется наиболее полно отражающей динамику взаимоотношений ребенка с учебной деятельностью во всех ее проявлениях. Опираясь на нее, мы получаем возможность создания диагностического

аппарата для выявления амбивалентной группы учеников (группа риска), которые в скором времени могут стать дезидентифицированными относительно учебного процесса.

Гипотеза: Высокая вовлеченность характеризуется направленностью на приобретение знаний, выраженной субъектной позицией, благополучной школьной ситуацией, высокой самооффективностью и жизнестойкостью.

Использованные опросники:

- “Тест жизнестойкости” Леонтьев Д.А., Рассказова.
- Шкала общей самооффективности (Шварцер, Ерусалем 1996)
- Шкала личностной тревожности для учащихся 10–16 лет (Прихожан А.М.)
- Опросник детской депрессии (7–17 лет) Maria Kovacs.
- Опросник “Субъектная позиция” Зарецкого Ю.В., Зарецкого В.К., Кулагиной И.Ю
- Моросановой В.И. «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ)
- Опросник «Школьная ситуация», разработанный Зарецким В.К., Холмогоровой А.Б., Андреем В.Ю.
- Стат. анализ данных осуществлялся с помощью SPSS-23.

Выборка: 63 испытуемых школьника. Выборка была набрана среди учащихся 6–7, 9–11 класса Школы № 1576. Респондентов женского пола – 33, мужского – 26, не указавших пол – 4. Количество человек из 6-го класса – 30 человек, из 7-го – 7, из 9–13, из 10–10, из 11–2 человека.

Проводилась проверка самой модели вовлеченности на уже существующих моделях, а именно: моделях позиции по отношению к учебной деятельности и школьной ситуации. Ниже представлены коррелограммы (светлые линии-связь средняя, темные- сильная)

«Инициативная группа» – это вовлеченные в учебу ученики. Как видно оба (и субъектная позиция и школьная ситуация) конструкта значимо коррелируют со шкалами методики жизнестойкости и опросником самооффективности и направленностью на приобретение знаний. И отдельно субъектная позиция с некоторыми шкалами саморегуляции поведения и со шкалами школьной ситуации.

Затем *амбивалентная* группа, которую исследовали с помощью показателей объектной позиции: значимые корреляции с некоторыми показателями саморегуляции. И *дезидентифицированная* группа (негативная позиция) прямо коррелирует с самостоятельностью. Много обратных связей представлено с показателями опросника школьной ситуации и направленностью на приобретение знаний, саморегуляцией поведения и депрессией, а также обратные корреляции с субъектной позицией и школьной ситуацией.

Таким образом, в данном исследовании была предпринята попытка реконструировать содержание модели учебной вовлеченности, включа-

ющей компоненты: инициатива обучающихся, их вложение в образование, амбивалентность и дезидентификация с учебной деятельностью, с помощью соотношения компонентов учебной вовлеченности со шкалами методик позиции в обучении, школьной ситуации, направленности на приобретение знаний, самоэффективности и др.

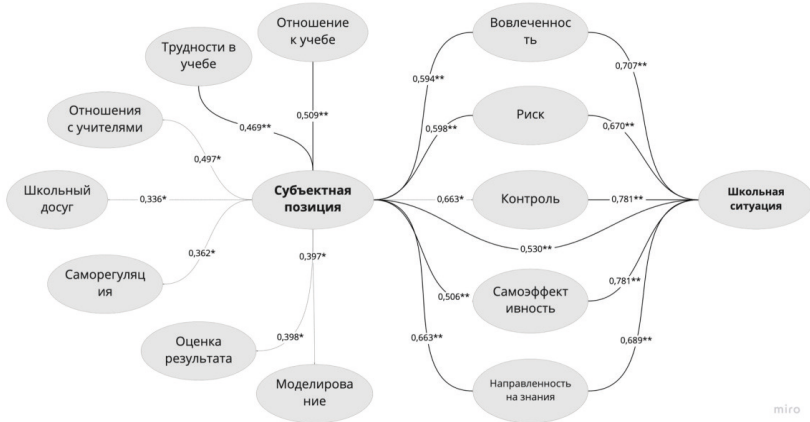


Рис. 1. Коррелограмма проверки модели учебной вовлеченности (положительные связи)

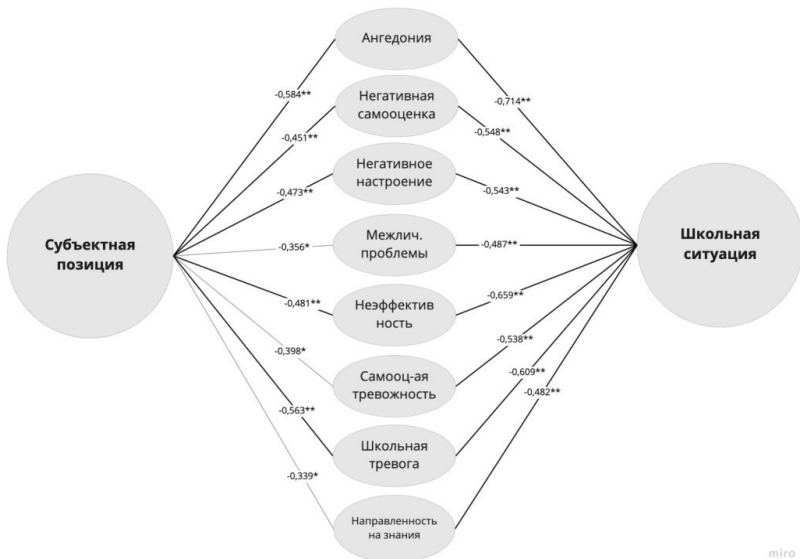


Рис. 2. Коррелограмма проверки модели учебной вовлеченности (отрицательные связи)

Литература

1. *Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю.* Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 77–88 (дата обращения: 25.04.2021).
2. *Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Савицкая Н.В., Круковская О.А.* Covid-19 и психическое здоровье учащихся: зарубежные исследования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 79–91. (дата обращения: 18.05.2021).
3. *Лубовский Д.В.* Исследования психологического благополучия слабоуспевающих обучающихся в школах США [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. No 1. С. 36–42. (Дата обращения: 23.01.2020).
4. *Michael A. Lawson, Katherine E. Masyn* Analyzing profiles, predictors, and consequences of student engagement dispositions // Journal of School Psychology February 2015 Volume 53, Issue 1, Pages 63–86 (Lawson & Masyn, 2015).

Factors Of Adolescent Learning Engagement

Irina A. Nikolaevskaya

*Senior lecturer of the Department
of Clinical Psychology and Psychotherapy
Moscow State University of Psychology
& Education, Moscow, Russia*

Nelly N. Landysheva

*Student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia*

Keywords: adolescents, learning engagement, school situation, attitude towards learning activities.

Разработка способа повышения адаптационных возможностей студентов

Лисова Н.А.

*старший преподаватель кафедры специальной психологии,
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева (КГПУ им. В.П. Астафьева)
Красноярск, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6923-8039>

e-mail: nadia.krs@yandex.ru

Ключевые слова: адаптация, адаптационные возможности, студенты, саморегуляция, функциональное состояние, биоуправление

Известно, что обучающиеся в возрасте 18–25 лет представляют собой одну из групп, наиболее подверженных риску развития дезадаптивных расстройств, зачастую не обладая развитыми навыками саморегуляции и способностью экономично распоряжаться своими психофизиологическими ресурсами [2]. Адаптационные системы организма, и в особенности нервной системы молодых людей, испытывают перегрузки под воздействием информационных, эмоциональных и физических воздействий, что часто приводит к срыву регуляторных механизмов и развитию целого ряда психосоматических патологий.

При этом предполагается, что степень устойчивости организма к неблагоприятным влияниям среды во многом зависит от индивидуальных свойств и адекватности функциональных перестроек в нервной системе, обусловленных активирующими влияниями модулирующих структур головного мозга [3].

Несмотря на то, что исследований, посвященных изучению функциональных состояний обучающихся и их влияния на адаптацию к учебным нагрузкам в литературе представлено достаточно много, обращает на себя внимание противоречивость некоторых выводов и низкая степень внедрения результатов подобных исследований в практику. В связи с вышесказанным, **целью исследования** стало изучение особенностей адаптационных реакций и саморегуляции студентов с разным уровнем активации лобной коры головного мозга и разработка способа повышения адаптационных резервов.

Исследование проводилось на базе научно-исследовательской лаборатории Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. В исследовании приняли участие 100 студентов в возрасте от 18 до 21 года. Исследование проводилось с информированного согласия участниц. Определение адаптационных резервов проводилось с использованием метода омегаметрии головного мозга, включавшего регистрацию устойчивого потенциала милливольтового

диапазона (омега-потенциал) в проекциях лобной коры правого и левого полушарий головного мозга [1], а также психологическое тестирование с моделированием стрессовой нагрузки – игровое биоуправление под контролем частоты сердечных сокращений (ЧСС).

По данным омегаметрии в состоянии спокойного бодрствования при обычной учебной нагрузке 46 % испытуемых имели нормальный уровень активации головного мозга, у 20 % зафиксирована депрессия активационных влияний и низкий уровень бодрствования, в 7 % выявлен чрезмерно высокий уровень активации лобной коры, 27 % омега-потенциал левого и правого полушария в границах разных уровней.

После тестового сеанса биоуправления высокий и средний уровень саморегуляции определен у 41 % участников, 59 % имели низкий или ниже среднего уровень саморегуляции.

Наибольшей эффективности саморегуляции достигли испытуемые со средним уровнем активации (20–40 мВ) и доминированием левого полушария мозга, хотя лица с низким уровнем активации характеризовались умеренным приростом ЧСС при значимо меньшем ($p < 0,001$) среднем значении пульса в сравнении с остальными испытуемыми.

Таким образом, установлено, что уровень активации головного мозга, обеспечивающий функциональное состояние влияет на успешность саморегуляции в условиях эмоционального стресса, а следовательно нормальный уровень активности нервной системы необходим для обеспечения эффективной адаптации, в том числе к учебным нагрузкам. Этот факт использован нами для разработки способа повышения адаптационных резервов студентов. Суть способа заключается в обучении техникам и приемам саморегуляции, индивидуально подобранных для каждого студента в зависимости от его функционального состояния и направленные на его оптимизацию:

- При низком уровне активации используются нейропсихологические упражнения на активизацию и повышение тонуса нервной системы: движения глазами во всех направлениях и по кругу; пальчиковая гимнастика; самомассаж мочек ушей и пальцев; поиск чисел в таблицах Шульте; частое глубокое дыхание и др).
- Высокий уровень активации: используются техники, направленные на релаксацию и снижение эмоционального напряжения: диафрагмальное дыхание; дыхание с замедленным выдохом; дыхание со счетом вдохов и выдохов; прогрессивная мышечная релаксация; визуализация приятных воспоминаний; элементы аутогенной тренировки и медитации.
- Высокая асимметрия активации: используются задания на улучшение межполушарного взаимодействия: рисование 2-я руками одновременно простых геометрических фигур; дыхание попеременно через правую и левую ноздрю; перекрестные движения с пересечением центра тела.

Закрепление наиболее эффективных способов проводилось с использованием биологической обратной связи (игровое биоуправление).

В экспериментальном обосновании предлагаемого способа приняли участие 32 студента в возрасте от 18 до 21 года, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальной группе проводили курс биологической обратной связи с сеансами биоуправления в зависимости от уровня активации головного мозга с подбором индивидуальных техник и упражнений, в контрольной группе не проводилось специальных тренировок и обучения.

Сравнение исходных параметров до проведения курса биологической обратной связи в выделенных группах не выявило значимых отличий, что говорит об их однородности. При этом, после окончания курса в экспериментальной и контрольной группах имелись значимые изменения характеристик омега-потенциала. Отмечено снижение межполушарной асимметрии, нормализация параметров ОП и частоты сердечных сокращений. Однако в контрольной группе наблюдалось меньше положительных сдвигов, что выражалось в неоптимальных значениях омега-потенциала, больших значениях амплитуды волн и более медленной стабилизации колебательных процессов.

После проведения курса коррекции отмечено значимое снижение представленности недостаточной и асимметричной активации ЦНС при отсутствии состояния гиперактивации в экспериментальной группе. У 90 % испытуемых омега-потенциал соответствовал оптимальному уровню. При этом у 75 % отмечено снижение межполушарной асимметрии, которая в среднем составила 1,6 мВ. В контрольной группе произошел сдвиг в сторону уменьшения уровня активации при сохранении высокой межполушарной асимметрии, у 40 % выявлен низкий уровень активации, у 32 % – асимметричный, что можно рассматривать как признак неоптимального состояния головного мозга и организма в целом.

Сравнение коэффициента эффективности управления сердечным ритмом показало, что в экспериментальной группе успешность освоения навыков саморегуляции была в среднем на 35–40 % выше, чем в контрольной.

Таким образом, предложенный способ решает задачу повышения адаптационных резервов студентов, что способствует улучшению функционального состояния и работоспособности за счет развития продуктивных стратегий саморегуляции и нормализации функционального состояния головного мозга обучающихся.

Литература

1. *Илюхина В.А.* Сверхмедленные информационно-управляющие системы в интеграции процессов жизнедеятельности головного мозга и организма // Физиология человека. 2013. Т. 39, № 3. С. 114.

2. *Курсанов В.М., Шибкова Д.З.* Психофизиологическая характеристика личности студентов в период адаптации к обучению в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2012. № . 9. С. 127–132.
3. *Murik S.E.* Omegaelectroencephalography: formation history and diagnostic capabilities of the new method in electrophysiology // The bulletin of Irkutsk State University. «Geoarchaeology, Ethnology, and Anthropology Series». 2018. № . 26. С. 69–85.

Development Of A Way To Increase The Adaptive Capabilities Of Students

Nadezhda A. Lisova

*Senior Lecturer, at the Department of Special Psychology,
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6923-8039>

e-mail: nadia.krs@yandex.ru

Keywords: adaptation, adaptive capabilities, students, self-regulation, functional state, biofeedback.

Формирование позитивной Я-концепции у подростков, склонных к девиантному поведению

Васюта Г.Г.

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии образования и развития
Волгоградского государственного социально-
педагогического университета (ФГБОУ ВО ВГСПУ)
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: vasyuta@inbox.ru*

Лыгина Е.П.

*магистрант, Волгоградский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: lygina2605@gmail.com*

Ключевые слова: позитивная Я-концепция, девиантное поведение, профилактика, добровольческая деятельность, интернальность.

Актуальность исследований проблемы девиантного поведения подростков в современных условиях связана, в том числе, с вынужденной социальной изоляцией на фоне ухудшения эпидемиологической обстановки в стране и мире. Наблюдается негативная поведенческая реакция людей на установленные карантинные ограничения. Об этом говорил и начальник ГУ МВД России по Волгоградской области генерал-лейтенант полиции А.Н.Кравченко на заседании Волгоградской областной Думы по вопросу «О состоянии законности и правопорядка в Волгоградской области по итогам 2020 года». В своем выступлении он отметил, что прослеживается негативная тенденция увеличения преступлений, совершенных несовершеннолетними. Данные статистики свидетельствуют о росте тяжких и особо тяжких преступлений на 35 %. В Волгоградской области в целях профилактики подростковой преступности и проявлений жестокости в подростковой среде сотрудниками МВД в 2020 г. было проведено 10 профилактических и более 2,5 тысяч рейдовых мероприятий.

Нормативно-правовыми актами Российской Федерации закрепляется специфика работы по проблеме девиантного поведения подростков, в частности, механизмы регуляции и предотвращения возникающих противоправных действий. Одним из основных направлений в деятельности правоохранительных органов, согласно Федеральному закону от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации», является предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних.

Психолого-педагогическими исследованиями проблемы девиации занимались М.А. Алемаскин, И.П. Башкатов, С.А. Беличева, Е.М. Данилин, Н.Н. Верцинская, Ю.А. Клейберг, Е.В.Змановская и др. В их работах не только анализируются причины и условия формирования девиантного поведения, но и разрабатываются эффективные методы и приемы профилактики и коррекции девиантного поведения подростков.

В настоящее время особую актуальность приобретает разработка мероприятий по профилактике склонности к девиантному поведению у подростков. При этом важно учитывать психолого-педагогические условия, которые будут способствовать формированию позитивной Я-концепции у подростков, склонных к девиантному поведению.

Все это определило **цель исследования**: разработать алгоритм мероприятий по психолого-педагогической профилактике девиантного поведения подростков на основе формирования у них позитивной Я-концепции в добровольческой(волонтерской) деятельности.

Объект исследования: профилактика склонности к девиантному поведению у подростков.

Предмет исследования: сформированность позитивной Я-концепции у подростков, склонных к девиантному поведению.

В научно-методической литературе позитивную Я-концепцию определяют как совокупность устойчивых установок человека по отношению к самому себе, выступающих уникальным результатом психического развития в процессе социального взаимодействия.

Гипотеза о том, что формирование позитивной я-концепции у подростков, склонных к девиантному поведению, обусловлено особенностями их межличностных отношений в процессе добровольческой деятельности, проверялась в ходе эмпирического исследования, в котором приняли участие обучающиеся, активно занимающиеся добровольческой(волонтерской) деятельностью, в возрасте от 12 до 14 лет ($n = 35$) на базе 8 ресурсных центров школьного добровольчества в условиях общеобразовательных учреждений г. Волгограда. Был подобран следующий диагностический инструментарий: методика определения склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орёл), методика изучения особенностей Я-концепции (Е. Пирс, Д. Харрис), методика УСК (уровень субъективного контроля) (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд).

Задачи исследовательской работы заключались в следующем:

1. Выделить основные научные подходы в исследовании проблемы психолого-педагогической профилактики девиантного поведения.
2. Определить психолого-педагогические особенности подростков 12–14 лет, склонных к девиантному поведению.
3. Выявить особенности формирования позитивной Я-концепции подростков 12–14 лет, склонных к девиантному поведению в условиях общеобразовательных учреждений.

4. Разработать основные направления психолого-педагогической профилактики девиантного поведения подростков 12–14 лет путем привлечения к добровольческой(волонтерской) деятельности на базе 8 ресурсных центров школьного добровольчества в условиях общеобразовательных учреждений.

Результаты исследования: результаты диагностики по методике УСК (уровень субъективного контроля) свидетельствуют о низких показателях по шкале интернальности в области достижения у 60 % подростков, что говорит о том, что они связывают свои достижения с внешними обстоятельствами. Получены по шкале интернальности в области неудач, которая оценивает склонность обвинять себя самого в неприятностях и страданиях. Низкие показатели диагностированы у 35 % подростков. Это говорит о том, что испытуемые склонны приписывать ответственность за неудачи другим людям и внешним факторам. Таким образом, выявлено то, что для части подростков характерна склонность перекладывать ответственность за основные успехи и неудачи на внешние факторы. В дальнейшем это может спровоцировать у них деструктивное саморазрушение личности и повлечь за собой возникновение различных девиаций.

Эффективным способом профилактики девиантного поведения у подростков, на основе формирования позитивной Я-концепции, может стать их вовлечение в волонтерскую(добровольческую) деятельность. Подросток, реализуя себя в добровольчестве, решает основные задачи развития на данном возрастном этапе:

- преодоление кризиса идентичности;
- формирование гармоничного образа «Я»;
- самоопределение;
- овладение психологическими механизмами актуализации личностного потенциала;
- понимание собственных сил и возможностей;
- развитие рефлексии-способности к самопознанию субъектом внутренних психических актов и состояний.

Обратной связью от подростков на вопрос анкеты: «Какие положительные эффекты Вы получили от приобщения к добровольческой(волонтерской) деятельности?», стали следующие ответы:

- оказание помощи и приобретение новых знакомств;
- моральное повышение ценности своей личности;
- много положительных эмоций и новых навыков;
- приобщение к культуре;
- улучшение жизни других людей путем активизации своих личностных потенциалов.

На основе полученных результатов можно сделать следующие **выводы:**

Диагностика склонности подростков к девиантному поведению позволила выявить группу подростков с признаками высокой вероятности склонности к девиантному поведению по шкале интернальности в области достижений и неудач. Данные респонденты находятся в группе риска, так как вероятность возникновения склонности к девиантному поведению высока.

Формирование позитивной Я-концепции у подростков, склонных к девиантному поведению активно реализуется через участие в добровольческой(волонтерской) деятельности, что способствует формированию адекватного представления о самом себе, в дальнейшем активизирует внутренние личностные потенциалы подростков, что можно подтвердить словами поэта Р.Бернса: «твердой убежденностью в импортирование другим людям, уверенностью в способности осуществлять определенный вид деятельности и чувством собственной значимости».

Литература

1. Постановление Волгоградской областной Думы от 25.03.2021 г. № 18/1224 «О рекомендациях «парламентского часа» на тему «О состоянии законности и правопорядка в Волгоградской области по итогам 2020 года».
2. *Щербаков Алексей Дмитриевич.* Федеральный закон от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации»: критическая заметка // Социально-экономические явления и процессы. 2016. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/federalnyy-zakon-ot-23-iyunya-2016-g-182-fz-ob-osnovah-sistemy-profilaktiki-pravonarusheniy-v-rossiyskoy-federatsii-kriticheskaya-zametka> (дата обращения: 27.10.2021).
3. *Кучеренко П.А., Коровяковский Д.Г., Антонова Н.В., Хромова Н.М., Майстрович Е.В.* Добровольчество и волонтерство как инструмент профилактики девиантного поведения подростков // Психология и право. 2020. Т. 10. № 2. С. 51–63. doi:10.17759/psylaw.2020100205.
4. *Солоницына М.А., Питайкина А.А., Лимонченко Роман Андреевич.* Диагностическая информативность методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел): проблемы практического применения // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/diagnosticheskaya-informativnost-metodiki-opredelenie-sklonnosti-k-otklonyayuschemusya-povedeniyu-a-n-orel-problemy-prakticheskogo](https://cyberleninka.ru/article/n/diagnosticheskaya-informativnost-metodiki-opredelenie-sklonnosti-k-otklonyayuschemusya-povedeniyu-a-n-orel-problemy-prakticheskogo-primeneniya)(дата обращения: 27.10.2021).

Formation Of A Positive Self-Concert In Adolescents Prone To Deviant Behavior

Galina G. Vasyuta

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychology
of Education and Development of the Volgograd State
Socio-Pedagogical University (VGSPU), Volgograd, Russia,
e-mail: vasyuta@inbox.ru*

Ekaterina P. Lygina

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

Keywords: positive Self-concept, deviant behavior, prevention, voluntary activity, internality.

Развитие способности теоретического мышления у старших школьников в условиях проектирования

Маркин П.В.

*магистрант, кафедра Юнеско
«Культурно-историческая психология детства»,
Московский государственный психолого-
педагогический университет.*

Москва, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7150-4415>

e-mail: markin.pvm@gmail.com

*Научный руководитель –
доктор психологических наук Громыко Ю.В.*

Ключевые слова: понятие, система понятий, мышление, теоретическое мышление, совместная деятельность, проектирование, проектная деятельность.

Научная новизна: данная работа выполнена в рамках теории развивающего обучения В.В. Давыдова и сосредоточена на исследовании условий формирования теоретического мышления старшеклассников, учащихся 10-х классов школы.

Мы предполагаем, что ведущим видом деятельности для развития теоретического мышления старшего школьника является проектная работа или совместная проектная деятельность. При формировании замысла коллективного действия происходит связывание понятий в некоторый аналог понятийной системы, что обеспечивает возможность развития мышления каждого участника команды и дополнительное обогащение общего командного результата проектной работы.

Рассматриваемой проблемой в нашей работе являются условия формирования теоретического мышления старших школьников в коллективной форме при формировании замысла проектной деятельности.

Мышление, реализуемое в коллективной форме, есть не просто сумма разобщённых его частей, но их интеграция, обеспечивающая синергетический эффект, то есть превышения качества итогового результата над отдельной суммой частей.

Используемый подход к ее решению (методология, методы):

На первом этапе осуществляется начальная диагностика команд старшеклассников из 4-х человек с помощью методики «Периметр».

Далее следует информирующая часть (характеристика понятий «Выручка», «Прибыль», «Инвестиции», «Стратегия»). После чего начинается квазипроектная деятельность в рамках которой каждый участник команды работает с выбранным им понятием, затем команда формирует кол-

лективный проектный замысел общей работы. При организации коллективных взаимодействий команда столкнется с проблемой соорганизации четырех понятий в понятийную систему (своеобразный «понятийный периметр») и с необходимостью схематизации общего проектного замысла, что и определит форму организации совместной деятельности.

Кроме того, схематизация проектного замысла позволит нам проанализировать не только коммуникационное взаимодействие участников, но и зафиксировать уровень понимания каждого из участников и достигнутое взаимопонимание между участниками коллективной работы.

Поиск и определение корреляции между результатами диагностики по методике «Периметр» и результатами командного проекта станет завершающей частью исследования.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Анализ структуры мыслительного акта // Доклады Академии педагогических наук РСФСР. 1960. № 2.
2. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России. 2000. 480 с.
3. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416
4. *Нечаев Н.Н.* «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 27–37. Ю.В. Громыко Проектное сознание. М.: Московские учебники и Картолиитография, 1998. 660
5. *Громыко Ю.В.* Метапредмет знак. М.: Пушкинский дом АО «Московские учебники», 2001, 287
6. *Акопова Э.С., Глазунова О.И., Громыко Ю.В.* Диагностическая методика оценки способностей к проектированию деятельности в групповой работе «Периметр»
- 7.

Психологическое консультирование обучающихся по проблемам личностного самоопределения

Матвеева А.С.

*студент, кафедра психологии образования
и развития, Волгоградский государственный
социально-педагогический университет,
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: alina.matveev2015.@yandex.ru*

Ключевые слова: самоопределение, самосознание, актуализация, идентификация, проблемная идентичность, самоотношение.

Научная новизна исследования проблемы психологического консультирования по вопросам личностного самоопределения подростка заключается в том, что с учетом выявленных факторов, оказывающих влияние на процесс формирования личностного самоопределения подростков, разработана система организации консультативной работы, которая позволит эффективно воздействовать на развитие и становление представленности в самосознании социального, глобального и перспективного Я.

Сущность проблемы исследования заключается в том, что подростковый возраст весьма уязвим к критике, а психические новообразования данного периода актуализируют проблему того, к кому обратиться за помощью в проблеме личностного самоопределения, поскольку на этом возрастном этапе подросток дистанцируется от родителей, ищет свою Самость. Поэтому оказание морально-эмоциональной поддержки подросткам, помощь в выборе, в принятии решения находится в компетенции психолога, особенно если он владеет навыками психологического консультирования, которое сегодня развивается очень активно. Соответственно, психолог должен знать и владеть теорией, и личным опытом проведения таких консультаций.

В качестве основного подхода к решению проблемы личностного самоопределения в подростковом возрасте реализован метод проблемно-ориентированного консультирования, базирующийся на предположении, что каждая психологическая проблема человека имеет свой генезис, обусловленный как неопределенностью, спонтанностью, непредсказуемостью, так и детерминантами, имеющими соответствующие причины и закономерности. Установление этих причин и закономерностей, поиск путей преодоления их патогенного воздействия является важным фактором успешного решения проблемы личностного самоопределения.

Основные результаты исследования.

В отечественной психологии проблема личностного самоопределения традиционно исследовалась в рамках культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, смысловым центром которой является

утверждение о том, что в процессе психического развития человека во внутреннем единстве взаимодействия эмоций и интеллекта реализуются процессы самоопределения, саморазвития, самоконтроля. С.Л. Рубинштейн ввел в научный дискурс понятие «жизненный путь человека», а личностное самоопределение рассматривал как внутреннюю детерминацию (самодетерминацию), отличную от внешней детерминации [3].

Под личностным самоопределением следует понимать процесс и результат самодетерминации, формирования знаний о самом себе, и включающее в себя ценности, смыслы, отношение к самому себе, и представление о самом себе. В рамках личностного самоопределения выделяют профессиональное, социальное, семейное самоопределение, в совокупности которые формируют представление индивида о самом себе во взаимоотношении с окружающим миром [1].

Личностное самоопределение в подростковом возрасте обладает рядом особенностей:

- формирование личностного самоопределения в подростковом возрасте сопряжено с развитием ценностно-смысловой системы, убеждений и смысла жизни;
- личностное самоопределение в подростковом возрасте реализуется по отношению к системе ценностей, существующей в современном ему обществе;
- большое значение в личностном самоопределении подростка играет взаимодействие со сверстниками, которое выступает фактором личностного развития;
- нарушения развития подростков в психологическом самоопределении выражается в неадекватном развитии составляющих и сказывается на развитии самоопределения как проекции представлений о себе в будущем.

Важнейшими механизмами в личностном самоопределении подростков являются актуализация, адаптация, персонификация, персонализация, идентификация и интериоризация [2].

Среди задач исследования была дифференцирована задача – выявить различия в особенностях личностного самоопределения у учащихся 8 и 10 классов. Для решения задачи исследования был использован комплекс методик. По «Методике исследования самоотношения» С.Р. Пантелеева оценивались два самостоятельных показателя: проблемная идентичность и ситуативное состояние (рисунок 1):

Из полученных данных делаем вывод о том, что в целом у учащихся 8 класса выше уровень проявления проблемной идентичности (8 класс – у 20 % обучающихся, 10 класс – у 17,6 %), проявляющейся в невозможности ответить себе на вопрос: «Кто я?», сформировать идентифицирующую характеристику о себе. Также у учащихся 8 класса в большей степени, чем у учащихся 10 класса идентификационные характеристики

имеют ситуативный характер, то есть характеризуют состояние клиента в текущий момент. При этом расчет критерия значимости различий Ливиня показал следующее: обнаружено значимое различие по проявлению ситуативного состояния личностного самоопределения ($p < 0,05$).

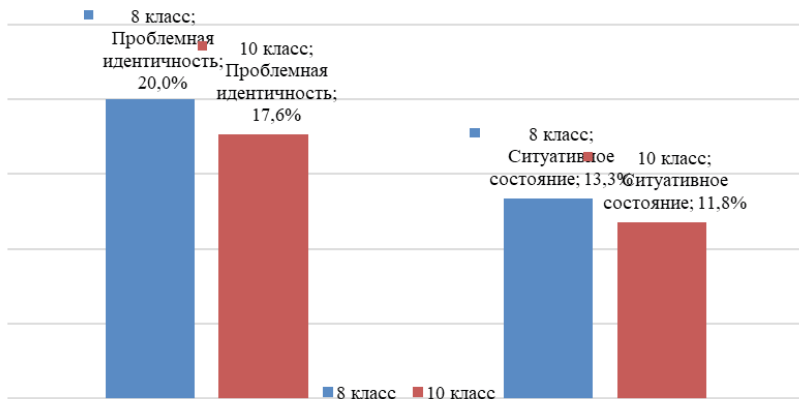


Рис. 1. Распределение в выборке учащихся 8 и 10 класса по среднему отношению проявлений проблемной идентичности и ситуативного состояния

Также, на уровне значимости 0,01 доказаны различия между выборками учащихся 8 и 10 классов по проявлению ситуативного состояния идентичности личности: у учащихся 8 класса в большей степени состояние самоидентичности носит ситуативный характер, что говорит о недостаточно устойчивом личностном самоопределении в подростковом возрасте по сравнению с ранним юношеским.

По методике исследования самоотношения С.Р. Пантелеева получены следующие значения:

Расчет статистических критериев значимости различий между двумя выборками показали, что между значениями по шкалам для 8 и 10 классов значимых различий не наблюдается.

Обобщая вышесказанное, по результатам проведенного анализа, можно сделать вывод о том, что для учащихся подросткового возраста (8 класс) значимо более низкими показателями самоопределения по сравнению с учащимися раннего юношеского возраста (10 класс) являются:

- сформированность самоопределения себя как субъекта социума (социальное Я);
- самоопределения в перспективном аспекте (в том числе, профессиональное самоопределение);
- персональной идентичности и глобального Я.

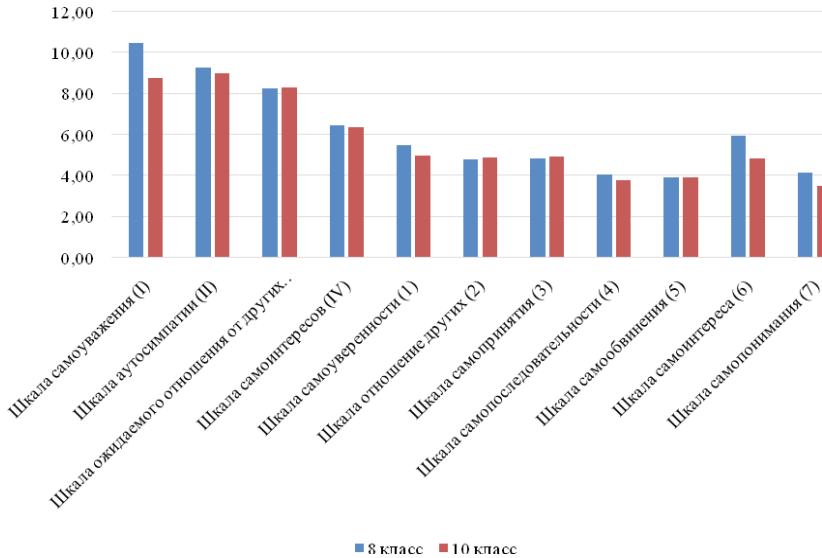


Рис. 2. Распределение в выборке учащихся 8 и 10 класса по среднему баллу самооотношения

Далее была разработана сценарная программа групповой консультации с элементами тренинговой работы, в ходе которой были реализованы технологии групповой беседы: определение структурных элементов «маркеров» личностной зрелости, уточнены перспективные локальные и глобальные цели личностного развития. Реализованы технологии тренинга: упражнений и групповых игр, направленных на уточнение и актуализацию состояния личностного самоопределения подростков.

Литература

1. Давлятова, С.В. Психологические особенности представления о себе как фактор личностного самоопределения дезадаптированных подростков [Текст]: дис. ...канд. психол.наук: 19.00.13/ Светлана Владимировна Давлятова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 218 с.
2. Калинина, С.В. Профессиональное и личностное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте [Текст]: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13/ Светлана Витальевна Калинина. – СПб., 1998. – 163 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2013. – 713 с.

Особенности развития эмпатии у студентов будущих педагогов-психологов

Мельникова И.В.

*магистрант, кафедра «Педагогическая психология
имени профессора В.А. Гуружапова» факультета
«Психология образования», МГППУ, Москва*

*Научный руководитель – Заречная А.А.
кандидат психологических наук,
кафедра «Возрастная психология им. Л.Ф. Обуховой»
факультета «Психология образования»
МГППУ, Москва, Россия*

В эпоху развития нового информационного социума, когда цифровизация охватила все сферы деятельности человека во всем мире, а также в нашей стране, – общество предъявляет особенные требования к подготовке будущих педагогов-психологов. Новый вектор развития в данной профессии ориентирован на интересы личности. Студенты, обучающиеся по направлению психолого-педагогического образования, должны обладать такими важными и необходимыми компетенциями как способность к межличностному взаимодействию субъектов образовательной среды и готовность к организации взаимодействия с семьями учащихся с целью совместного решения проблем воспитания и развития личности ребенка, способность учитывать этнокультурные и профессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий, а также способность оказывать содействие в социализации и саморазвитии личности ребенка и др.

Развитие и проявление таких компетенций, помимо профессиональной подготовки, может возникнуть лишь при наличии особенных личностных качеств. Таким качеством на первый план выступает эмпатия. Внимательный, включенный в процесс педагог-психолог отличается тем, что его умение чувствовать, распознавать и предвидеть эмоциональные состояния развиты на высоком уровне. В этой связи необходимо отметить, что ключевое внимание уделяется прежде всего личности педагогов-психологов.

Эмпатические качества личности психолога можно разделить на два вектора. Первый вектор – это личная эмпатия психолога, как постоянно присущая черта личности, которая проявляется во всех конструктах, ситуациях общения. Второй вектор – это профессиональная эмпатия педагога психолога, которая является внутренней установкой специалиста, проявляемая в понимании чувств, мыслей, безоценочной направленности сопереживания, без внедрения в личность.

И в контексте нашего исследования эмпатические способности не только качества личности, а также базовые профессиональные качества

специалиста, которые играют значимую роль, так как от них зависит эффективность профессиональной деятельности. В высшем учебном заведении в пространстве взаимопонимания, взаимоуважения, эмоционального комфорта и духовного просвещения необходимо обеспечивать предпосылки для развития и проявления эмпатии будущих педагогов-психологов.

Основной целью данного исследования является изучение особенностей развития эмпатии у студентов будущих педагогов-психологов. Предполагается, что уровень эмпатии у студентов будущих педагогов-психологов значительно более высокого уровня, чем у студентов других вузов. Это предположение мы построили на основании пилотного исследования, в котором приняли участие 20 студентов будущих педагогов-психологов МГППУ и 20 студентов иных ВУЗов г. Москвы (в том числе студентов программистов), проведенного нами в марте 2020 года.

Методики исследования:

1. Диагностика доброжелательности (по шкале Кэмпбелла);
2. Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева);
3. Диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.

В исследовании принимают участие студенты бакалавриата и магистратуры МГППУ в количестве 40 человек, а также студенты иных вузов в количестве 40 человек. Проведение исследования планируется в период с октября по декабрь 2021 года.

Литература

1. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия / Монография. – М. Издательство «Перо», 2014. – 185 с.
2. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А.Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 1. С. 67–69.
3. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 147–156.
4. Роджерс К. Эмпатия // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002. С. 428–430.

К проблеме обеспечения психологической безопасности образовательной среды московского мегаполиса

Мещерякова Ю.Д.

2 курс, магистрант,

специальность обучения «Социология», ИГН

e-mail: tyud94@mail.ru

Научный руководитель – Г.М. Гозиберидзе

Аннотация: статья посвящена проблеме обеспечения индивидуальной и коллективной психологической безопасности обучающихся в условиях образовательного пространства столичных школ. В исследовании дан анализ наиболее актуальных рисков и угроз, связанных с влиянием негативного информационного контента в интернет-пространстве и агрессивной социальной среды крупного мегаполиса. В работе выявлены потенциальные возможности современной московской школы по профилактике социальной дезадаптации обучающихся, по формированию психолого-педагогических компетенций у родителей и по координации взаимодействия всех участников образовательных отношений в целях сохранения психического здоровья детей.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, информационное пространство, психолого-педагогические компетенции.

В настоящее время, в условиях обострения социально-психологических и экологических проблем в столичном мегаполисе, связанных с ковидным кризисом, миграционными процессами, общей картиной ухудшением здоровья школьников, повышением уровня социальной дезадаптации несовершеннолетних, внедрения информационных и цифровых технологий в образовательный процесс, психологическая безопасность детей находится в фокусе внимания ученых, педагогов, психологов, широкой родительской общественности. Отечественные и зарубежные исследователи рассматривают психологическую безопасность как одну из важнейших потребностей образовательной среды. При этом приоритетной задачей современной столичной школы является «раскрытие потенциала каждого обучающегося, а также обеспечение необходимых условий для развития индивидуальных способностей» [6, с. 9].

В процессе непрерывного нарастания информационных нагрузок существенные изменения претерпевает не только сфера образования, но и культура, а главное – сам человек. В этой связи следует признать, что во многих современных исследованиях, посвященных осмыслению проблем информатизации образовательного процесса, доминирует упрощенное истолкование воздействия высоких технологий на психическое здоровье обучающихся. Нередко упускается из вида тот факт,

что интеллектуальное развитие обучающихся лишь до определенной степени связано с технологическими достижениями, тогда как основополагающие преобразования происходят в сфере взаимоотношений. Однако, в настоящее время пока что преобладает сугубо техническое истолкование особенностей информационного общества, когда оно характеризуется исключительными достижениями в области высоких технологий. Осмысление реальных проблем в сфере образования является, несомненно, одной из ключевых задач, требующих мультидисциплинарных исследований. Последовательная рефлексия данной проблематики позволит дать взвешенную оценку возможным альтернативам развития системы образования и просчитать потенциальные риски, встречающиеся на этом пути.

Одной из проблем московского образовательного комплекса является то обстоятельство, что обучающиеся нередко сталкиваются с «информационным перенасыщением». «Сегодня наш мозг обрабатывает в 5 раз больше информации чем 40 лет назад» [9: с. 1]. Переизбыток информации влечет за собой психологическую усталость. На каждой новой ступени технологического развития общества появляется необходимость научного, и прежде всего, социально-философского осмысления происходящих процессов, оценки социально-психологических последствий нынешних преобразований. В целях прогнозирования таких последствий, целесообразно учитывать многовековой исторический опыт. Так, например, английский философ Ф. Бэкон в 1605 году в своем трактате «The Proficiency and Advancement of Learning, Divine and Human» («Успехи и развитие знания божественного и человеческого») писал, что «во многом знании – многие печали, и знание ведет к беспокойству» [5: с. 184]. Ф. Бэкон небезосновательно полагал, что интенсивное поглощение информации нередко приводит к интеллектуальной растерянности. Однозначно отрицать актуальность тезиса Ф. Бэкона, озвученного свыше 400 лет назад, не стоит, особенно если учесть то обстоятельство, что современному молодому человеку (ребенку, подростку) в условиях нарастания информационного потока весьма непросто отличить полезную информацию, полученную в мировой паутине, от вредоносной.

Добрый и мудрый гидом для обучающихся в бесконечных информационных лабиринтах виртуального пространства призван стать педагог. Однако, доступность сайтов, представляющих определенную степень опасности для детей и подростков, нередко оборачивается стрессами и психическими травмами. Такие стрессы, как правило, сопровождаются конфликтами с родителями, учителями, одноклассниками и пр. Кто-то переживает этот негативный опыт наедине с собой, кто-то обращается к школьному психологу, а кто-то ищет признания в социальных сетях и в неформальных сообществах, деятельность которых зачастую носит

деструктивный характер. В такой ситуации невозможно переоценить роль родителей и педагогов, призванных действовать слажено, грамотно, деликатно, чтобы помочь ребенку достойно преодолеть возникшие трудности и уберечь его от психических расстройств. В такой ситуации образовательная среда может и должна оказать оздоровительное влияние на школьника. Л.С. Выготский писал: «Воздействие окружающей среды на развитие ребенка будет измеряться среди других влияний также и степенью понимания, осознания и осмысления того, что происходит в окружающей среде» [2: с. 127]. Л.С. Выготский – одним из первых российских психологов, исследовавших социально-историческую детерминацию психики, влияние на неё как позитивных, так и негативных факторов окружающей среды. Одним из наиболее значимых негативных факторов Е.Н. Волкова считает школьный буллинг наряду с кибербуллингом. «Насилие, – пишет автор, – является основным источником психотравм, фактором ухудшения состояния психоэмоционального здоровья» [1: с. 101]. Семья и школа могут и должны способствовать укреплению психологической безопасности несовершеннолетних. Поиск инструментов сопротивления негативным факторам и условий, снижающих угрозы и риски – это не только социальная потребность, но и необходимость для дальнейшего развития образовательной среды.

Московский образовательный комплекс представляет собой динамично развивающуюся, высокотехнологичную среду, обладающую огромными кадровыми, материально-техническими и социокультурными ресурсами для оказания при необходимости психолого-педагогической помощи и поддержки как обучающимся, так и их родителям. По желанию родителей (законных представителей) и с учетом мнения несовершеннолетних, «возможно освоение учебной программы в формате самообразования или семейного обучения» [8: с. 3]. Таким образом, столичная школа становится косвенным инструментом позитивного влияния на семью, расширяя возможности полноценного взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся на профессиональной основе в целях достижения психологического благополучия. Понятие «психологическое благополучие» включает: «когнитивную оценку различных аспектов жизни, эмоциональное самовосприятие и переживание субъективного благополучия, сравнимого с переживанием счастья» [4: с. 181–185]. Психологическое благополучие определяется не столько жизненными обстоятельствами, сколько устойчивыми личностными характеристиками, которые формируются дома (в семье) и в школе (в процессе взаимодействия с педагогами и сверстниками).

Одним из наиболее распространенных факторов, негативно влияющих на психическое развитие обучающихся, является конфликт между работающими родителями (законными представителями) и детьми, нуждающимися в их внимании. Стрессовые ситуации на работе, чрез-

мерная нагрузка – все это не лучшим образом отражается на взаимоотношениях детей и родителей. Негативные эмоции переходят из внешней среды в семью. В этих условиях необходимо сформировать у родителей психолого-педагогические компетенции. Школьному психологу в данной ситуации важно заблаговременно определить проблемное поле и провести соответствующую беседу, семинар или тренинг с родителями. Ведь ученик нуждается, в первую очередь, в поддержке со стороны родителей, а потом уже – в помощи учителей, друзей и одноклассников. Если родители (законные представители) не будут интересоваться психическим состоянием своего ребенка, его интересами, переживаниями, проблемами, то они могут надолго утратить эмоциональный контакт с сыном или дочерью. Нередко это приводит к формированию психической девиации, а порой и к шизофрении.

Одной из важных форм помощи семьям является психотерапевтическая работа, нацеленная на повышение уровня самооценки родителей и детей, минимизации их тревожности, развития умений самоанализа и преодоления психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению. Формированию умений родителей правильно выстраивать взаимоотношения с детьми может способствовать школьный психолог. Все участники образовательных отношений априори заинтересованы в обеспечении психологической безопасности ребенка. Профессиональная подготовка позволяет работникам образования использовать такие технологии, методы и приемы, которые обеспечивают устойчивость обучающихся к негативным воздействиям внешней среды. При этом очень важно своевременно определять потенциальные риски и угрозы. Ведь, агрессивная социальная среда мегаполиса способна оказать психотравму в любое время и в любом месте.

Всякое межличностное общение, в том числе, в условиях школьного образовательного пространства представляет собой сложную систему взаимоотношений, которая оказывает существенное воздействие на процесс обучения, и воспитания. При этом учет индивидуальных особенностей обучающихся поможет избежать ряд проблем психологического свойства. Образовательная среда «должна стать частью национальной экосистемы, внутри которой ученики могли бы иметь возможность пообщаться с наставниками из интересующей их сферы деятельности, поучаствовать в совместных научно-исследовательских, общественных и творческих проектах, развивать свои способности, выявлять таланты» [3: с. 34]. Эффективность работы по профилактике социальной дезадаптации несовершеннолетних во многом определяется степенью сформированности психолого-педагогических компетенций у школьных педагогов и родителей, а также уровнем их сотрудничества в процессе обеспечения индивидуальной и коллективной психологической безопасности образовательной среды.

Литература

1. Волкова Е.Н. (Ред.). Насилие и жестокое обращение с детьми: Истоки, причины, последствия, решения. Н. Новгород: Папирус, 2011, с. 101–104.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. В Собрании сочинений. Москва: Педагогика, 1982, т. 2, с. 1–361.
3. Гозиберидзе Л.Г. Экосистемный подход к образованию как доминирующая парадигма подготовки человеческого капитала // Непрерывное образование в контексте будущего. М.: ГАОУ ВО МГПУ, ООО «А-Приор», 2021. С.32–37.
4. Динер Э., Динер К. Большинство людей счастливы. Психологическая наука, № 7, 1996, с. 181–185.
5. Дмитриев И.С. Эпистемология и философия науки, 2020. Т. 57. № 1. С. 181–201.
6. Козлов С.Д. Роль образования в современном обществе / Педагогическая мастерская, 2004, № 2, с. 9.
7. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Адаптационные сценарии концепции личной безопасности // Вестник Полоцкого государственного 305 университета. Серия Е: Педагогические науки. № 7. 2018, с. 69–74
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 22 марта 2021 года № 115 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (2021) [Электронный ресурс]// <https://docs.cntd.ru/document/603340708?marker=6500IL> (дата обращения 20.09.2021).
9. The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information (2011) [Электронный ресурс] // <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1200970> (дата обращения 20.09.2021).

On The Problem Of Ensuring The Psychological Security Of The Educational Environment Of The Moscow Metropolis

Iuliia D. Meshcheriakova

Master's student, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1817-2164>

e-mail: myud94@mail.ru

Keywords: Psychological safety, educational environment, information space, psychological and pedagogical competencies.

Причины, влияющие на изменение вовлеченности студентов в освоении новых дисциплин

Милютина В.В.

*Студент 4 курса факультета «Психология образования»
Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВПО МГППУ), Москва, Россия
e-mail: valeriyamilutina@mail.ru*

Целью работы является исследование причин, влияющих на изменение вовлеченности студентов в освоении новых дисциплин.

Для данного исследования мы ограничились выборкой из числа студентов педагогов-психологов, обучающихся по модульной программе на факультете «Психология образования» МГППУ. Нами был составлен и проведен опрос среди студентов педагогов-психологов бакалавриата 1, 2 и 4 курса. В исследовании приняли участие 17 человек.

Для участников были разработаны и предложены следующие вопросы:

1. От чего зависит ваше увлечение новой дисциплиной?
2. Как влияет способ подачи материала педагогом на Ваш интерес к предмету?
3. Как влияет на Ваш интерес к дисциплине ее практикоориентированность?
4. Вы на занятиях в университете в прекрасном настроении, довольно активно принимаете участие в обсуждении темы. Что может изменить такую ситуацию, снизить Ваше желание заниматься?
5. Обратная ситуация: Вы находитесь в ужасном настроении на занятиях, принимать участие в обсуждении темы совсем не хочется. Что может изменить это состояние, побудить Вас принимать активное участие в обсуждении темы?
6. Как влияет на Ваш интерес к дисциплине ее теоретическая направленность?
7. Влияют ли на Ваше желание учиться отношения с одногруппниками? Почему?
8. Что еще может повлиять на Вашу вовлеченность в учебный процесс? Почему?
9. Влияют ли Ваши отношения с близкими людьми на то, как Вы будете увлечены дисциплиной? Почему?
10. Если дисциплина Вам интересна, то будете ли Вы активно ее осваивать? Почему?
11. Если дисциплина Вам не интересна, будете ли Вы ее осваивать менее активно? Почему?
12. Есть ли связь в понимании Вами материала, который «читается» в рамках дисциплины и Вашим увлечением этой дисциплиной? Какая?

13. Всегда ли Вы знаете, как материал, преподаваемый в дисциплине, можно применить в своей будущей профессиональной деятельности? Влияет ли это на Ваше вовлечение в изучение дисциплины? Почему? Ответы на вопросы мы распределили по группам:

- 1, 4, 5, 8 – причины, которые могут повлиять на увлеченность
- 1, 2, 8 – зависимость от преподавателя
- 3, 6, 13 – связь с направленностью дисциплины по мнению студентов
- 7, 9 – связь увлечения дисциплиной от отношений с близкими и с коллективом
- 10, 11 – связь увлечения с интересом
- 12 – связь с пониманием материала, который преподносится педагогом

Нами был проведен сравнительный анализ мнения студентов в зависимости от курса (1, 2 и 4).

Студенты 1 курса ответили, что для увлечения новой дисциплиной им крайне важна особенность подачи нового материала преподавателем, уровень его вовлеченности, умения преподнести материал, отношение к преподавателю, его харизма. Основные ответы были связаны с требованиями к педагогу, которые выдвигают студенты 1 курса. Но пара студентов отметили, что многое зависит и от них самих, от личной мотивации и интересов. Можно отметить, что для студентов 1 курса крайне важна фигура преподавателя и интерес к теме. Студентам 1 курса важны и отношения с окружающими, их оценка и поддержка.

2 курс педагогов-психологов отметил, что важными причинами, влияющими на увлеченность новой дисциплиной, являются подача педагогом преподаваемого материала, его актуальность и возможность его применения в практической деятельности, формат обучения (очный), доступность нахождения материала, способы преподнесения материала и контроля знаний, в основном им интересна интерактивная форма проведения занятий. Студенты 2 курса, также, как и 1 указывают на значимость личной заинтересованности в дисциплине. Также, некоторые из них отмечают важность того, разбираются ли другие студенты в обсуждаемых вопросах. Им крайне важно иметь возможность лично принимать участие в обсуждении. Также, студенты больше вовлечены, когда педагог или одноклассники обращают на студента внимание, стараются его привлечь к обсуждению.

Для студентов 4 курса тоже крайне важно то, как педагог преподносит информацию, методы, используемые им при преподнесении материала, виды заданий, которые предлагает к выполнению педагог, реже, простой «интерес» к дисциплине, еще реже – отношение с близкими людьми. Но у 4 курса появляется новый фактор, влияющий на их увлечение дисциплиной. Таким фактором выступает оценка студентом важ-

ности дисциплины в дальнейшей профессиональной деятельности. Для студентов важна и «практическая применимость в контексте выбранного поля действия», а также, личная значимость. Студенты 4 курса «преломляют» преподаваемый им материал через свои представления о его значимости и применимости в своей профессиональной деятельности. Студенты отмечают и то, что на их вовлеченность может повлиять и формы проведения занятий, например, для них важно распределение времени, которое уделяется семинарским занятиям и лекционным. То, как преподаватель использует время, которое отведено на дисциплину тоже становится крайне важным. Стоит отметить, что для студентов 4 курса уже почти не свойственно, чтобы их интерес зависел от мнения одногруппников и преподавателей.

Многие из студентов всех курсов отмечают в качестве дополнительных причин, влияющих на их вовлеченность, усталость, другие физические и психологические явления, которые относятся к самому студенту, и различные факторы, которые относятся к погодным и иным условиям.

Стоит отметить, что фигура педагога является крайне важной для многих студентов разных курсов обучения, но эта значимость несколько видоизменяется. Так, студенты 1 курса обращают внимание на личность педагога и способы преподнесения материала, студенты 4 тоже, но они также считают значимым собственную вовлеченность педагога и умение распределять время на занятиях подходящим им образом, а также, четкая структурированность требований и критериев выставления отметки.

Студентам крайне важно и преподнесение материала педагогом, большинству студентов нравится интерактивный формат, обращение к личному опыту студентов, увлеченность педагога своей дисциплиной. Но студенты отмечают и тот факт, что лекции являются неотъемлемой частью, которую необходимо сочетать и с другими формами.

Для 1 курса практикоориентированность дисциплины помогает «развиваться», теоретическая направленность для студентов также важна, иногда теория для них является нечто более интересным, чем практическая часть, которая на этой теории выстраивается, в редких случаях они стараются задумываться о том, как изучение дисциплины поможет им в будущей деятельности. Для них неважна применимость, большую роль в вовлеченности для них играет интерес, сам процесс изучения. Некоторые студенты все же отмечают важность применимости дисциплины «в жизни».

Для 2 курса уже более значительным становится практический аспект работы, а увлеченность теоретическими аспектами зависит от того, как они преподносятся педагогами. Для них значимым становится и то, как полученные знания можно будет применить в своей деятельности, но это выражено не так ярко, как у студентов 4 курса. Студенты 2 курса еще не всегда понимают то, как дисциплина может пригодиться им.

Студентам 4 курса важна практикоориентированность потому что они соотносят новую дисциплину со своей будущей профессиональной деятельностью. Лишь некоторые студенты отмечают значимость теории. Они не видят смысла «тратить время» на дисциплину, которая им никак не пригодится. Важным моментом является то, что студенты 4 курса «улавливают» связь между теорией и практикой, что способствует их вовлеченности.

Интересно то, что студенты разделяются во мнении по поводу того, как связаны понимание ими материала с тем, на сколько они будут увлечены им. Некоторые считают, что понимание материала влияет на вовлеченность, а некоторые наоборот считают, что вовлеченность влияет на понимание.

В результате нашей работы мы решили наметить дальнейшие возможные шаги в исследовании и практики:

1. Представления студентов об «идеальном» педагоге и включение в подготовку преподавателей психологии аспекты, которые бы соответствовали этим представлениям.
2. Изучение мотивации студентов к изучению новой дисциплины и возможность направления мотивации в том направлении, которое поможет подготовить грамотных и увлеченных своей деятельностью специалистов.
3. Нахождение способа учета индивидуальных особенностей всех студентов.
4. Нахождение способа преподнесения материала таким образом, чтобы студенты понимали значимость дисциплины в будущей профессии, начиная с 1 курса обучения.

Литература

1. Алимova Е.Р., Филимонова Е.А. Особенности профессиональной мотивации обучающихся и абитуриентов педагогического ВУЗа // INTERNATIONAL SCIENTIFIC REVIEW. 2019. № 1 (41). С. 58–61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39244629>
2. Лях М.В. Особенности развития мотивов учебно-профессиональной деятельности в студенческом возрасте // Психологическая наука и образование WWW.PSYEDU.RU. 2011. № 4. С. 10–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17270547>

The Reasons Influencing The Change In The Involvement Of Students In The Development Of New Disciplines

V.V. Milutina

*4th year student of the Faculty of "Psychology of Education"
Moscow State University of Psychology of Education
(FSBEI of HE MSUPE), Moscow, Russia
e-mail: valeriyamilutina@mail.ru*

Использование интеллектуальных карт на занятиях иностранного языка как средство развития памяти учащихся

Молькова А.Е.

*студент, Нижегородский Государственный
Лингвистический Университет им. Н.А. Добролюбова
(НГЛУ им. Н.А. Добролюбова)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
e-mail: molikova.nastya00@mail.ru*

Ключевые слова: память, запоминание, интеллектуальные карты, информация, обучение.

В результате увеличения количества поступающей в нашу жизнь информации, проблема отбора основных мыслей, их усваивания и заучивания стала как никогда актуальна. За основу нашего исследования мы взяли такой метод запоминания и переработки материала, как майндмэппинг- от англ.(mindmap).

Целью нашего исследования является освоение структуры интеллектуальных карт и применение его в обучении иностранным языкам. С точки зрения теории это исследование важно тем, что результаты могут использоваться для разработки методических пособий с использованием интеллектуальных карт и углублением в изучение иностранного языка. Предмет исследования – научные труды британского психолога и автора методики запоминания, творчества и организации мышления «карты ума (памяти)». В работе были использованы книги Тони Бьюзена, британского психолога-автора методики запоминания, творчества и организации мышления. «Супермышление», «Интеллект-карты», «Суперпамять». Из этого следует, что объектом исследования является сама интеллектуальная карта. В нашей работе мы выдвигаем следующие задачи: объяснение понятия и структуры интеллектуальных карт, выявление отличительных черт в использовании, создание модели карты на примере иноязычного материала и практическое использование карты для повышения навыков иностранного языка.

Практическая значимость состоит в возможности использовать и применять результаты исследования в методической науке, в лингвистике, психолингвистике, психологии и педагогике. Как следствие результаты исследования имеют большое значение в различных областях. Отталкиваясь от определения интеллект-карты, как метода структуризации концепций с использованием графической записи в виде диаграммы, проанализировав структуру и модели интеллект-карт, мы выявили, что майндмэппинг широко используется в процессе обучения иностранному языку для развития памяти детей и структуризации как лексических еди-

ниц, так и грамматических конструкций, и обработки текстов. Основными преимуществами майндмэпов мы видим способность быстрой и образной фиксации информации в краткой и доступной форме, а также выделения ключевых моменты для связи темы и основных понятий.

Благодаря применению рисунков, схем, символов, картинок, а также использованию цветов, человек тратит на восстановление информации в памяти гораздо меньше время. Еще одним плюсом мы можем выделить то, что в записанном материале можно с лёгкостью разобраться. Карты, используемые в самостоятельной работе, помогают научиться пользоваться словарями, справочниками и другими источниками письменной и устной информации с целью поиска необходимых значений, а в процессе их составления развиваются такие личностные качества, как воображение, самоорганизация, креативность.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* А Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с
2. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия. 1969–1978.
3. *Тони Бьюзен.* Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления»: Манн, Иванов и Фербер. Москва. 2019.
4. *Тони Бьюзен, Барри Бьюзен.* Супермышление. Перевод с английского выполнил *П.А. Самсонов* по изданию: THE MIND MAP BOOK (Unlock your creativity, boost your memory, change your life) / by Tony Buzan and Barry Buzan, 2010.
5. *Бьюзен Т.* Научите себя думать! / Т. Бьюзен. – Попурри, 2004. – 200 с.

The Use Of Smart Cards In Foreign Language Classes As A Means Of Developing Students' Memory

Molkova A.E.

*student, Nizhny Novgorod State Linguistic
University named after N.A. Dobrolyubov,
Nizhny Novgorod
e-mail: molkova.nastya00@mail.ru*

Психологические факторы риска развития феномена скулшутинг. Роль бессознательного

Нечесова С.В.

*Студент 4-го курса факультета Юридическая психология,
кафедры Клиническая и судебная психология
Московского государственного психолого-
педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
srpcompanysvetlana@gmail.com*

*Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.
декан факультета Юридическая психология МГППУ,
профессор кафедры Клинической и судебной
психологии, кандидат психологических наук
Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация*

Ключевые слова: скулшутинг, колумбайн, стрельба в школе, оружие, бессознательное, психоанализ, агрессор, механизмы защиты, идентификация.

Актуальность темы исследования: обусловлена ростом случаев проявления внешней агрессии и аутоагрессии со стороны учащихся с применением оружия и причинением смерти окружающим в образовательных учреждениях.

Научная новизна: состоит в изучении феномена «скулшутинг» с точки зрения теории бессознательного с классификацией психологических факторов риска, способствующих развитию подобного поведения. Автором также были выделены психолого-педагогические факторы раннего выявления таких рисков.

Постановка задачи: основной задачей исследования выступил поиск психолого-педагогических факторов выявления психологических рисков развития феномена «скулшутинг».

Методология исследования: метод контент-анализа и статистического анализа, содержательный и описательный методы исследования, индуктивный метод исследования. Автор выделил четыре основные переменные для проверки гипотезы:

1. наличие значимого взрослого или другого значимого объекта, который способствовал формированию образа агрессора–стрелка, хорошо владеющего оружием;
2. последствия трагедии для виновных (суицид/несчастный случай – повторная реализация сценария аутоагрессии);
3. наличие сценария внешней агрессии при повторной реализации сценария аутоагрессии;

4. наличие психозов, шизофрении, галлюцинаций, других клинических проявлений, при которых искажается восприятие и объект, что способствует доминирующей роли аффективных состояний, формированию сверхценных образований (идей).

Гипотеза исследования заключалась в доминирующей роли бессознательного механизма адаптивной защиты «идентификация с агрессором» при развитии такого феномена, как «скулшутинг», и реализации сценариев внешней агрессии и аутоагрессии на основании такого доминирования.

В условиях постоянно растущего стресса, глобальных катаклизмов, ускоряющегося темпа жизни, психологи и педагоги все чаще сталкиваются с проблемами потери, срыва или недостаточного срабатывания адаптационных механизмов психики на ранних стадиях онтогенеза. В то же время, адаптационный потенциал личности носит системный характер и является основным фактором регуляции систем растущего организма. Однако, данный процесс имеет как положительное, так и негативное проявление. При положительном влиянии он способствует формированию позитивных установок и целеполагания; при негативном воздействии – вызывает искажения при формировании зон резервных возможностей и повышает риски развития дезадаптивных состояний.

О важности формирования защитных адаптационных механизмов писал основатель классической школы психоанализа, Зигмунд Фрейд. Теория интрапсихического конфликта содержит среди прочих, такое понятие, как «идентификация». Этот феномен относится к одной из форм адаптационного реагирования на тревогу, связанную с потерей объекта или на агрессию, исходящую от объекта, и направлена на снижение тревожности в первом случае и враждебности – во втором. В соответствии с представлениями З. Фрейда «идентификация – это не просто имитация, это присвоение, отождествление себя с идентифицируемым объектом».

Позднее Анна Фрейд в своих трудах, посвященных защитным механизмам и их формированию, выделяет процесс по «идентификации с агрессором», развивая предположение Шандора Ференца и Зигмунда Фрейда о том, что этот механизм должен присутствовать в Супер-Эго и стать в нем ведущим. Таким образом, «идентификация с агрессором» рассматривается теорией психоанализа как механизм защиты: столкнувшись с внешней угрозой (обычно представленной критикой, исходящей от авторитета), субъект идентифицирует себя со своим агрессором. Он может сделать это либо путем присвоения самой агрессии, либо путем физического или морального подражания агрессору, либо путем принятия определенных символов силы, которыми обозначается агрессор. Согласно Анне Фрейд, этот механизм на первоначальном этапе преобладает в конструкте Супер-Эго: агрессия в это время все еще направлена вовне и

еще не обращена против субъекта в форме самокритики. Стоит отметить, что теория психоанализа выделяет две существенных атрибута, присущих агрессору: власть над кем-то или чем-то и контроль над ситуацией.

Автором статьи было выдвинуто предположение о том, что существуют психологические факторы риска развития феномена «скулшутинг», которые лежат в сфере бессознательного, а тот образ, который отражают во вне виновные в скулшутинге стрелки, позволяет сделать вывод о том, что этим механизмом бессознательного защитного реагирования является именно идентификация с агрессором. Учитывая возраст и проявление неконтролируемой агрессии и аутоагрессии у субъектов преступлений, связанных со скулшутингом, можно сказать, что такие действия в их случаях являются признаком несформированности адекватного защитного реагирования.

Кроме того, в современном мире информационных технологий у большинства детей отбирается возможность развивать социальные компетенции, все больше продвигаются идеи цифровизации и дистанционного обучения. В этих условиях объект, его свойства и модели поведения или их элементы, – заимствуются из виртуальной реальности, в том числе, из компьютерных игр, клипов, фильмов. При этом интериоризованные и идентифицированные объекты являются асоциальными, существующими вне субъект-объектных отношений.

Результаты исследования:

Для проверки выдвинутых предположений, автором статьи были подвержены контент-анализу 20 случаев скулшутинга в России и за рубежом. Результаты представлены в таблице:

Таблица

Идентификация образа агрессора в зависимости от наличия психических заболеваний/расстройств у скулшутеров (N=20)

	Распределение			
	Психическое заболевание установлено		Психическое заболевание не установлено	
Образ живого агрессора	10	58.82 %	2	66.66 %
Образ неживого агрессора	12	70.58 %	0	0 %
Всего:	N=17	85 %	N=3	15 %

В результате исследования выяснилось, что у скулшутеров с наличием психических заболеваний в большей степени происходила идентификация с неживым агрессором – образом, который они интериоризировали из публикаций в СМИ, средствах масс-медиа, кинофильмах, видео- и онлайн-играх, книгах и т.п. В общей выборке основную массу стрелков составили лица с психическими заболеваниями/расстройствами (85 %).

Автором статьи были предложены следующие психолого-педагогические методы раннего выявления психологических рисков, которые могут способствовать развитию поведения и проявлению внешней агрессии и аутоагрессии с применением оружия и причинением смерти окружающим:

1. сбор продуктов психической деятельности на уроках рисования, русского языка и литературы (рисунки и семантический материал, относящийся к проективным методам психологического тестирования – тесты с незаконченными предложениями, написание рассказов, фанфиков, аудио рассказы (можно предложить составить анонимно), предложить поучаствовать в драме, выбрать для себя роли героев и т.п.);
2. психологическое тестирование школьников службой клинических психологов, интерпретация киническими психологами собранных педагогами на своих уроках продуктов психологической деятельности школьников;
3. рассмотрение возможности направления на психиатрическое обследование школьников, которые после проведения психологического обследования по мнению клинических психологов в этом нуждаются;
4. создание в школе службы, позволяющей анонимно (например, дистанционно) рассказывать об угрозах со стороны окружающих: учеников или взрослых лиц в школе, на улице, дома. А также сообщать о странных происшествиях, необычных или угрожающих заявлениях учеников, в том числе, в соцсетях (аккаунты с тревожным содержанием).

Литература

1. *Безруких М.М.* Возрастная физиология (Физиология развития ребенка): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. // Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – М.: Академия, 2002. – С. 196. – 416 с.
2. *Соколова Н.А., Граф А.В., Маслова М.В., Маклакова А.С., Хиразова Е.Э.* Стресс на ранних стадиях онтогенеза: пептидергическая коррекция // Под ред. Каменского А.А. – М.: Товарищество научных изданий КМК, 2016. – С. 53. – 255 с.
3. APA Dictionary of psychology (2020), 750 First St. NE, Washington
4. *Laplanche, J. & Pontalis, J.* (1973). The Language of Psychoanalysis: Translated by Donald Nicholson-Smith. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
5. Sigmund Freud (1921) Massenpsychologie und Ich-Analyse. Internationaler Psychoanalytischer Verlag G.M. B.H. Leipzig Wien Zürich.

Psychological Risk Factors For The Development Of The Phenomenon Of School Shooting. The Role Of The Unconscious

Svetlana V. Nechesova

*student of Faculty of Legal and Forensic Psychology,
Department of Clinical and Forensic Psychology
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russia
e-mail: srpcompanysvetlana@gmail.com*

*Supervisor of studies – **Nikolay V. Dvoryanchikov**
PhD in Psychology, Dean of the Faculty of Faculty
of Legal and Forensic Psychology, Professor
of the Department of Clinical and Forensic Psychology,
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russia*

Keywords: school shooting, columbine, school murders, weapons, unconscious, psychoanalysis, aggressor, defense mechanisms, identification.

Психологическое благополучие и временная трансспектива личности на примере современной молодежи

Меркулова О.П.

*кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра психологии образования и развития,
Волгоградский государственный социально-
педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»)
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: olga.merkulova@list.ru*

Нерушай А.И.

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

Ключевые слова: психологическое благополучие, временная трансспектива, временные ориентации, субъектность.

На настоящее время феномену психологического благополучия посвящено множество исследований не только в области психологии, но и педагогики. Высокая актуальность данной проблемы обусловлена специфическими особенностями современных условий жизнедеятельности человека – их динамичностью, неустойчивостью, стрессогенностью. Данные факторы обуславливают необходимость быстрой адаптации и высокой активности для эффективности деятельности человека. Ситуация высокой конкуренции в профессиональной сфере и сфере образования оказывает психологическое давление на личность. Это приводит к развитию психосоматических заболеваний, тревожных расстройств, депрессии, эмоционального напряжения, агрессивного и аутоагрессивного поведения. Кроме того, в исследованиях отмечается все меньшая удовлетворенность людьми качеством своей жизни. Исходя из этого, мы можем говорить о том, что актуальной задачей теоретической и практической психологии является поиск ресурсов и способов повышения психологического благополучия различных социальных групп.

Проблема формирования представлений о времени жизни является достаточно актуальной как сама по себе, так и в связи с исследованиями психологического благополучия, так как характер отношения к событиям жизненного пути формирует ряд личностных особенностей: уверенность, амбициозность, самопринятие. Представления личности о времени своей жизни формируют временную трансспективу – психологический конструкт, обуславливающий целостное восприятие времени жизни. Мы можем говорить о том, что он лежит в основе осознания

личностью направленности и результативности жизни. Формируя целостную картину жизненного пути, временная транспектива способствует установлению внутренней гармонии и самопринятию.

Исходя из этого, мы сделали предположение о том, что существует взаимосвязь между психологическим благополучием и временной транспективой личности. Необходимо отметить отсутствие работ, посвященных исследованию взаимосвязи данных психологических феноменов.

Для проверки гипотезы нами было проведено исследование на выборке, состоящей из 94 студентов различных специальностей в возрасте 18–23 лет.

Теоретико-методологическую базу нашего исследования составила структурная модель психологического благополучия, разработанная К. Рифф [3]. При изучении проблемы временной транспективы личности мы опирались на концепцию В.И. Ковалева [1], а также структурную модель временной транспективы И.А. Спиридоновой, включающую в себя формальные параметры (протяженность, плотность, направленность и эмоциональную оценку) и содержательный параметр [2].

Основываясь на этом, нами были подобраны такие диагностические методики, как опросник «Шкала психологического благополучия К. Рифф» в адаптации Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко; опросник «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной; «Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо» в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой и О.В. Митиной; методика «Инверсия удаленности. Формирование списка событий» Е.И. Головахи и А.А. Кроника и «Циклический тест» Т. Коттла.

В результате первичной обработки данных нам удалось установить, что только 11 % испытуемых обладают высоким уровнем психологического благополучия. Для 54 % испытуемых характерен средний уровень психологического благополучия. Значительная часть респондентов, а именно 35 %, обладает низким уровнем психологического благополучия.

Также значительное число респондентов обладает высоким (26 %) и средним (63 %) уровнем развития субъектности личности. Низкий уровень развития субъектности проявляется только у 11 % респондентов.

Подобные результаты говорят нам о том, что современная молодежь обладает значительным потенциалом для активности, однако не реализует его в направлении преобразования условий жизнедеятельности с целью повышения уровня собственного благополучия.

Результаты исследования временной перспективы свидетельствуют о том, что у большинства респондентов выражены такие временные ориентации, как ориентация на негативное прошлое, ориентация на позитивное прошлое, ориентация на гедонистическое настоящее и ориентация на будущее.

Анализ методики «Инверсии удаленности. Формирование списка событий» Е.И. Головахи и А.А. Кроника показывает, что большинство испытуемых обладает протяженной временной транспективой, включающей в себя события удаленного прошлого и удаленного будущего. Также нам удалось выделить следующие формальные характеристики временной транспективы молодежи: преобладающая плотность прошлого, слабая представленность настоящего во временной транспективе (данная темпоральная зона представлена только у 29 % испытуемых), общая направленность временной транспективы на прошлое, положительная эмоциональная оценка отдельных темпоральных зон и временной транспективы в целом. Контент-анализ значимых событий позволил выделить наиболее часто встречающиеся содержательные категории временной транспективы респондентов, к которым относятся категории «ВУЗ» (85 % респондентов), «Саморазвитие» (83 % респондентов), «Работа» (79 % респондентов) и «Школа» (77 % респондентов).

С помощью методики «Циклический тест» Т. Коттла удалось установить, что только 6 % испытуемых обладают тесной связью между темпоральными зонами, что позволяет судить о выраженности у них целостных представлений о времени жизни. Значительное число испытуемых характеризуется наличием слабой связи между темпоральными зонами или ее полным отсутствием, что указывает на дискретность представлений личности о времени жизни.

В результате статистической обработки данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона, нам удалось установить наличие взаимосвязи между показателями психологического благополучия личности и особенностями ее временной транспективы.

Так, подтверждается наличие положительной связи между уровнем психологического благополучия и ориентацией на позитивное прошлое ($r=0,258$), а также ориентацией на будущее ($r = 0,0347$). Кроме того, наблюдается отрицательная связь между показателем психологического благополучия и ориентацией на негативное прошлое ($r = -0,451$).

Таким образом, мы можем говорить о том, что негативное прошлое и травматический опыт связаны с низким уровнем психологического благополучия молодых людей.

С другой стороны, мы можем предположить, что опыт интеграции негативного и травмирующего опыта формирует определенный уровень уверенности личности, что способствует развитию более оптимистичного и открытого отношения к настоящим и будущим событиям.

В результате проведения корреляционного анализа между уровнем субъектности личности и временными ориентациями нами было установлено наличие положительной корреляционной связи между общим уровнем субъектности и ориентацией на будущее ($r=0,320$). Также наблюдается отрицательная связь между уровнем субъектности личности

и ориентациями на негативное прошлое ($r=-0,451$) и фаталистическое настоящее ($r=-0,247$).

Трудно сделать однозначный вывод о направленности установленных связей между уровнем субъектности и ориентацией на будущее в противовес фаталистическому настоящему и негативному прошлому. Возможно, как то, что способность человека к активной и преобразующей деятельности, принятию ответственности стимулирует процесс постановки целей на будущее и формирует мотивацию для их достижения, так и обратное влияние умений позитивно видеть будущее и ставить цели на уровень субъектности.

В ходе исследования мы также установили наличие корреляции между оценкой связанности временных зон по методике «Циклический тест» Т. Коттла и показателями психологического благополучия и некоторых его компонентов. Так, наблюдается положительная связь между показателями связи временных зон и общим уровнем психологического благополучия ($r=0,231$), а также такими шкалами, как «Цели в жизни» ($r=0,263$), «Самопринятие» ($r=0,223$) и «Осмысленность жизни» ($r=0,239$).

Таким образом, исследовательская гипотеза о существовании связи между психологическим благополучием и временной транспективой личности подтверждается. Чем выше уровень психологического благополучия личности, тем сильнее связь между темпоральными зонами, составляющими структуру временной транспективы личности.

Литература

1. Ковалев, В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) [Текст] // Гуманистические проблемы психологической теории. 1995. С. 179–184.
2. Спиридонова, И.А. Временная транспектива субъекта: влияние возраста и раннего предметного обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. М., 2002. 25 с.
3. Ryff, C.D., Keyes, C.L.M. The structure of psychological well-being revisited [Text] // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719–727.

Psychological Well-Being And Timely Transspectiveness Of Personality On The Example Of Modern Youth

Olga P. Merkulova

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology of Education and Development,
Volgograd State Pedagogical University, Volgograd, Russia
e-mail: olga.merkulova@list.ru*

Alina I. Nerushai

*student, Volgograd State Pedagogical University, Volgograd, Russia
e-mail: alina.nerushai@yandex.ru*

Keywords: psychological well-being, timely transspectiveness, temporal orientations, subjectness of personality.

К вопросу об особенностях самооценки будущих педагогов: от первокурсника к выпускнику педагогического колледжа

Новикова Н.Е.

*преподаватель, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: whail@mail.ru*

Ключевые слова: самооценка, общий фон настроения, личностное благополучие, будущие педагоги.

В современном профессиональном обучении и дальнейшей успешной трудовой деятельности ключевую роль играют не только когнитивные и академические способности специалиста, но и soft-компетенции: инициативность, адаптируемость, владение собственным эмоциональным состоянием, умение договариваться и пр. Своеобразным фундаментом для возможности и готовности проявить такие гибкие навыки является самооценка личности. В наше динамичное время к молодому специалисту, уже на этапе адаптации к трудовой деятельности и педагогическому коллективу, предъявляются те же требования, что и к педагогу, имеющему некоторый стаж педагогической деятельности. В связи с этим, целесообразно на этапе профессиональной подготовки к будущей деятельности, создавать условия для формирования самооценки не только как фактора личности, регулятора поведения и деятельности вообще, но и, как фактора личности педагога.

Научная новизна исследования: проведен анализ особенностей самооценки студентов педагогических специальностей, выявлена динамика самооценки психического благополучия у будущих педагогов.

Проблема исследования: предполагается, что выявление особенностей, динамики самооценки у первокурсников и выпускников педагогического колледжа, позволит: 1) пересмотреть построение работы с данной категорией обучающихся, 2) продумать содержание работы, а также, используемые педагогические технологии и методы обучения, 3) подобрать наиболее эффективные формы работы, в том числе, с использованием практической психологии.

Решение проблемы исследования: с помощью методики исследования самооценки Дембо-Рубинштейн была определена высота самооценки (характеризующая общий фон настроения), ее устойчивость (характеризующая эмоциональная устойчивость), степень реалистичности самооценки (характеризующая её адекватность) и степень критичности (характеризующая требовательность человека к себе) по пяти компонентам личностного благополучия – по шкалам: «физическое здоро-

вье», «психологическое состояние», «ум», «красота», «счастье» [1, С. 163–164]. В тестировании приняло участие 285 человек (таблица 1).

Таблица 1
Количественный состав участников тестирования

	Первокурсники (17–19 лет)	Выпускники (20–22 лет)	Всего
Юноши	24	12	36
Девушки	172	77	249
Всего	196	89	285

Высота самооценки респондентов 17–22 лет представлена в таблице 2.

Таблица 2
Особенности самооценки студентов колледжа 17–22 лет (n=285), %

Показатели	Все респонденты (n = 285)	Юноши (n = 36)	Девушки (n = 249)	Юноши		Девушки		p<0,05
				17–19 лет (n=24)	20–22 лет (n=12)	17–19 лет (n=172)	20–22 лет (n=77)	
Физическое здоровье	71	72+17	71+17	70+18	75+15	69+18	75+12	0,01
Психическое здоровье	74	77+17	73+20	75+19	81+12	72+22	77+14	0,04
Ум	70	71+16	70+16	67+17	78+12	69+17	72+13	
Красота	71	67+18	71+16	65+19	70+18	70+17	74+14	
Счастье	73	71+20	73+18	66+21	80+16	73+19	73+18	

Примечание: *различия достоверны при $p<0,05$, жирный шрифт указывает на возрастные различия.

Высота самооценки в целом находится на границе «среднего» и «повышенного» уровня. С возрастом наблюдается тенденция повышения самооценки у юношей и девушек по всем представленным выше шкалам, а самооценка физического и психического здоровья в подгруппах девушек повышается достоверно ($p<0,05$).

Самооценка молодежи по шкалам «физическое здоровье», «психическое здоровье», «ум», «красота», «счастье» в целом устойчива. Во всех группах с возрастом наблюдается тенденция к повышению эмоциональной устойчивости. В группе девушек она повышается достоверно ($p<0,05$).

Показатель **эмоциональной устойчивости** представлен в таблице 3.

Таблица 3
Эмоциональная устойчивость студентов 17–22 лет (n=285), %

Показатели	Все респонденты (n=285)	Юноши (n=36)	Девушки (n=249)	Юноши		Девушки		p<0,05
				17–19 лет (n=24)	20–22 лет (n=12)	17–19 лет (n=172)	20–22 лет (n=77)	
				Устойчивость самооценки	71	69	71	
Неустойчивость самооценки	29	31	29	33	25	37	12	0,04

Примечание: *различия достоверны при $p < 0,05$, жирный шрифт указывает на возрастные различия.

В целом, можно отметить **нереалистичность** самооценки физического здоровья – у 57 % респондентов она завышена (юноши – 55 %, девушки – 56,6 %). С возрастом нереалистичность самооценки только повышается. **Критичность** в самооценке физического здоровья с возрастом снижается во всех подгруппах. В группах девушек все выявленные изменения самооценки достоверны. Особенностью женской подгруппы является большая, по сравнению с мужской, самокритичность в оценивании собственного физического здоровья.

Самооценка психического здоровья студентов, также нереалистична – у 65 % респондентов она завышена. Однако с возрастом во всех подгруппах отмечается тенденция к повышению реалистичности этой оценки. В подгруппах девушек все изменения достоверны – девушки более критично и реалистично оценивают свое психическое здоровье. Стоит отметить, что респонденты более реалистично оценивают свое физическое здоровье, чем психическое (31 % и 25 % соответственно). Уровень оценки психического здоровья завышен по отношению к физическому здоровью (23 % и 12,6 % соответственно).

Можно констатировать, что будущие педагоги не реалистично оценивают и свои интеллектуальные возможности (51 %). Юноши, менее чем девушки, реалистичны и критичны в этой оценке. С возрастом, отмечается тенденция в снижении реалистичной самооценки интеллектуальных возможностей во всех подгруппах.

Что касается самооценки внешних данных, то удалось установить следующее: юноши более реалистично и критично относятся к своей внешней привлекательности. С возрастом отмечается снижение степени реалистичности и самокритичности в мужских подгруппах, а у девушек повышается не реалистичность этой оценки, т.е. большинство из них в процессе взросления считают себя всё более привлекательными.

В целом, студенты педагогических специальностей колледжа не реалистично оценивают себя по шкале «счастье» (60 %). Можно отметить, что юноши более критичны, чем девушки в оценке своего благополучного состояния по этой шкале (17 и 7 % соответственно) и с возрастом становятся менее требовательными к себе (0 %), а реалистичность восприятия успешности своей жизни снижается (55 % и 67 % соответственно). Девушки с возрастом становятся более самокритичными в данной позиции (1 % и 4 % соответственно).

Литература

1. *Рубинштейн С.Я.* Экспериментальные методики патопсихологии. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – С. 163–164.

Благодарности. Автор благодарит за поддержку в работе над статьей научного руководителя к.п.н., ст.н.сотрудника ФГБУ ФНЦ ВНИИФК О.В. Тиунову.

**To The Question Of The Features
Of Self-Assessment Of Future Teachers:
From A Freshman To A Graduate Of A Pedagogical College**

Novikova N.E.
teacher, Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
e-mail: whail@mail.ru

Keywords: self-esteem, general background of mood, personal well-being, future teachers.

Групповая работа как средство активизации самоорганизации младших школьников

Овечкина Е.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8379-7198>

e-mail: ekatlina@gmail.com

Ключевые слова: коммуникация, самоорганизация, групповая работа, сотрудничество, младший школьный возраст.

Под групповой формой обучения понимают такой способ организации совместной деятельности учащихся, при которой они в малых группах решают определенные задачи при опосредованном руководстве педагога. В групповой работе возникает непосредственное взаимодействия между учащимися, в ходе которого учащиеся самостоятельно внутри группы предъявляют задание, контролируют и оценивают работу по отношению к каждому участнику группы. Групповая работа, в основе которой лежат кооперация и сотрудничество, положительно сказывается на развитии, воспитании и обучении младших школьников, что подчеркивается многими авторами. Так, И.А. Зимняя указывает на становление субъекта саморазвития [3]; В.В. Рубцов подчеркивает, что сотрудничество способствует развитию мышления [5]; Г.А. Цукерман называет взаимодействие со сверстниками областью детской «полусамостоятельности» [6].

В представленном исследовании групповая работа рассматривается как средство активизации самоорганизации как управления собственным поведением детьми младшего школьного возраста. Групповая работа как совместная деятельность для согласования усилий участников требует возможности коррекции действий другого, осуществляемой в форме коммуникации, а также коррекции собственных действий. Л.С. Выготский указывал, что участие в совместной деятельности требует от ребенка сначала осуществления организации деятельности другого, а в последующем и самоорганизации [1], то есть участие в совместной деятельности будет способствовать становлению самоорганизации.

В рамках исследования проблемы самоорганизации выделяется четыре основных подхода: личностный, деятельностный, личностно-деятельностный и технический. В рамках деятельностного подхода наибольшее распространение получает представление об основных составляющих самоорганизации деятельности, включающих в себя целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекцию, а также личностный компонент (волевые усилия) [4].

Представленное исследование включало в себя диагностический и формирующий этапы. На диагностическом этапе для оценки уровня самоорганизации использовалась исследовательская методика «Узоры в треугольниках». В ходе выполнения методики учащиеся в течение 5 минут придумывают и рисуют в треугольниках, представленных на бланке, максимальное число неповторяющихся узоров. Оценивается уровень продуктивности выполнения задания учащимися. В диагностическом этапе исследования принимали участие учащиеся вторых классов московской гимназии ($n=40$). По результатам диагностического исследования были выявлены различные уровни выполнения задания детьми, а также корреляция этого уровня с экспертными оценками учителей.

В дальнейшем, в соответствии с описанной структурой самоорганизации были выделены дополнительные параметры оценки самоорганизации:

- целеполагание – количество ошибок, допущенных ребенком до первого правильного выполнения;
- анализ ситуации – количество переходов к выполнению с одной ошибкой;
- планирование – количество полных повторов, идущих подряд;
- самоконтроль – количество выполнений, неадекватных поставленным условиям;
- коррекция – количество переходов к правильному выполнению.

Данные показатели взаимосвязаны между собой: при несформированности целеполагания и полном неприятии ребенком задачи, остальные показатели оказываются недоступны для оценивания; улучшение одних показателей, например, самоконтроля, может приводить к увеличению количества коррекций.

На основании описанной схемы анализа были построены профили детей (Д., У. и А.), принявших участие в формирующем этапе исследования (рис. 1). При этом, чем выше на располагаются показатели, тем хуже выполнение.

В соответствии с профилем основную сложность для Д. представляет планирование собственной деятельности. Для У. наиболее значимо развитие самоконтроля над деятельностью. А., показывая наибольшую успешность самоорганизации, испытывает затруднения своевременного осуществления коррекции.

На формирующем этапе исследования была организована совместная деятельность учащихся, по результатам которой, как предполагалось, учащимся удастся улучшить отдельные показатели самоорганизации. В качестве заданий используется предметный материал по русскому языку.

Формирующий этап эксперимента включал в себя подготовительную, основную и заключительную фазы.

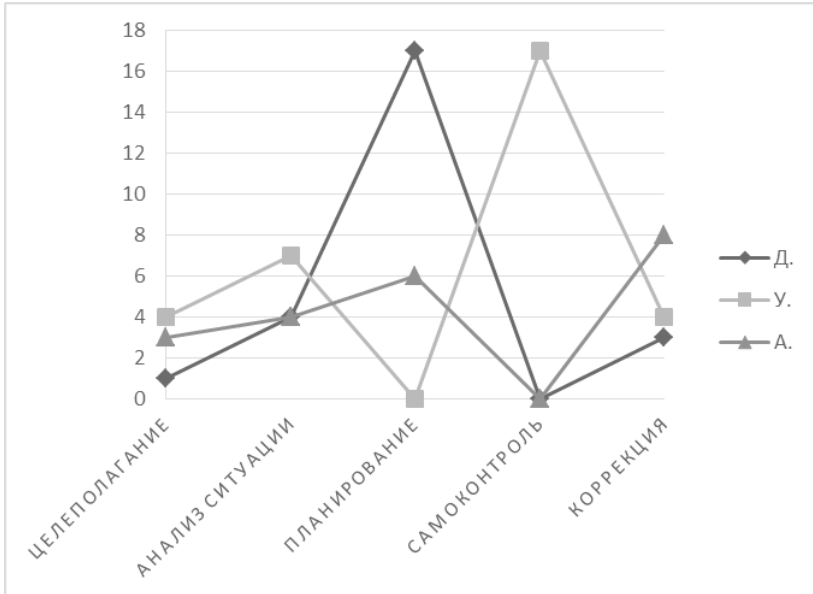


Рис. 1. Профили самоорганизации по результатам диагностического этапа исследования

На подготовительной фазе, проводимой индивидуально, происходит мотивационное включение детей, закладываются основы кооперативного взаимодействия и разъясняется суть дальнейшей работы: необходимость выполнить задание в паре в роли «учителя» или «ученика». Действия «учителя» при этом зафиксированы на карточке, играющей ориентирующую роль (в соответствии с представлениями П.Я. Гальперина о планомерно-поэтапном формировании умственных действий и понятий). Схема действий «учителя», зафиксированная на карточке, представляет относительно развернутый общий алгоритм осуществления учебной деятельности. Предложенный алгоритм действий включал в себя все шесть этапов формирования умственного действия, по П.Я. Гальперину [2]. Ключевым моментом предложенного алгоритма является то, что «учителю» приходится задействовать «громкую речь» вступая в коммуникацию с «учеником» при организации его работы.

Основная фаза предполагает непосредственное объединение детей в пары и их работу в позициях «учителя» и «ученика». Задачами «учителя» на этом этапе становятся ориентировка «ученика» в условиях задачи, осуществление контроля за выполнением задачи и осуществление оценки, предоставление обратной связи «ученику». В ходе принятия учащимся на себя роли «учителя» происходит перестраивание имеющихся у него

механизмов самоорганизации. На данном этапе педагог взаимодействует преимущественно с «учителем», оказывая ему необходимую помощь, постепенно ее сокращая. Каждый из учащихся должен побывать в обеих ролях в постоянных парах или в парах со сменой партнера.

Заключительная фаза проводится индивидуально, и учащиеся работают самостоятельно в соответствии с усвоенным алгоритмом действий.

Д., У. и А. посетили по 8 занятий в парах и по три индивидуальных занятия. По результатам была проведена повторная диагностическая процедура, результаты которой представлены в таблице 1.

Таблица 1
Показатели обучающихся самоорганизации
на диагностическом и формирующем этапе исследования

Целеполагание	Анализ ситуации	Планирование	Самоконтроль	Коррекция	Продуктивность
Д.					
1	4	17	0	3	10,5
0	0	0	0	0	22,5
У.					
4	7	0	17	4	6,5
0	7	0	0	6	21,5
А.					
3	4	6	0	8	12
1	0	0	0	0	25

Таким образом, проведенное исследование показало, что посредством специальной организации групповой работы второклассников может достигаться активизация отдельных аспектов их умения к самоорганизации. Данное предположение требует экспериментальной проверки на более широкой выборке в сравнении с контрольной группой.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1986. № 1. С. 52–65.
2. *Гальперин П.Я.* Четыре лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Книжный дом «Университет», 2000. 112 с.
3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
4. *Ишков А.Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. М.: Издательство АСВ, 2004. 224 с.
5. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. Т. 1. № 1. С. 14–24.
6. *Цукерман Г.А.* От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 2.

Group Work As An Instrument Of Activating The Self-Organization Of Primary Schoolchildren

Ekaterina A. Ovechkina

*graduate student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8379-7198>
e-mail: ekatlina@gmail.com

Keywords: communication, self-organization, group work, collaboration, primary school age.

Социально-психологические факторы возникновения посттравматического стрессового состояния у подростков

Полищук Е.Н.

практический психолог,

*Государственное общеобразовательное
учреждение Луганской Народной Республики*

«Стахановская средняя школа № 32 имени П.Л. Дрёмова»

г. Ирмино, Луганская Народная Республика

e-mail: Katusha1210@yandex.ru

В последнее время в мире наблюдается резкое увеличение числа ситуаций, вызывающих у человека острые стрессовые расстройства. Это могут быть техногенные катастрофы, аварии, стихийные бедствия и другие психотравмирующие ситуации, которые стали постоянными спутниками современной личности. Сегодня социально-политические изменения, гнетущая обстановка и военная ситуация являются наиболее травмирующими факторами психологического здоровья любого жителя нашей Республики [3]. Именно сейчас слово «стресс» стало знакомо каждому человеку от ребенка до взрослого. Ведь те события, которые «свалились» на нас вредят не только физическому состоянию, но и разрушают психику.

Проблема травматического стресса и посттравматического стрессового состояния (далее – ПТСС) сейчас стоит на первом месте. Наиболее подвержены стрессу и ПТСС дети, а именно школьники подросткового возраста, так как у них еще недостаточно развиты личностные ресурсы, позволяющие эффективно справляться с последствиями травматических ситуаций. Психологи описывают подростковый возраст как кризисный этап в жизни человека, так как в этом возрасте формируется главное новообразование «чувство взрослости». Поэтому частым симптомом ПТСС у подростков является «вина выжившего». У подростков появляются проблемы в учебе и общении, а также поведенческие нарушения от депрессии до агрессии [4].

Исходя из вышеперечисленных фактов, мы считаем необходимым изучить социально-психологические факторы возникновения посттравматического стрессового состояния у подростков. Поэтому целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальное исследование социально-психологических факторов возникновения ПТСС у подростков. Чтобы достичь поставленной цели исследования необходимо было выполнить ряд следующих **задач**:

1. Изучить и проанализировать научные источники информации по данной проблеме исследования.

2. Раскрыть психологическое содержание понятия ПТСС, изучить специфику протекания стрессовых состояний в подростковом возрасте.
3. Провести эмпирическое исследование социально-психологических факторов возникновения ПТСС у подростков.
4. Экспериментально проверить результаты психологического исследования с помощью математической статистики.
5. Разработать психолого-педагогические рекомендации для учителей по профилактике стрессовых состояний у школьников во время учебного процесса.

Для научно-исследовательской работы мы выбрали методы, наиболее точно описывающие и изучающие психологическое состояние подростков: теоретические (контент-анализ научной литературы), эмпирические (наблюдение, опросники, проективные тесты, методы математической статистики) [2].

В период с сентября 2020 года по февраль 2021 года в ГОУ ЛНР «Становская средняя школа № 32 им. П.Л. Дрёмова» города Ирмино, проводилось психологическое исследование (констатирующий и контрольный этап исследования). В эксперименте участвовало 46 человек (дети возрастом от 12 до 15 лет). Выборку составили подростки, которые длительное время находились в стрессовой ситуации в военной обстановке. Этот фактор стал основным параметром при проведении психодиагностики – как основное травмирующее событие для детей [1]. Эксперимент проходил в нормальных условиях и с соблюдением всех норм и правил психологической диагностики. После обработки и интерпретации результатов констатирующего этапа исследования при помощи «Опросника для выявления и оценки невротических состояний» (авторы – К.К. Яхин, Д.М. Менделевич) были получены следующие данные:

- у 15 испытуемых (32,6 %) выражена тревога.
- у 20 опрошенных человек (43,5 %) ярко выражено обсессивно-фобическое расстройство.
- вегетативные нарушения были выявлены у 7 испытуемых (15,2 %).
- у 10 опрошенных детей (21,7 %) выражена невротическая депрессия.
- астения выявлена у 8 испытуемых (17,4 %).
- у 12 человек (26,1 %) присутствует истерический тип реагирования.

Результаты констатирующего этапа исследования представлены на рисунке 1.

После интерпретации результатов констатирующего этапа эксперимента были созданы две репрезентативные выборки. Экспериментальная группа: подростки с высоким уровнем ПТСС – 23 человека от 12–15 лет. Контрольную группу составили подростки без наличия симптомов ПТСС (здоровым психологическим состоянием) – 23 учащихся от 12 до 15 лет. Цель психолого-педагогического эксперимента состояла в том, чтобы провести срез знаний по математике и определить уровень стресс-

сового состояния школьников после эксперимента. Интерпретация результатов контрольного этапа исследования показана на рисунке 2.

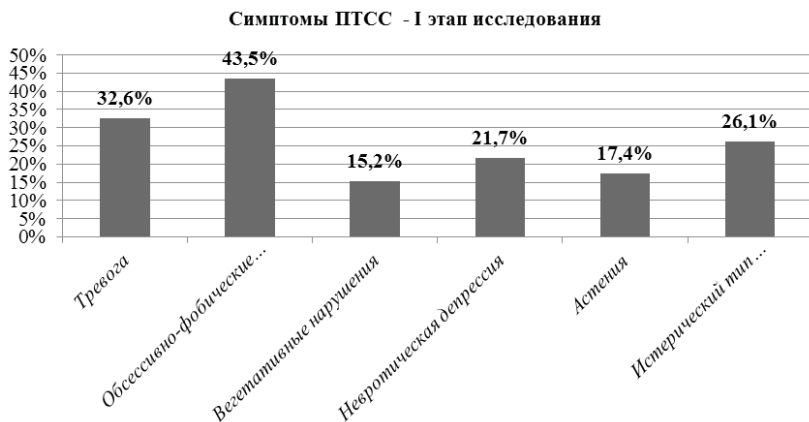


Рис. 1. Результаты констатирующего этапа исследования



Рис. 2. Результаты контрольного этапа исследования

С помощью эмпирического исследования мы подтвердили гипотезу о том, что любая стрессовая ситуация является фактором риска для подростков с уже выраженными симптомами ПТСС и негативно влияет на учебную деятельность. Для того чтобы экспериментально доказать, что проблема влияния ПТСС на учебную деятельность подростков после военных событий существует, мы использовали методы математической статистики, а именно t-критерий Стьюдента[2]. При допустимом отклонении 0,001 табличный критерий 3,55 меньше, чем вычисленный

по эксперименту $9,023 (t_{\text{табл}} < t_{\text{эмп}})$. Поэтому гипотеза о том, что средние значения экспериментальной выборки 1,154 и контрольной – 7,317 статистически достоверно отличаются друг от друга, подтвердилась.

Научное обоснование проблемы доказало, что состояние посттравматического стрессового расстройства негативно влияет на учебную деятельность школьников и выражается в нарушении интереса к обучению, мотивации, социализации учащихся подросткового возраста. Для того чтобы предупредить развитие стрессовых расстройств, были разработаны психолого-педагогические рекомендации для учителей и детей, которые помогут создать необходимые условия для профилактики ПТСС [4]. Эти рекомендации можно использовать на уроках, а также при проведении контрольной работы или государственной итоговой аттестации, когда учащиеся испытывают сильный стресс.

Литература

1. *Дозорцева Е.Г.* Психологическая травма у подростков с проблемами в поведении. Диагностика и коррекция. – М.: Генезис, 2006. – 128 с.
2. *Ермолаев О.Ю.* Математическая статистика для психологов. Учебник О.Ю. Ермолаев – 2-е изд. испр. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 2003. – 336 с. – (Библиотека психолога).
3. *Пятницкая Е.В.* Психология травматического стресса: учеб. пособие. – Балашов.: Николаев, 2007. – 140 с.
4. *Осипова А.А.* Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 315 с. – (Справочник).

Socio-Psychological Factors Of Post-Traumatic Stress Disorder In Adolescents

Polishchuk K.N.

*practical psychologist, State educational
institution of the Lugansk People's Republic
"Stakhanovskaya secondary school No. 32 named after
P.L. Dryomova", city of Irmino, Luhansk People's Republic
e-mail: Katusha1210@yandex.ru*

Особенности онлайн-самопрезентации несовершеннолетних и молодых взрослых в рамках пресуицидального риска и суицидального поведения

Пономарева Е.С.

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

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1899-9807>

e-mail: esp_st@mail.ru

Делибалт В.В.

*доцент, кафедра юридической психологии и права,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)*

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-3188>

e-mail: delibaltvv@mgppu.ru

Ключевые слова: пресуицидальное состояние, суицидальное поведение, онлайн-поведение, самопрезентация.

Постановка проблемы. В настоящее время наблюдается рост исследовательского интереса к вопросам, связанным с деятельностью, осуществляемой в интернет-среде. Актуальность указанной проблемы, в том числе, в сфере образования, возросла на фоне возникновения и течения пандемии COVID-19. В частности, следует отметить меры, принятые по борьбе с ней, такие как введение режима самоизоляции. Соответственно, следует отметить возникновение ряда тенденций, которые нашли отражение в публикациях за последние 3 года.

Во-первых, перевод многих видов деятельности, в частности, учебной, в дистанционный формат, популярность использования которого была до ситуации пандемии достаточно низка. Сейчас значимость указанного формата повышается и, соответственно, наблюдается и осуществляется оптимизация условий для повышения эффективности дистанционного образования, а также других видов совместной деятельности, осуществляемых посредством Интернета и технических устройств [2; 3].

Во-вторых, отмечается наличие стрессовых факторов в период самоизоляции таких как информация из СМИ относительно пандемии; неопределенность; пространственные ограничения, налагаемые режимом; экономические проблемы и др. Исследователи (S.E. Brock, Г.С. Корытова) указывают на наличие связи этих и других факторов, а также самой ситуации пандемии, с возникновением кризисных состояний, в том числе, относящихся к аутоагрессивному и суицидальному поведению. В своих публикациях авторы в большей степени обращают внимание на проявление рассматриваемых тенденций среди лиц подросткового возраста [1; 4].

В частности, проблему суицидальных мыслей и суицидального поведения в этом контексте анализирует Stephen E. Brock и указывает на необходимость организации и проведения психопрофилактических мероприятий (в частности мониторинг факторов суицидального риска и оказание психологической помощи), адаптированных к дистанционному формату взаимодействия, для молодых людей подросткового возраста. В качестве площадки для создания профилактической среды он рассматривает образовательные учреждения [4].

Нами было проведено исследование, по результатам которого мы составили рекомендации по их практическому использованию при работе в Интернет-среде; также был поставлен акцент на использовании таких методов практической деятельности как онлайн-стритворк и гейткпер-тренинг.

Целью нашего исследования являлось определение индикаторов, отображаемых в ходе конструирования и редактирования профиля социальной сети «ВКонтакте», которые могут показать особенности самопрезентации подростков и молодых взрослых, имеющие связь с пресуицидальным состоянием.

Научная новизна. Обобщение и описание индикаторов пресуицидального состояния, проявляющихся в ходе онлайн-самопрезентации.

Теоретические основы. В рамках нашего исследования было сделано предположение, что самопрезентация в Интернете может иметь характерные особенности, а также, что пресуицидальное состояние может отражаться в самопрезентационном поведении, в том числе, демонстрируемом в Интернете.

Теоретическими основами к рассмотрению пресуицидального состояния послужили работы **Н.Н. Спадеровой** и **П.Б. Зотова** (понятие «суицид»); **Г.С. Банникова**, **А. Бека**, **Т. Джойнера** (пресуицидальное состояние).

В ходе теоретического анализа феномена самопрезентации мы опирались на работы **О.А. Пикулевой**, **М. Snyder** (степень осознанности самопрезентации и самораскрытие), **Ж.Т. Tedeschi** (тактики самопрезентации).

Онлайн-поведение подробно рассматривалось в работах **Ж. Suler**, **А.Е. Войскунского**, **А.Ш. Тхостова**, **А.И. Лучинкиной** и **И.С. Лучинкиной**.

Материалы и методы исследования. Выборка состояла из 2-х типов данных: результатов психодиагностического обследования испытуемых и аккаунтов социальной сети «ВКонтакте». В исследовании приняли участие 76 человек возраста 12–22 лет ($M=16,2$), они предоставили 79 аккаунтов. Среди них было 48 девушек (51 аккаунт) и 28 юношей (28 аккаунтов). Дополнительно была набрана группа из 40 аккаунтов лиц возраста 12–22 лет ($M=16,83$), совершивших законченный суицид (21 девушка, 19 юношей). Соотношение данных в группах представлено в таблице.

В ходе сбора эмпирических данных были задействованы методы анкетирования и стандартизированных опросников, а также контент-анализ.

Использовались следующие группы методик:

- **Методики диагностики пресуицидального состояния** (Шкала одиночества (UCLA – версия 3) Д. Рассел, М. Фергюсон; Шкала безнадежности А. Бека (Hopelessness Scale, Beck et al. 1974); WHO-5 Well-Being Index (1998) Индекс хорошего самочувствия). Использовались для отнесения испытуемых к *группе риска* – при наличии пресуицидального состояния (39 респондентов, 41 аккаунт); и к *контрольной группе* – при отсутствии пресуицидального состояния (37 респондентов, 38 аккаунтов).
- **Методики диагностики индивидуально-типологических особенностей** (Индивидуально-типологический опросник (ИТО) и Индивидуально-типологический детский опросник (ИТДО) Л.Н. Собчик).
- **Методики диагностики особенностей самопрезентации** (Тест «Я в Интернет-общении» И.С. Шевченко; Шкала измерения тактик самопрезентации С. Ли, Б. Куигли).

В ходе статистической обработки собранных данных использовались следующие методы: описательная статистика, критерий χ^2 , коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Краскела-Уоллиса, критерий для упорядоченных альтернатив Джонкхиера, иерархический кластерный анализ, коэффициент α -Кронбаха.

Результаты. На аккаунтах респондентов контрольной группы прослеживается тенденция к большему количеству друзей, публикации изображений и постов в соответствующих разделах. Это может свидетельствовать о большей открытости испытуемых, что дополнительно подтверждается результатами анкетирования.

Для респондентов группы риска характерна тенденция к добавлению опубликованных другими пользователями видеороликов пессимистического характера, показывающих различные формы взаимодействия между персонажами, что может свидетельствовать об актуальности этих тем для респондентов и склонности ее показать. Об этом также может свидетельствовать наличие собственноручно созданных постов позитивного характера, отражающих важные темы в форме шуток, на страницах испытуемых.

Полученные данные также согласуются с результатами прохождения методик, направленных на выявление индивидуально-личностных свойств и тактик самопрезентации.

Были также выявлены дополнительные характеристики профилей. Тенденция к размещению фотографий на разные темы, фотографий с людьми, собственных постов с изображениями и другими структурными элементами прямо связана с выраженностью индивидуально-психологического свойства «Аггравация». Возможно, склонность преувели-

чивать свои проблемы и выраженность своих состояний согласуется с их рефлексией, в том числе, в форме создания контента.

Тенденция размещать на своем аккаунте позитивные посты, среди которых большое количество репостов, имеет прямую связь с выраженностью тактики самопрезентации «Приписывание себе достижений». Она отражает требование человека от окружающих учитывать его достижения, когда они его оценивают.

Кроме того, следует отметить на страницах пользователей, совершивших суицид, высокую концентрацию контента, содержательно связанного с суицидом и его факторами, такими как безнадежность, одиночество, ненужность, в том числе, обман или предательство со стороны окружающих без указания конкретных случаев и лиц. Как правило концентрация такого контента резко возрастает незадолго до совершения соответствующих действий и обнаруживается в различных разделах профиля (изображения, видеозаписи, посты в персональной ленте).

Заключение. Полученные нами результаты могут быть использованы для мониторинга специфических паттернов, проявляющихся в ходе осуществления пользователем манипуляций со своим аккаунтом социальной сети, которые могут быть связаны с наличием факторов суицидального риска, а также для организации профилактических мероприятий.

Литература

1. *Корытова Г.С.* Аутоагрессивное поведение обучающихся в период пандемии коронавирусной инфекции и самоизоляции // Академический журнал Западной Сибири. 2020. Том 16. № 3(86). С. 26–29.
2. *Любов Е.Б., Зотов П.Б., Положий Б.С.* Пандемии и суицид: идеальный шторм и момент истины // Суицидология. 2020. Том 11. № 1(38). С. 3–38. DOI: 10.32878/suiciderus.20–11–01(38)–3–38
3. *Чашиков М.А.* Плюсы и минусы дистанционного образования // Наука и технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник научных трудов по материалам XXIII Международной научно-практической конференции: 26 июня 2021 года, г.-к. Анапа / науч. ред. Е.Н. Скорикова– Анапа: «НИЦ ЭСП», 2021. С. 30–33.
4. *Brock S.E.* Conducting school suicide risk assessment in distance learning environments / S.E. Brock, R. Lieberman, M.A. Cruz, R. Coad // Contemporary School Psychology. 2021. Vol. 25. P. 3–11. DOI: 10.1007/s40688–020–00333–6

Online Self-Presentation Specifics In Minors And Young Adults In The Context Of Presuicidal Risk And Suicidal Behavior

Ekaterina S. Ponomareva

*graduate student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1899-9807>
e-mail: esp_st@mail.ru

Varvara V. Delibalt

*Associate Professor, Department of Legal Psychology and Law,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-3188>
e-mail: delibaltvv@mgppu.ru

Keywords: presuicidal state, suicidal behavior, online behavior, self-presentation.

К вопросу о проявлении правового самосознания личности

Шамишкова О.А.

*Канд. психол. наук, профессор кафедры общей
психологии и истории психологии ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>
e-mail: shamol56@rambler.ru*

Протевень А.И.

*Аспирант, ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»
г. Новосибирск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5923-3106>
e-mail: strela.039@mail.ru*

Ключевые слова: самосознание, правовое самосознание, личность, курсанты.

В настоящее время исследования самосознания и правового самосознания военнослужащих представляют определенную трудность, в первую очередь, в виду отсутствия целесообразных методических средств, позволяющих осуществить качественную диагностику и достоверную интерпретацию.

Проблема обусловлена необходимостью глубокого теоретического анализа на содержательном уровне таких понятий как «самосознание», «правовое самосознание», определяющих особенности правового самосознания у различных групп военнослужащих. Соответственно, необходим системный научный анализ представлений о правовом самосознании военнослужащих различного уровня образования и профессионального стажа.

В рамках обозначенной проблемы можно выделить следующие противоречия: с одной стороны, в настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме становления и развития правового общества, повышению правовой грамотности населения, с другой – отсутствие научных работ по развитию и формированию правового самосознания у различных групп населения, в частности у военнослужащих. Наблюдается недостаток эмпирических данных, позволяющий осуществлять сравнительный анализ результатов по исследуемой проблеме.

Исследование данной проблемы осуществлялось в русле системного подхода, в контексте которого самосознание и правовое самосознание рассматриваются в рамках основных признаков системности: целостности, структурности, соподчиненности и взаимообусловленности её

структурных компонентов, динамичности; деятельностного подхода, с позиции которого изучалась успешность профессиональной деятельности военнослужащих; теории способностей, на основании которой изучались успешность ее профессиональной деятельности; а также, в контексте отечественной теории государства и права, раскрывающей существенные характеристики правосознания как социального явления, интериоризированного в сознании отдельного человека, подтверждающие психологическую природу правового самосознания.

В рамках данной проблемы нами было проведено эмпирическое исследование на выборке, которую составили 180 человек – все мужчины, находящиеся на военной службе, в возрасте от 18 до 42 лет. Исследование проводилось в Федеральном государственном казенном военном образовательном учреждении высшего образования «Новосибирское высшее военное училище (НВВКУ)». При проведении исследования были использованы следующие методики: Опросник военно-профессиональной направленности вероятности проявлений девиантных форм поведения – ДАП-2 (АРМ ВП); Многоуровневый личностный опросник – МЛЮ «Адаптивность-4». Опросник разработали А.Г. Маклаков и С.В. Чермянин; Методика изучения правосознания Л.А. Ясюковой.

Анализ полученных результатов показал, что существуют значимые различия по параметрам *уровень правосознания, бытовое правосознание, деловое правосознание, гражданское правосознание, законопослушность*.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что существует необходимость в формировании правового самосознания военнослужащих как одного из свойств личности, необходимых в профессиональной деятельности, причем вестись оно должно как через развитие индивидуальных ценностей, так и через проведение практических занятий. Особый характер ценностей, лежащих в основе правового самосознания военнослужащих, позволяет сделать вывод о необходимости обоснованного построения воспитательной работы, поскольку только в этом случае развитие правового самосознания происходит не только на уровне внешнего поведения, но и на уровне индивидуальных ценностей военнослужащих. Развитие правового самосознания военнослужащих важно в практическом аспекте, поскольку определяет эффективность действий в ситуациях, требующих незамедлительного принятия решений, причем в соответствии с требованиями права, позволяет более обоснованно выстраивать профессиональную деятельность военнослужащих.

Литература

1. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта/Отв. Ред проф В.В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: издат. «Алетейя», 2003. С. 182–212.

2. *Кобяков А. В.* Структура правосознания военнослужащих Федеральной службы охраны России // Развитие военной педагогики в XXI веке: материалы межвузовской науч.-практ. конф. СПб., 2019. С. 307–311.
3. Косарев А.И. Теория государства и права: Учебное пособие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. С. 106–110.
4. *Митрахович В. А., Кобяков А. В.* Сущность правосознания военнослужащих Федеральной службы охраны Российской Федерации // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 260–265.
5. *Никитин А. П.* Влияние деятельности военных прокуроров на формирование правосознания военнослужащих // Философские и социально-экономические аспекты формирования правовой культуры в современном российском обществе: материалы науч.-практ. конф. М., 2017. С. 145–152.

Результаты эмпирического исследования психологической структуры конфликтной компетентности подростков

Прудникова А.В.

старший преподаватель

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3932-8698>

e-mail: sandra893@mail.ru

Переходный период от детства к взрослости является одним из фундаментальных вопросов психологии образования. Особую значимость приобретает вопрос взаимодействия подростков в конфликтных ситуациях. Несмотря на большое количество теоретических и эмпирических исследований в области закономерностей развития подросткового возраста (Л.С. Выготский, Л.И. Божович и др.), ведущего вида деятельности подросткового возраста (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, Д.И. Фельдштейн и др.), особенностей взаимоотношений подростков (И.В. Шаповаленко, И.С. Арон, Никулина Т.А. и др.), проблемы конфликтов в подростковом возрасте (Н.В. Гришина, Е.В. Буртовая, О.Н. Громова др.) вопрос об эффективном взаимодействии в конфликтной ситуации подростков изучен в меньшей степени.

В связи с тем, что в подростковом возрасте идет значительная физиологическая перестройка организма, запускаются изменения и перестройка психологических процессов, осуществляется качественно новое социальное развитие, подростки испытывают определенные трудности в межличностном общении. Вместе с переходом из одного периода развития в другой осуществляется перестройка систем интересов, ценностей, взглядов и способов поведения. Не всегда способы поведения и взаимодействия оказываются положительными, конструктивными, вместе с тем, от качества способов поведения будет зависеть эффективность деятельности. В нашем понимании конфликтная компетентность – это интегральное свойство, основу которого составляет психологическая структура индивидуально-психологических качеств человека, которые обеспечивают эффективную деятельность в конфликтной ситуации (психологическая структура конфликтной компетентности) (Н.В. Нижегородцева, А.В. Прудникова).

Методы исследования. На основании теоретического анализа проблемы конфликтной компетентности (М.В. Башкин, М.М. Кашапов, Н.В. Нижегородцева, Т.И. Привалихина, Б.И. Хасан и др.) теоретических положений концепции системогенеза деятельности (В.Д. Шадриков) в эмпирическом исследовании были использованы следующие

методики: «Методика на определение уровня эмоционального интеллекта» (Н. Холла), «Школьный тест умственного развития» (К.М. Гуревич и др.), «Мотивация одобрения» (Д. Марлоу, Д. Краун,), рисуночный тест «Несуществующее животное», «Опросник PEN» (Г. и С. Айзенк), «Тест описания поведения К. Томаса», «Потребность в достижениях» (Ю.М. Орлов), «Уровень субъективного контроля» (**Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд**). Общую выборочную совокупность составили учащиеся 6, 7, 8, 9, 10 классов. Всего в исследовании участвовало 114 человек.

Результаты исследования.

1. Определена динамика конфликтности подростков на разных возрастных этапах. Установлено, что высокий уровень конфликтности характерен для подростков в течение всего возрастного периода. Наиболее высокие показатели по уровню конфликтности приходятся на учащихся-подростков 8 класса, показатели уменьшаются с переходом в 9 и 10 классы.
2. Выявлена вариативность в выборе стратегий поведения в конфликте: в начале подросткового возраста (6–7 класс) чаще всего выбирают такие стратегии поведения в конфликте как соперничество, уход и приспособление и только к 10 классу подростки осваивают такие стратегии поведения в конфликте как компромисс и сотрудничество. Можно предположить, что через личный опыт в совокупности с завершением кризисного периода подростки самостоятельно находят оптимальные способы поведения в конфликтных ситуациях.
3. Показатели эмоционального интеллекта к 10 классу растут постепенно, что может свидетельствовать о том, что подростки постепенно приобретают навык управлять и контролировать своими эмоциями на основе принятия решения. В то время как учащиеся 6 класса, имеющие низкие показатели уровня эмоционального интеллекта, еще не достаточно умеют понимать и управлять эмоциональной сферой, не могут контролировать свой гнев, радость, не умеют распознавать и воздействовать на эмоциональное состояние других людей, что может свидетельствовать о том, что конфликтные ситуации с участием подростков 6 класса будут протекать наиболее остро и эмоционально насыщено.
4. Психологическая структура конфликтной компетентности также претерпевает сильные изменения в течение всего периода подросткового возраста. На начальном этапе периода (6 класс) психологическая структура организована и имеет наибольшее количество связей. Можно предположить, что, вступая в период подросткового возраста, подросток еще использует ранее сформированную систему способов взаимодействия в конфликтных ситуациях. И в течение переходного периода с изменениями физиологическими и психо-

логическими происходит перестройка психологической структуры конфликтной компетентности. Пиковый распад связей приходится на кульминационную стадию подросткового возраста (8 класс), где в большей степени проявляется негативная симптоматика кризиса подросткового возраста, повышается уровень конфликтности подростков. Динамика психологической структуры конфликтной компетентности в начальный период подросткового возраста (6 класс), в кульминационный период (8 класс) и завершающем периоде (10 класс) представлена на рис. 1, 2, 3.

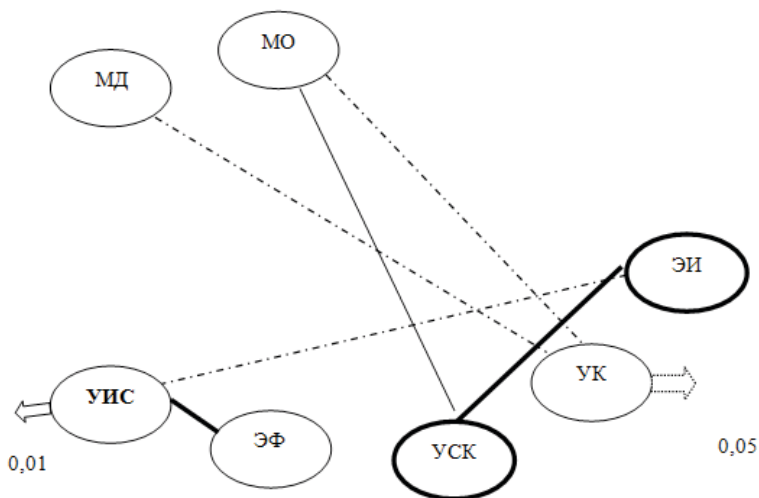


Рис. 1. Структурограмма психологической структуры конфликтной компетентности учащихся 6-х классов

Таким образом, подростки разных возрастных групп, в течение всего возрастного периода претерпевают серьезные изменения в формировании новых способов и действий в конфликтной ситуации. Начиная с деструктивных способов поведения в конфликтной ситуации, повышенной конфликтности и низких показателях эмоционального интеллекта к завершению возрастного периода с помощью личного опыта подростки учатся грамотному и эффективному взаимодействию. Изменения в психологической структуре конфликтной компетентности сопровождается кульминационной стадией кризиса подросткового возраста. В связи с этим, встает вопрос о необходимости формирования конфликтной компетентности подростков для сглаживания острых, кризисных моментов и для повышения эффективности деятельности в конфликте. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что психо-

логическая структура конфликтной компетентности представляет собой единое целое психических компонентов, которые охватывает все связи и все структурные элементы психологической структуры конфликтной компетентности, которые, в свою очередь, образуют взаимосвязи, что подтверждает наше определение конфликтной компетентности как интегрального свойства личности.

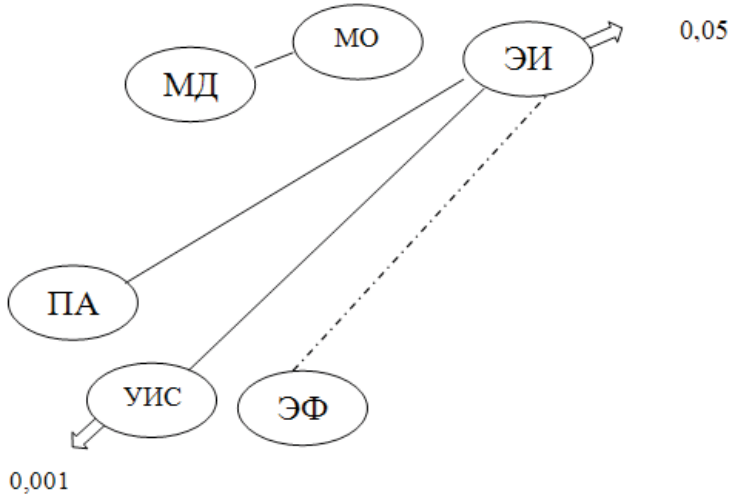


Рис. 2. Структурограмма психологической структуры конфликтной компетентности учащихся 8-х классов

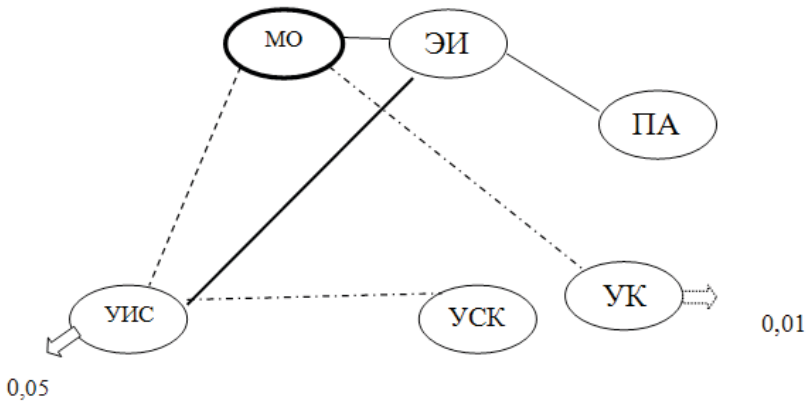


Рис. 3. Структурограмма психологической структуры конфликтной компетентности учащихся 10-х классов

Литература

1. *Башкин М.В.* Структурно-функциональные характеристики конфликтной компетентности студентов[Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1. – С. 128–133.
2. *Кашапов М.М.* Основы конфликтологии[Текст]: учебное пособие / М.М. Кашапов. – Ярославль :ЯрГУ, 2006. – 116 с.
3. *Нижегородцева Н.В.* Актуальные проблемы конфликтологии образования[Текст]// Конфликтология. – 2010. – № 3. – С. 200–213.
4. *Хасан Б.И.* Психология конфликта и переговоры[Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 192 с.

Main Results Of The Study Of The Psychological Structure Of Conflict Competence Of Adolescents

Prudnikova A.V.
senior lecturer

*Yaroslavl State Pedagogical University
named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3932-8698>
e-mail: sandra893@mail.ru

Профилактика и коррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста

Пушкова М.А.

*магистрант кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета
им. К.Д. Ушинского, учитель начальных классов
муниципального образовательного учреждения
«Средняя школа № 66», г. Ярославль
e-mail: marenka.ru@mail.ru*

Юферова М.А.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
общей и социальной психологии Ярославского государственного
педагогического университета имени К.Д. Ушинского*

Аннотация. Статья посвящена исследованию школьной тревожности детей младшего школьного возраста, а также проблеме влияния школьной тревожности на учебную деятельность и успешность усвоения учебного материала обучающимися начальной школы. В данной статье описаны факторы, влияющие на высокий уровень тревожности младших школьников в актуальный период времени. Цель данной статьи заключается в анализе динамики и факторов проявления тревожности у современных младших школьников.

Ключевые слова: тревожность, младший школьный возраст, педагогическое общение.

Изучением тревожности занимались зарубежные и отечественные психологи. Среди отечественных ученых, психологов и педагогов, занимающихся исследованием тревожности можно выделить С.Л. Рубинштейна, Н.Д. Левитова, А.Л. Венгер, А.М. Прихожан, Р.С. Немова, также большой вклад в изучении проблемы тревожности внесли зарубежные психологи, такие как З. Фрейд, Дж. Тейлор, А. Адлер, Р. Мэй, К. Хорни, К. Юнг. [5]

Одной из проблем современности является проблема детской тревожности. Особое внимание она привлекает потому, что отрицательно влияет на все сферы жизни ребенка: на развитие, общение, здоровье и общий уровень психологического благополучия. Младшие школьники с повышенным уровнем тревожности могут быть очень чувствительны к своим неудачам, остро и болезненно реагировать на них. Они испытывают высокий уровень беспокойства и тревоги по отношению ко многим сторонам внутрисемейной и школьной жизни: соответствие родительским ожиданиям, правильному выполнению требований учителя, публичной демонстрации собственного незнания, неумелости и неуспешности в целом. На школьных занятиях такие обучающиеся часто

демонстрируют напряженность, регулярно переспрашивают учителя, сомневаются в правильности самостоятельно выполненных заданий. [3]

В 6–7 лет дети идут в школу, происходит смена ведущего вида деятельности: с игровой на учебную. Период младшего школьного возраста имеет особое значение в жизни ребенка, именно в этот период происходит становление его личности, а также складывается и во многом определяется все его последующее развитие, основные свойства характера и личностные качества. На данном возрастном этапе от уровня тревожности ребенка во многом зависит успешность его обучения в школе, развитие коммуникативных навыков и процесс социализации в целом. Дети тяжело переносят смену привычной обстановки, а необходимость установления новых социальных отношений может вызвать у ребенка значительные трудности. Многие из них в период адаптации к школе начинают испытывать повышенную тревожность, эмоциональное напряжение, становятся беспокойными, гиперчувствительными и замкнутыми. [5]

В настоящее время проблема школьной тревожности является чрезвычайно актуальной, как с позиции школьных трудностей дезадаптационного характера, так и позиции влияния других факторов. Среди таких факторов выделяют:

- **активный ритм жизни ребёнка;** помимо основных учебных предметов, ребёнку обязательно необходимо посещать курсы внеурочной деятельности, различные кружки, факультативы, учреждения дополнительного образования, что не всегда положительно сказывается на эмоциональной сфере младших школьников.
- **всегда занятые родители;** родители младших школьников зачастую считают, что если ребёнок обеспечен всем необходимым для жизни, школы и т.п., то значит ему этого достаточно, но это ошибочное мнение, так как многие школьники испытывают недостаток внимания и поддержки со стороны родителей, что приводит к повышению уровня школьной тревожности. Нами было проведено анкетирование родителей, цель которого было изучение количества времени в день, которое отводит родитель своему ребёнку. По результатам анкетирования мы выявили, что в среднем большинство родителей взаимодействуют со своим ребёнком не более одного часа в день.
- **новые школьные программы;** в современное время в школах представлено немало образовательных программ разных уровней сложности. Дети приходят в школу с разным багажом знаний. Часть детей хорошо усваивает учебный материал, в течение урока способны активно работать и отвечать, приступать к заданиям повышенного уровня сложности, хорошо справляться с контрольными работами. Однако, у некоторых детей появляются трудности в освоении учебных предметов по предложенным школьным программам, ребёнок не успевает, допускает большое количество ошибок, сталкивается

с трудностями, боится отвечать на уроках, получает неудовлетворительные отметки по результатам проверочных и контрольных работ. Отдельное внимание стоит уделить появлению нового учебного предмета со второго года обучения, такого как английский язык, исходя из практического опыта большинства детей (50–60 % обучающихся) не готовы к данному предмету, испытывают большие трудности в его освоении, а также многие родители не могут оказать должную помощь при его изучении, у обучающихся уже с самого начала учебного года появляются плохие отметки, что очень отрицательно влияет на мотивацию к дальнейшему изучению данного предмета, дети теряют интерес к обучению вовсе. Вследствие всего ранее сказанного уровень школьной тревожности стремительно повышается.

- **стиль педагогического общения;** тревожность младшего школьника может усугубляться в результате авторитарности или непоследовательности учителя, конкурентности ситуации учения. Стиль общения учителя серьезно влияет на климат в коллективе, на то, как часто возникают, как протекают и разрешаются конфликты в среде ребят и между учениками и учителем. Учителя – предметники (английский язык, музыка) не всегда находят индивидуальный подход к обучающимся начальной школы, высмеивают, занижают отметки.
- **высокие требования как со стороны учителей, так и со стороны родителей;** школьник к окончанию начальной школы, а также на протяжении всех ступеней образования должен вести портфолио своих достижений, а именно участвовать в различных конкурсах, играх, олимпиадах и т.п., зачастую данная нагрузка отрицательно сказывается на эмоциональном состоянии детей. Исходя из анкетирования и бесед с обучающимися, некоторые родители лишают детей игр, телефона, прогулок, просмотра телевизора за плохие показатели успеваемости. Результаты методики Б.Филлипса по критерию «страх соответствовать ожиданиям окружающих» – 66 % обучающихся испытывают высокий и средний уровни тревожности.
- **изменения социального статуса ребёнка, социального окружения, общение со сверстниками;** в актуальный период времени в общеобразовательных школах с каждым годом набирают классы с большой наполняемостью детей (32–35 обучающихся), исходя из наблюдений уже с 1-го класса часть детей испытывают тревожность, не могут подружиться или не идут на контакт со сверстниками, боятся выходить к доске, боятся рассказывать стихи наизусть перед всем классом, на все эти факторы указывают трясущиеся руки, повышенная потливость, допуск ошибок. Результаты методики Б.Филлипса по критерию «общая тревожность в школе» – 60 % обучающихся испытывают высокий и средний уровень тревожности.

На обострение ситуации влияет также введение всероссийских проверочных работ по окончании начальной школы. При этом с проблемой

повышенной тревожности сталкиваются не только дети с низкой успеваемостью, или имеющие слабое здоровье, но и отличники.

С целью изучения школьной тревожности и выявления тревожных детей нами был проведено исследование. В процессе изучения школьной тревожности младших школьников было обследовано 52 обучающихся параллели 2 – х классов МОУ «Средняя школа № 66». Для оценки школьной тревожности использовались методики: «Детский вариант шкалы явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан)», «Тест уровня школьной тревожности Б. Филлипса», «Тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)», анкета для родителей по выявлению тревожности у детей (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко), и другие. Диагностика проводилась в начале учебного года.

Результаты методики «Детский вариант шкалы явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан)», показали, что: у 24 % – нормальный уровень тревожности (необходим для адаптации и продуктивной деятельности); у 26 % – несколько повышенная тревожность (часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни); у 16 % – явно повышенная тревожность (обычно носит «разлитой», генерализованный характер); у 34 % – очень высокая тревожность (группа риска). Можно сделать вывод, что количество детей с высоким уровнем тревожности преобладает.

Методика «Тест уровня школьной тревожности Б. Филлипса» позволила сделать вывод по 8 факторам:

Таблица 1

**Результаты методики
«Тест уровня школьной тревожности Б. Филлипса»**

Уровни	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями
ВУ	28 %	2 %	0 %	26 %	60 %	10 %	8 %	2 %
СУ	20 %	36 %	35 %	36 %	30 %	58 %	30 %	28 %
НУ	18 %	62 %	66 %	38 %	10 %	32 %	62 %	70 %

Исходя из данных представленных в таблице 1, мы выявили, что высокий уровень тревожности преобладает в следующих факторах: страх ситуации проверки знаний, общая тревожность в школе и страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

По результатам методики «Тест ситуативной тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки)» мы выявили, что у 48 % – высокий уровень тревожности, 48 % – средний уровень тревожности и 4 %- низкий уровень тревожности. Результаты данной методики указывают нам на то, что количество тревожных детей преобладает.

Также нами было проведено анкетирование родителей по выявлению тревожности у детей (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко). Исходя из результатов анкетирования, мы выяснили, что у 20 % – высокий уровень тревожности; у 36 % – средний уровень тревожности; у 44 % – низкий уровень тревожности.

После проведения первичного этапа исследования, следует отметить, что процент тревожных детей преобладает, данный результат связан с различными факторами, влияющими на повышение уровня тревожности детей, но наибольшее эмоциональное напряжение обучающиеся переживают в ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, страх самовыражения. Можно сделать вывод, что на проявление нарушения эмоционального состояния и развития тревожности ребенка оказывает влияние школа.

С учетом полученных результатов первичной диагностики, нами будет составлена комплексная программа профилактики и коррекции школьной тревожности детей младшего школьного возраста, в программу будут включены различные занятия для детей с целью снижения тревожности, тренинги с родителями, методическое объединение с учителями начальных классов.

Литература

1. Агеева Л.Ф., Вольтов А.В., Купреничева Т.В., Матюхина Е.В. Исследование комфортности и безопасности условий обучения: Диагностический портфель / Серия «Здоровье в школе» [Текст] / Санкт – Петербург, 2016, 93 с.
2. Астапов В.М. Тревожность у детей [Текст] / Москва, «ПЭР СЕ», 2010, 159 с.
3. Литвиненко Н.В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде // Современные проблемы науки и образования [Текст] /, Самара, 2016. № 5. С. 627–631.
4. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Санкт – Петербург. «Речь». 2010. – 248с.
5. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст» [Текст] / «Питер», Санкт – Петербург, 2015, 118 с.

Prevention And Correction Of School Anxiety In Children Of Primary School Age

Pushkova M.A.

*Master student of the Department of General
and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky, primary
school teacher of the municipal educational
institution "Secondary School No. 66" Yaroslavl
e-mail: marenka.ru@mail.ru.*

Индивидуальный стиль педагогической деятельности и гендер: оценка значимости при индивидуализации профессионального развития

Сальникова Ю.Н.

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогических технологий,

Российская Федерация, Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского
(ФГБОУ ВО ЯГПУ им К.Д.Ушинского)

г. Ярославль, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3550-9379>

e-mail: salnickova.jul@yandex.ru

Ключевые слова: индивидуальный стиль деятельности, психологический пол, гендерная социализация, профессиональное развитие, индивидуальный маршрут, качество образования.

Постановка проблемы:

Качество образования на протяжении многих лет является приоритетным направлением образовательной политики Российской Федерации. Современная школа может оценить качество реализации образовательного процесса как на внутреннем уровне, благодаря внутришкольной системе оценки качества образования, так и на внешнем – благодаря развитым механизмам региональной и федеральной системы оценки качества образования. Анализ региональных практик механизмов повышения качества образования позволил определить наиболее распространенные направления сопровождения школ, отнесенных к категории школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных контекстах. Так, например, в в Пермском крае, в Курганской, Липецкой и Ярославской областях поддержку и сопровождение данной категории школ можно условно разделить на три направления, реализуемых последовательно. Первое направление: мониторинговые процедуры (идентификация группы школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, данных внешней оценки качества образования, региональных методик) и педагогический аудит (диагностика затруднений) педагогов и руководителей при реализации образовательного процесса. Второе направление: организация повышения квалификации педагогических кадров управленческих команд школ и консультирование их со стороны региональных операторов – институтов развития образования. *Третье направление:* сетевое взаимодействие школ с разным уровнем качества результатов обучения, создание сетевых сообществ [2;3].

Анализ регионального опыта позволяет выявить противоречие: при реализации различных направлений поддержки данных категорий школ,

значительное внимание уделяется мероприятиям, связанным с овладением технологическими или методическими компетенциями педагога, позволяющим в достаточно короткие сроки научиться использовать те или иные методические приемы и педагогические технологии, направленные на эффективное освоение обучающимися содержания учебного материала. В меньшей степени руководство общеобразовательных организаций уделяет внимание психолого-педагогической диагностике индивидуальных особенностей педагогов и дальнейшему учету этих данных при организации сопровождения профессионального развития педагога. Вместе с тем федеральный проект «Современная школа» акцентирует внимание на комплексной поддержке учителя в его профессиональной деятельности. Таким образом, в уровневой системе современного отечественного образования проблема индивидуализации сопровождения профессионального развития педагогов образовательных организаций, осуществляющих свою деятельность в сложных социокультурных условиях и работающих в режиме эффективного функционирования по повышению качества образования является актуальной и малоизученной.

Профессиональное развитие педагога процесс сложный и не имеющий временных ограничений. Масштабное исследование, организованное сервисом «Яндекс учебник» показало: 75 % учителей российских школ имеют симптомы эмоционального выгорания¹. Данный факт позволяет выявлять не только факторы, способствующие профессиональному росту, но и факторы, которые могут оказать отрицательное влияние на эффективное становление профессионального мастерства и индивидуального стиля педагогической деятельности. Одним из результатов профессионального развития с позиции «Я-концепции» личности является формирование образа воспитывающего взрослого. Освоение чего-либо осуществляется через призму своей индивидуальности. Одной из индивидуальных характеристик является пол (психологический и социальный). В связи с этим имеет смысл рассматривать профессиональное становление педагога в контексте его гендерной принадлежности. Педагог – это не только представитель профессии, но и носитель гендерного самосознания, гендерной роли. Значимость гендерных характеристик личности при реализации профессиональной деятельности рассматривается рядом современных исследователей в контексте влияния гендера на становление стиля управления (Акрамова Ф.А., Билолова З.Б., Маслова Е.Л.) [1; 4], в аспекте изучения гендерной идентичности руководителей в сфере образования (Степанова Л.Н.) [5].

В Пермском крае с 2017–2020 гг. реализовывался проект «Образовательный лифт», направленный на поддержку общеобразовательных

¹ Выгоранию на работе подвержены 75 процентов учителей [Электронный ресурс] // Российская газета. 29.12.2020 URL: <https://rg.ru/2020/12/29/vygoraniiu-na-rabote-podverzheny-75-procentov-uchitelej.html>

организаций с низкими результатами обучения и/или функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. В рамках проекта осуществлялось научно-методическое сопровождение: административных команд общеобразовательных организаций по вопросам внедрения эффективных механизмов реализации образовательной деятельности; учителей по внедрению в преподавание эффективных форм и методов подготовки к государственной итоговой аттестации, разработка и реализации механизмов сетевого взаимодействия школ в пределах муниципальных районов. Одним из мероприятий научно-методического сопровождения стала психолого-педагогическая диагностика индивидуально-личностных особенностей педагогов.

Анализ психолого-педагогических научных источников, федеральных нормативных документов позволил выявить *противоречие*: между акцентуацией в нормативных документах вопросов эффективного сопровождения профессионального развития педагогов и недооценкой ряда индивидуальных характеристик личности, способных оказать влияние на реализацию профессиональной педагогической деятельности.

Цель исследования: изучить взаимосвязь между психологическим полом личности педагога и характеристиками индивидуального стиля профессиональной деятельности, определить перспективы использования данных параметров при проектировании индивидуального маршрута профессионального развития педагога.

Контингент исследования составили 255 педагогов из 44 образовательных организаций 20 муниципальных районов и 2 городских округов Пермского края, из них 18 человек мужского пола, 237 человек женского пола, педагоги-предметники в возрасте от 25 до 65 лет.

Для подтверждения гипотезы и решения целевых ориентиров нашего исследования мы использовали следующие *методы исследования*: теоретический анализ первоисточников, методы психолого-педагогического тестирования, представленные диагностикой индивидуального стиля деятельности учителя (методика А.К. Марковой и А.Я. Никоновой) и полоролевым опросником (С.Бэм), методы математической статистики (корреляционный анализ Пирсона).

Полученные результаты: по итогам количественного анализа результатов диагностической методики диагностика индивидуального стиля деятельности учителя нами получено: рассуждающе-импровизационный стиль используют 35 % педагогов, рассуждающе-методичный стиль – 25 % педагогов, эмоционально-импровизационный стиль – 7 % педагогов, эмоционально-методичный стиль – 33 % педагогов.

Особенности интерпретации данных полоролевого опросника С.Бэм позволяют определить как тип психологического пола респондентов: маскулинный, андрогинный, феминный и недифференцированный, так и числовые значения по двум индексам: маскулинности и фемин-

нинности. Для качественного анализа результатов мы воспользовались формулами определения психологического пола личности. По итогам диагностики маскулинным типом психологического пола обладают – 2 % опрошенных, фемининным – 20 %, андрогинным – 78 %, недифференцированным – 0 %.

Для выявления корреляционных связей мы воспользовались «сырыми» баллами индексов маскулинности и фемининности, отталкиваясь от понимания, что не психологический пол может коррелировать с индивидуальным стилем деятельности, а сочетание маскулинных и фемининных черт в интегральной индивидуальности личности. Также, поскольку диагностическая методика определения индивидуального стиля деятельности учителя предполагает подсчет баллов по всем четырем стилям, а вывод о доминирующем стиле деятельности делается на основании наибольшего количества баллов по одному из стилей, для корреляционного анализа мы использовали числовые данные баллов конечного анализа, представленные в доминирующем стиле. Анализ полученных результатов, проведенный с использованием методов математической статистики позволяет констатировать, наличие положительных корреляций эмоционально-методического стиля педагогической деятельности и стиля рассуждающе-импровизационного с индексом феминности личности. Такая связь может быть интерпретирована с позиции того, что чем больше индекс феминности у личности, тем с большей вероятностью в профессиональной деятельности она будет использовать эмоционально-методический или рассуждающе-импровизационный стиль. Также имеется слабо отрицательная связь между эмоционально-импровизационным стилем педагогической деятельности и индексом маскулинности, что позволяет нам сделать предположение о том, что данный стиль менее характерен для личностей, имеющих ярко выраженные черты маскулинного психологического пола (Таблица 1).

Таблица 1

**Корреляции между показателями типов индивидуального
стиля деятельности и психологическим полом**

Индекс психологического пола / стиль деятельности учителя	ЭИС	ЭМС	РИС	РМС
Индекс маскулинности	-0,058771	0,100443	0,105391	0,126383
Индекс феминности	0,088930	0,293596	0,260001	0,244498

Научная новизна исследования может быть определена в установлении статистически значимых связей между типом психологического пола и индивидуальным стилем педагогической деятельности, а также в определении в качестве одного их факторов, оказывающих влияние на индивидуальный стиль педагогической деятельности характеристик психологического пола.

Практическая значимость исследования заключается как в предложении совершенствования проектирования индивидуального маршрута профессионального развития педагога с учетом индивидуальных особенностей личности, так и включения психолого-педагогической диагностики особенностей развития профессиональных и личных качеств педагогов как одного из направлений реализации научно-методической поддержки школ, комплексно реализующих мероприятия направленные на повышение качества образования. Полученные данные позволяют определить дальнейшие перспективы изучения личностных особенностей педагогов с позиции использования полученных данных при реализации процессов, направленных на повышение качества образования.

Литература

1. *Акрамова Ф.А., Биолова З.Б.* Психология гендерных установок и стереотипов в высшем образовании и в управленческой деятельности // Современная семья: изменяющиеся смыслы и практики. Сборник научных трудов. Курск, 2019. С. 196–201. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42974400> (Дата обращения 05.10.2021).
2. *Золотарева А.В.* Региональная концепция поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях//Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 17–29. DOI: 10.20323/1813–145X-2020–5–116–17–29
3. *Маслова Е.Л.* Гендерные особенности в управлении //Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. 2016. № 5. С. 47–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28307229> (Дата обращения 01.10.2021).
4. *Созонтова О.В.* Региональная модель методической поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях//Региональное образование: современные тенденции. 2018. № 1(34). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32620106> (Дата обращения 17.09.2021).
5. *Степанова Л.Н.* Особенности гендерной идентичности женщин-руководителей в сфере образования//Непрерывное образование: теория и практика реализации. Материалы Международной научно-практической конференции. 2018. С. 115–118. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32751009> (Дата обращения 30.09.2021).

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке реализации краевого проекта «Образовательный лифт» Министерства образования и науки Пермского края.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в организации сбора данных для исследования руководство ГАУ ДПО «Пермский институт развития образования», в лице ее директора Шубина С.В., заместителя директора Колобова А.В., начальника центра цифровизации и образовательных систем Новиковой О.Н.

Individual Style Of Pedagogical Activity And Gender: Assessment Of The Significance In The Individualization Of Professional Development

Yulia N. Salnikova

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogical Technologies,
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University, Yaroslavl, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3550-9379>
e-mail: salnickova.jul@yandex.ru

Keywords: individual style of activity, psychological gender, gender socialization, professional development, individual route, quality of education.

Funding. The study was carried out with the financial support of the implementation of the regional project “Educational Elevator” of the Ministry of Education and Science of the Perm Region.

Acknowledgements. The author thanks the management of the Perm Institute of Educational Development, represented by its director Shubin S.V., Deputy Director Kolobov A.V., Head of the Center for Digitalization and Educational Systems Novikova O.N. for their help in organizing data collection for the study.

Что является причинами попыток суицидального поведения подростков?

Д.А. Севостьянова

*студ. 3 курса, направление «Психология и педагогика
девиантного поведения», профиль «Психолого-педагогическая
профилактика девиантного поведения», факультет психологии,
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет», Новосибирск*

*Научный руководитель – канд. психол. наук,
проф. каф. общей психологии и истории
психологии Е.О. Ермолова, ФГБОУ ВО «НГПУ»*

Аннотация. В работе рассматривается проблема подросткового суицида, выдвигаются предположительные причины суицидального поведения и предлагаются способы борьбы с ним.

Ключевые слова: кибербуллинг, подростковый возраст, суицидальное поведение, суицидальные попытки, расстройствоповедения.

Актуальность проблемы исследования обуславливается крайне высоким уровнем суицидального поведения и завершенных суицидальных попыток среди людей всех возрастов, и особенно среди подростков. Последние 20 лет Россия находится в первой пятерке стран по уровню самоубийств (причем статистикой не учитываются попытки, а только завершённые суициды). Основной возраст суицидентов 15–30 лет, а среди молодежи самоубийство является самой распространенной причиной смерти, уступая лишь дорожным авариям.

Большинством психологов и исследователей, принадлежащих к разным психологическим школам и направлениям, подростковый возраст признается наиболее критическим среди всех других возрастов [4]. На данном этапе жизни человек подвержен изменениям физиологического, личностного, социального и психического характера, причем изменения эти зачастую неравномерны и могут противоречить друг другу. Эта неравномерность развития приводит к тому, что подросток начинает крайне остро и болезненно реагировать на протекающие изменения своего тела, положения в обществе, отношений со сверстниками и взрослыми, а также повышение возлагаемой на него ответственности и увеличение обязанностей [1, 2].

Сложность исследования заключается в том, что невозможно объективно и точно определить причину суицидальных тенденций у подростков, так как нет возможности опросить суицидентов. Но, несмотря на это, можно попытаться выделить наиболее часто встречающиеся причины суицидального и аутоагрессивного поведения у лиц подросткового

возраста. На первое место можно выдвинуть такую причину как проблемы в отношении с родителями или опекунами. Большое число разводов, бытовых конфликтов, ссор, алкоголизм и наркомания родителей, непонимание со стороны взрослых, а также домашнее насилие, все это приводит к тому, что ребенок задумывается о добровольном уходе из жизни.

В наше время можно заметить нездоровую тенденцию к романтизации суицида и различных психических заболеваний среди подростков и молодежи [3]. Мы можем часто наблюдать на экранах молодых героев сериалов и фильмов для подростков, которые ведут крайне нездоровый образ жизни: курят, употребляют алкоголь и иногда наркотики, бегают по крышам, а также в пессимистичном ключе размышляют о смысле жизни. Такой образ страдающего бунтаря, несомненно, привлекает подростка и находит отклик в его душе, потому что он видит себя в нем и затем старается этому образу соответствовать. Подросток находит видит кумиров в музыкантах, поющих про суицид из-за неразделенной любви, и хочет почувствовать себя героем песни. Все это также приводит к суицидальным попыткам.

Также нельзя не упомянуть про стремительное развитие технологий, которое привело к тому, что подростки проводят в соцсетях более 12 часов в день. Но с переходом общения в интернет, появились и новые формы негативного взаимодействия- кибербуллинга, который может перерасти в самую настоящую травлю подростка как в интернете, так и за его пределами, что может привести к повышенной тревожности, депрессии и другим расстройствам, и, впоследствии, к суициду.

Всемирная организация здравоохранения предлагает следующие решения для снижения уровня самоубийств среди молодежи и подростков. При освещении случаев суицида в средствах массовой информации предлагается не публиковать фотографии самоубийц, содержание их предсмертных записок, а также не указывать выбранный способ и другие детали. Не рекомендуется уделять случаю повышенное внимание, превращая его в сенсацию, возлагать вину за произошедшее на кого-либо. Ссылаться следует только на проверенные и надежные источники информации, а самоубийство называть не «удачным» или «успешным», а «завершенным». Также обязательно нужно представлять альтернативы самовольному уходу из жизни, давать информацию о телефонах доверия, суицидологических службах и давать описание опасных признаков того, что человек находится в трудном положении и собирается покончить с собой.

Литература

1. *Абрумова А.Г., Тихоненко В.А.* Диагностика суицидального поведения: Методические рекомендации. М., 1980. 48 с.
2. *Ермолова Е.О., Ермолов С.А.* К вопросу о гендерной идентичности и психологических границах личности в старшем подростковом воз-

расте // Социокультурные проблемы современного человека. Сборник материалов VI международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Под редакцией О.А. Шамшиковой, Ю.М. Перевозкиной, Н.Я. Большуновой. 2019. С. 36–44.

3. *Змановская Е.В.* Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 288 с.
4. *Вагин Ю.Р.* Авитальная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков). Пермь: Изд-во ПРИПИТ, 2001. 292 с.
- 5.

Социальная активность студентов с разным уровнем прокрастинации

Сердюк А.А.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: nastusha30_07@mail.ru

Ключевые слова: прокрастинация, шкала прокрастинации, социальная активность, студенты факультета педагогики и психологии, студенты инженерно-технического факультета.

За последние десятилетия уровень прокрастинации заметно возрос и имеет тенденцию к дальнейшему повышению. Чаще всего явление прокрастинации встречается среди студентов высших учебных заведений [2]. Для реализации важных задач студенческого возраста молодым людям требуется немало сил, времени и внутренних ресурсов. Кроме того, отмечается, что именно учебный процесс характеризуется условиями, в которых чаще всего возникает этот феномен, порождающий трудности в обучении [1].

В психологии под прокрастинацией подразумевается «тенденция откладывать выполнение необходимых дел «на потом». При этом человек остается деятельным, но его активность, в том числе и социальная, направлена на посторонние, малозначимые, иногда просто бессмысленные занятия» [3, с. 22].

Исходя из этого в данном исследовании выдвигается предположение о том, что явления прокрастинации и социальной активности студентов могут быть связаны, а именно студенты с высоким уровнем прокрастинации будут характеризоваться низким уровнем социальной активности.

На основе теоретического анализа проблемы прокрастинации и социальной активности у студентов было проведено эмпирическое исследование:

Целью исследования является выявление характера взаимосвязи уровня прокрастинации и социальной активности студентов.

Базой исследования выступает Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко г.Тирасполь. Выборку исследования составили 50 студентов из них 25 студентов факультета педагогики и психологии и 25 Инженерно-технического института.

В качестве методики диагностики прокрастинации была подобрана методика «Общая шкала прокрастинации К. Лэй. Уровень социальной активности студентов был выявлен посредством опросного тестирования, где испытуемый отвечает на поставленные вопросы с вариантами ответа «да» или «нет».

По результатам проведения методики «Общая шкала прокрастинации К. Лэй» было выявлено, что среди всей выборки испытуемых студентов у трети из (35,5 %) них отмечается высокий уровень прокрастинации. Высокие значения по данной шкале говорят о том, что у современных студентов проявляется тенденция откладывания выполнения дел «на потом». Активность таких студентов направлена на бессмысленные, малозначимые занятия, в то время как есть важные задания, требующие немедленного выполнения.

Установлено, что для большинства студентов характерен средний уровень прокрастинации (49,5 %). Им свойственно периодическое откладывание дел на потом, но всё-таки присущ момент завершения дел, хоть и делают они это без особого желания.

Представителям с низким уровнем (15 %) прокрастинации свойственна высокая организованность, ответственность, результативность.

Далее были изучены особенности прокрастинации у студентов в зависимости от специальности обучения. Было выявлено, что большинству студентов как факультета педагогики и психологии, так и инженерно-технического института свойственен средний уровень общей прокрастинации. Такие студенты часто приступают к выполнению задания в последние минуты, однако чаще всего доводят их до завершения.

Также отмечается, что высокий уровень прокрастинации чаще встречается среди студентов факультета педагогики и психологии (39,2 %). Среди обучающихся инженерно-технических специальностей тоже выявлены студенты с высоким уровнем прокрастинации, однако их количество меньше (28,7 %).

Они характеризуются склонностью переносить исполнение заданий или подготовку к зачетам и экзаменам, несмотря на то, что могут возникнуть негативные последствия из-за задержки исполнения нагрузки. Можно предположить, что студентам факультета педагогики и психологии это свойственно более, чем обучающимся техническим специальностям потому, что для гуманитария свойственно выполнение заданий, связанных с поиском, прочтением и выучиванием большого количества теоретического материала. Именно это и определяет распределение временного ресурса студента гуманитария: «успею всё потом прочитать». Студенты технических специальностей часто сталкиваются с заданиями прикладного характера, которое возможно сделать только за продолжительное время, поэтому откладывать выполнение учебных задач для них не свойственно.

Также можно отметить, что низкий уровень прокрастинации незначительно, но выше в группе студентов инженерно-технических специальностей (17,5 %), нежели в группе студентов факультета педагогики и психологии (13,2 %).

Полученные данные отражены на рисунке 2.

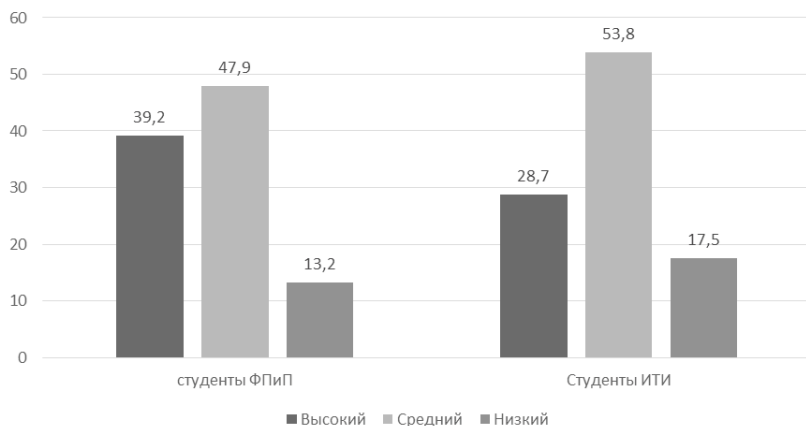


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов по шкале общей прокрастинации у студентов разных специальностей

Затем с целью изучения уровня социальной активности была проведена методика «Оценка социальной активности личности». По результатам проведения методики было выявлено, что у большинства студентов 46,4 % отмечается средний уровень социальной активности. Для таких студентов характерно наличие интереса к общественной жизни, однако часто они не проявляют инициативу в социальной жизни, но участвуют во всех знаковых событиях общества (выборы и тд.).

У четверти опрошенных (25,5 %) выявлен высокий уровень социальной активности. Такие студенты отмечали, что они следят за политической ситуацией в стране и в мире, их волнует судьба их страны, они чувствуют сопричастность к развитию общества и страны, стремятся посещать исторические и культурные достопримечательности, планируют путешествия, а также любят проводить время в компании друзей.

У 28,1 % опрошенных студентов выявлен низкий уровень социальной активности. Такие студенты отвечали, что жизнь страны и общества им не интересна, что не любят проводить время в окружении многих людей, их не интересуют социальные процессы, а также не выстраивают длительных профессиональных планов.

Сравнительный анализ социальной активности у студентов разных специальностей показал, что у студентов инженерно-технического факультета уровень социальной активности выше (38,5 %), чем у студентов факультета педагогики и психологии (28,7 %). Возможно это связано с тем, что они более рациональны и лучше планируют свою деятельность, тем самым они могут выделить время и для социальной активности.

Преобладающим уровнем социальной активности как у студентов гуманитарных наук (54,3 %), так и технических (51,2 %) является средний уровень.

Был диагностирован также и низкий уровень социальной активности: у студентов ФПиП- 17 %, у студентов ИТИ -12,3 %.

Наглядно данные представлены на рисунке 2.

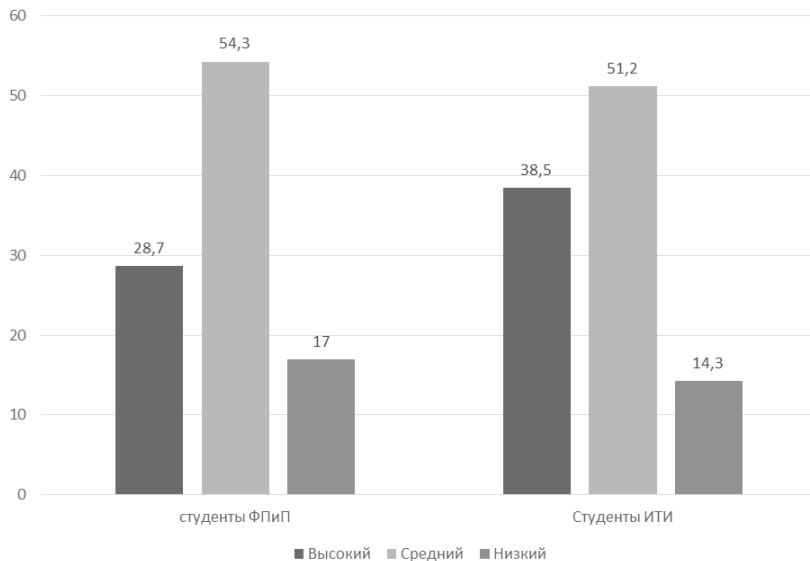


Рис. 2. Сравнительный анализ социальной активности у студентов разных специальностей

Далее были проанализированы корреляционные связи показателей методики «Шкала общей прокрастинации К. Лэй» с показателями методики «Оценка социальной активности личности» при помощи непараметрического критерия Спирмена.

На основе полученных значений, можно сделать вывод о том, были обнаружены статистически достоверные корреляционные показатели между такими параметрами как «высокий уровень прокрастинации» и «низкий уровень социальной активности», и наоборот. Было выявлено, что между этими параметрами существует обратная значимая отрицательная связь ($r_s = -0,31$ ($p \leq 0,05$), $r_s = -0,28$ ($p \leq 0,05$)).

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что чем более выражен уровень прокрастинации у студентов, тем менее они социально активны. И наоборот: чем ниже уровень прокрастинации, тем более студенты вовлечены в общественную жизнь.

Данная связь может объясняться тем, что для того, чтобы уделять время общественной жизни, быть включённым в различные социальные ситуации, планировать свою профессиональную карьеру, принимать участие в социально значимых мероприятиях необходимо уметь планировать свою деятельность, быть ответственным, вовремя выполнять основные личные дела, чтобы оставалось время на общественные события. У людей с высоким уровнем прокрастинации данные качества развиты слабо или отсутствуют вовсе. И наоборот, студенты с низким уровнем прокрастинации, которые характеризуются активностью и склонностью доводить свои дела до конца, не откладывая их на потом, повышенной работоспособностью и увлеченностью делом, будут успешны в социальной деятельности, проявлять к ней интерес и ответственно подходить к ее выполнению.

Литература

1. Еремицкая И.А., Андреева И.В. Прокрастинация и Самоорганизация у студентов вуза // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prokrastinatsiya-i-samoorganizatsiya-u-studentov-vuza> (дата обращения: 27.10.2021).
2. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации [Электронный ресурс] // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. № 2. С. 22–41. URL: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=41> (дата обращения: 09.01.2019).
3. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure // Psychological Bulletin. 2007. Vol. 133. № 1. P. 65–94.

Social Activity Of Students With Different Levels Of Procrastination

Anastasiya A. Serdyuk

*graduate student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: nastusha30_07@mail.ru*

Keywords: procrastination, procrastination scale, social activity, students of the Faculty of Pedagogy and Psychology, students of the Faculty of Engineering and Technology.

Социально-психологические детерминанты обидчивости у студентов педагогического вуза

Суднищикова А.В.

*аспирант, старший преподаватель,
кафедра педагогики и психологии, Российская Федерация,
Глазовский государственный педагогический институт
им. В.Г. Короленко (ФГБОУ ВО «ГГПИ им. В.Г.Короленко»
г. Глазов, Российская Федерация
e-mail: alena-beltjukva@gambler.ru*

Ключевые слова: обида, обидчивость, виктимность, самоотношение, отношение к жизни, установки в общении.

На сегодняшний день актуальным является изучение обидчивости и влияния ее на отношения между людьми. В современных исследованиях отмечено, что деструктивные переживания оказывают существенное влияние на выстраивание отношений, поэтому обидчивость может способствовать деформации установок успешности в выстраивании межличностного общения. Данная деформация выражается в неуверенности в себе, в проявлении таких психологических защит, как избегание, проекция, пассивная агрессия, сдерживание, регрессия, фантазирование, обесценивание. Данные психологические защиты особенно негативно влияют на профессиональную деятельность педагога, так как мешают проявлять эмпатию к обучающимся и их родителям.

Обидчивость в разной степени выраженности свойственна всем людям. Вопросом изучения обидчивости и ее влияния на деятельность личности, занимались многие отечественные и зарубежные ученые: З.А. Агеева, О.А. Апуневич, Л.С. Выготский, Ю.Б. Гиппенрейтер, М.С. Гриценко, Е.П. Ильин, З.Фрейд, М. Кляйн, К. Хорни, Ф. Перлз и др.

Однако, несмотря на актуальность данного вопроса, до сих пор происхождение обидчивости вызывает вопросы. Исходя из анализа литературы, мы можем считать, что обидчивость – это устойчивое свойство личности, выражающееся в высокой склонности индивида обижаться в различных ситуациях общения. Обидчивость характеризуется высокой чувствительностью к нарушению взаимодействия и застреванием на переживании обиды.

Таким образом, на сегодняшний день мы ощущаем дефицит исследований, изучающих первопричины возникновения обидчивости, а также ее влияния на общение между людьми. Данный контекст исследования представляет собой ценность, так как объясняет многие проблемы невозможности выстраивания гармоничного взаимодействия между людьми в семейных и деловых отношениях.

Нами было проведено исследование социально-психологических детерминант обидчивости у студентов педагогического вуза. В исследовании

довании приняли участие студенты 1–5 курсов ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко» в количестве 399 человека (69 % женщин, 31 % мужчин). Возраст испытуемых 18–25 лет.

В ходе исследования была разработана и апробирована авторская анкета, цель которой – диагностика уровня обидчивости. Также использовались следующие методики: «Методика исследования виктимного поведения» (О.О. Андронникова), тест «Смысло-жизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), опросник для диагностики межличностных отношений (Т.Лири), Методика исследования самооотношения (С.Р. Пантелеев).

В ходе исследования при помощи регрессионного анализа мы выяснили, что причиной формирования обидчивости может стать виктимность личности, негативное самооотношение и общее негативное отношение к жизни. Кроме того, в ходе исследования выявлены социально-психологические установки, которые формируются на фоне обидчивости. Результаты исследования представлены на Рисунке 1.

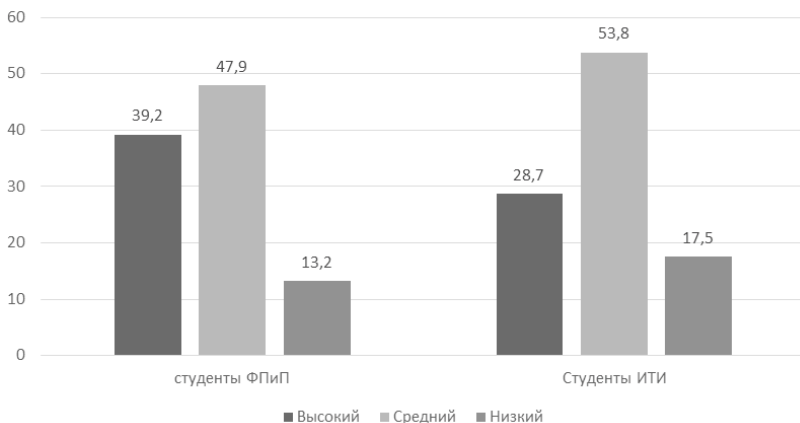


Рис. 1. Социально-психологические детерминанты обидчивости у студентов педагогического института

Так, если обидчивость является следствием виктимности личности, то в общении человек проявляет установку подчиняемости. Обидчивый человек с жертвенным поведением в общении не способен отстаивать свое мнение, податлив и внушаем, не сопротивляется давлению со стороны партнера по общению. В этом случае обидчивость становится механизмом защиты от эмоционального напряжения.

Если обидчивость сформирована на фоне негативного отношения в себе, то в межличностном общении личность проявляет подозрительность. Человек не доверяет другим по причине того, что сам считает себя недостойным хорошего отношения. Обидчивость становится бо-

лезненной реакцией на любое отклонение поведения партнера по общению от идеального образа, представленного индивидом.

В процессе исследования выявлено, что обидчивость может стать следствием сформированного негативного отношения к жизни, которое проявляется в неудовлетворенности, чувстве беспомощности перед жизненными реалиями. Обидчивость в таком случае является своеобразным индикатором неудовлетворенности жизнью. В ходе исследования нами не было выявлено каких-либо социально-психологических установок в общении, которые являлись бы следствием обидчивости, сформированной на фоне негативного отношения к жизни. Это может стать предметом дополнительного исследования.

Таким образом, результаты исследования имеют ярко выраженную теоретическую и практическую значимость, так как могут стать основой для более глубокого изучения обидчивости. Кроме того, они могут быть использованы практикующим психологом для коррекции обидчивости у будущих педагогов, которая является препятствием для выстраивания гармоничных личных и деловых отношений. Логика построения психологической работы должна быть нацелена на активизацию у клиента потребности достижения личностной гармонии с самим собой, формирование установок принятия социального окружения и, в первую очередь, самого себя.

Литература

1. *Агеева З.А.* Социально-психологическая природа и феноменология обидчивости / З.А. Агеева, М.С. Гриценко // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. – 2009. – № 1. – С. 19–23.
2. *Апуневич О.А.* Психологические особенности преодоления обиды и обидчивости в подростковом возрасте : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Апуневич Оксана Александровна. – Череповец, 2001. – 210 с.
3. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 752 с. – (Мастера психологии). – ISBN 5318002366.

Socio-Psychological Determinants Of Resentment Among Students Of A Pedagogical University

Alena Sudnishchikova

graduate student, Senior Lecturer,

Department of Pedagogy and Psychology,

Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russia

e-mail: alena-beltjukva@rambler.ru

Keywords: resentment, sacrifice, self-attitude, attitude to life, attitudes in communication.

Исследование академических эмоций у учащихся начальной школы Китая

Су Мэнци

студент, Волгоградский государственный социально-
педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)

г. Волгоград, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6023-8948>

e-mail: 952197249@qq.com

Ключевые слова: академические эмоции, положительные эмоции высокого возбуждения, положительные эмоции низкого возбуждения, отрицательные эмоции высокого возбуждения, отрицательные эмоции низкого возбуждения.

Актуальность исследования: Эмоции, сопровождающие процесс учения, рассматривают как один из наиболее важных аспектов учебной деятельности. Они оказывают сильнейшее влияние на все составляющие учебного процесса: повышают учебную мотивацию и эффективность обучения, способствуют вовлечению учеников в творческую деятельность, стимулируют их интеллектуальную активность, внимание, память. Кроме этого, положительные эмоции тесно связаны с психическим здоровьем учащихся. Понимание текущей ситуации с эмоциями учеников может служить руководством для школьного и семейного воспитания. Кроме этого, принятие целенаправленных мер по развитию у учащихся положительных академических эмоций имеет определенную прикладную ценность для укрепления их психического здоровья и улучшения учебных достижений, а также может служить эффективным ориентиром для дальнейшего изучения эмоций учащихся начальной школы.

Цель настоящего исследования состояла в эмпирическом изучении качественных характеристик академических эмоций учащихся начальной школы.

В качестве предмета исследования выступили академические эмоции учащихся начальной школы.

Определяя предмет исследования, мы провели теоретический анализ психолого-педагогической литературы.

Рейнхард Пекрун и коллеги в 2002 году впервые четко определили особенности академических эмоций. Они считают, что академические эмоции тесно связаны с академической мотивацией и академической самооценкой. Академические эмоции включают в себя широкий спектр эмоций, в том числе различные эмоции достижения, которые учащиеся испытывают в школе, особенно те эмоции, которые связаны с успехом или неудачей.

По мнению китайских психологов профессора Юй Гуолян, Сунь Шимэй и Лу Лянь, академические эмоции представляют собой различ-

ные эмоциональные переживания в процессе обучения, связанные с учебной деятельностью учащихся, достижениями, успеваемостью, включая счастье, скуку, разочарование, тревогу, групповые эмоции и т.д.

Для достижения цели исследования мы использовали «Опросник академических эмоций учащихся начальной школы» (Профессор Ван Ян). В теоретической основе методики лежит разделение эмоций по принципу удовольствия и характеру возбуждения. В соответствии с этим выделяются следующие группы академических эмоций: положительные эмоции высокого возбуждения (наслаждение, надежда, гордость); положительные эмоции низкого возбуждения (расслабление, облегчение); отрицательные эмоции высокого возбуждения (гнев, тревога, стыд); отрицательные эмоции низкого возбуждения (безысходность, скука). Каждую эмоцию, представленную в опроснике, учащиеся должны были оценить по 5-ти балльной шкале Лайкерта. В результате мы получили возможность изучить степень выраженности академических эмоций с разными качественными характеристиками.

Исследование проводилось в январе 2021 года на базе двух начальных школ в г. Сиане в Китае (начальная школа Фэндун № 4 и начальная школа Фэндун № 5). Следует отметить, что в Китае начальная ступень образования включает в себя с 1 по 6 классы. Из-за ограниченного диапазона способностей к самовыражению и понимания эмоциональной лексики у детей младших классов начальной школы в этом исследовании в качестве субъектов исследования были выбраны учащиеся 4, 5, 6 классов. Всего в исследовании участвовали девятьсот восемнадцать детей.

Сравнительный анализ данных диагностики проводился в эмпирических группах, объединенных по гендерному признаку, возрасту, типу школы (государственная и частная), особенностям проживания детей (в школьном общежитии или в семье), социальному и общественному статусу учащихся.

Анализ эмпирических данных позволил сделать следующие выводы.

- учащиеся начальной школы в целом находятся в состоянии эмоционального благополучия: положительные эмоции низкого возбуждения испытывают меньше, чем положительные эмоции высокого возбуждения, отрицательные эмоции высокого возбуждения испытывают меньше, чем отрицательные эмоции низкого возбуждения, и положительные эмоции высокого возбуждения значительно выше, чем отрицательные эмоции высокого возбуждения. Возможная причина в том, что содержание работы в начальной школе простое, академическое давление легче, чем у учеников средней школы, и они могут весело провести время в учебе.
- гендерные различия в качестве академических эмоций не существенны. Возможная причина заключается в том, что учащиеся начальных школ еще не вступили в пубертатный период, их академи-

ческие эмоции являются относительно стабильными и похожими, и они не сформировали сильное чувство пола между мужчинами и женщинами.

- существуют значимые различия между классами в степени выраженности трех академических эмоций: надежды, неприязни и огорчения. Эмоция надежды наиболее выражена у учащихся пятых классов, в меньшей степени характерна для четвероклассников. В отношении отрицательных эмоций неприязни и огорчения – самая высокая степень выраженности наблюдается в четвертых классах, значимо снижаясь к шестому классу начальной школы. Эта ситуация, возможно связана с тем, что ученикам четвертого класса предстоит пройти экзамен на академическую успеваемость, они будут испытывать большее учебное давление, поэтому они будут испытывать более отрицательные и тревожные эмоции. Можно сделать вывод о том, что четвертый класс критический период академических эмоций учащихся начальной школы.
- что касается эмоций «неприязни», у учащихся частной школы она значительно выше, чем у учащихся государственных школ. Возможная причина заключается в том, что частные школы перекалывают часть давления на учащихся из-за более высоких социальных и родительских ожиданий, давления на выживание школы и большего профессионального давления на учителей. Для частных школ, качество образования является наиболее важным, так что давление на учеников в частных школах больше, чем у учеников в государственных школах, а их отрицательные эмоции более выражены.
- учащиеся начальной школы, которые входят в актив класса, значительно превосходят тех, кто не выполняет общественных поручений, в двух академических эмоциях «отвращение» и «беспомощность». Это может быть связано с тем, что ученики, которые являются старостами класса имеют более высокие требования к себе и имеют более сильную самооценку. Они, как правило, принимают больше внимания со стороны учителей, родителей и учеников. Когда они сталкиваются с некоторыми трудностями, их перепады настроения также относительно велики. И собственные способности психологической адаптации у учеников начальной школы не звучат и достаточно сильные, так что иногда они чувствуют себя беспомощными и даже ненавидеть свой статус лидера класса.
- нет значимых различий в качестве академических эмоций в зависимости от того, были ли учащиеся вознаграждены или нет.
- в этом исследовании вопрос о том, участвовали ли вы во внешкольном обучении, означает участие в трех основных предметах: китайском, математике и английском. Учащиеся, которые не участвовали во внешкольном обучении, имеют значительно более высокое «тре-

важное» настроение, чем те, кто участвовал во внешкольном обучении. Причина может заключаться в том, что учащиеся, которые не посещали занятия за пределами кампуса, больше беспокоит разрыв между их оценками и оценками других.

Полученные результаты позволяют предположить, что характер эмоциональных состояний учащихся начальных классов имеет взаимосвязь с системой школьного образования, воспринимаемой поддержкой учителей и особенностями семейного воспитания. Указанные направления являются перспективой нашего исследования.

Литература

1. Ван Ян. Исследование составления и статус-кво анкеты академической эмоции учащихся// Шанхайский педагогический университет. 2009.
2. Yu Guoliang, Dong yan. Study of Academic Emotion and Its Significance for Students' Development // Educational Research. 2005. 26(10): 39–43.
3. Pekrun R, Thomas Gortz, Wolfram Titz, et al. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychology, 2002,37(2): 91–105.

A Study on the Academic Emotion of Primary School Students in China

Su Mengqi

*postgraduate student, Volgograd State
Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6023-8948>
e-mail: 952197249@qq.com*

Keywords: academic emotions, positive emotions of high arousal, positive emotions of low arousal, negative emotions of high arousal, negative emotions of low arousal.

Мотивация к занятиям физической культурой

Тихоненко В.И.

*Студент, Московский городской
педагогический университет*

Москва, Россия

e-mail: Tikhonenkovi046@mgpu.ru

Ключевые слова: мотив, мотивация, физические упражнения, физическая культура.

Актуальность темы, поднимаемой в данной работе, обусловлена тем фактом, что люди, систематически занимающиеся физической культурой и спортом, составляют небольшой процент. В разных странах данные по этому вопросу разнятся. В США, по данным Бюро Статистики Занятости (Bureau of Labor Statistics), в 2017 году около 19 % населения США занималось спортом и физическими упражнениями ежедневно. В России по данным Министерства спорта РФ на 2020 год, дела обстоят несколько лучше: доля граждан России в возрасте от 3 до 79 лет, систематически занимающихся физической культурой и спортом, по итогам 2020 года составила 45,4 %. По данным Всемирной организации здравоохранения, основной причиной смертности населения Земли являются ишемическая болезнь сердца и инсульт. Как можно снизить риск возникновения и развития этих заболеваний? Ответ прост: вести здоровый образ жизни, то есть отказаться от вредных привычек (курения, употребления алкогольной продукции и т.д.) и систематически заниматься физической культурой или спортом. Однако, несмотря на внешнюю простоту «рецепта» долгой и счастливой жизни, большинство людей, как показывает статистика, игнорируют его. Таким образом, перед мировым сообществом встаёт непростой вопрос: «как увеличить в процентном соотношении количество людей, которые будут заниматься физической культурой или спортом на регулярной основе?» Исследованиями в области мотивации к занятиям физической культурой занимались ряд авторов Е.А. Лубышев и А.А. Красильников (влияние информационных коммуникативных средств на мотивацию к занятиям физической культурой у школьников) [3], К.А. Дроздова и Е.Е. Прокопова (рассматривают применение педагогических технологий для формирования целостного и органичного учебного процесса) и многие другие [2]. Однако на сегодняшний день ещё не существует ни одной работы, которая бы конкретно определила тот мотив или группу мотивов, которые могли бы оказать влияние на абсолютно любого индивида любого пола, возраста, любой расы и национальности, любого мировоззрения.

Таким образом, ставится цель исследования: определить некую общность мотивов к проявлению физической активности, найти то, что

их объединяет, и что послужит универсальным мотивом (или группой мотивов) к занятиям физической культурой или спортом абсолютно для каждого индивида. Но для того, чтобы это выявить, необходимо: 1) изучить особенности мотивации проявления физической активности детей 3–18 лет, молодежи (18–35 лет), людей средних лет (35–55 лет), пожилых людей (55 лет и старше); 2) изучить особенности мотивации проявления физической активности разных народов мира, представителей различных религиозных течений, а также представителей различных культур (в том числе субкультур и контркультур); 3) провести анализ собранных данных по мотивации различных групп людей и выявить возможные закономерности и совпадения; 4) на основе вышесказанного создать универсальную технологию по мотивированию людей к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Таким образом, получается, что: 1) в мире относительно мало людей, систематически занимающихся физической культурой и спортом; 2) подобная ситуация опасна для всего человечества; 3) существует необходимость в изобретении универсальной технологии мотивирования каждого человека к занятиям физической культурой и спортом; 4) подобная технология должна быть основана на некоей закономерности и общности между мотивами разных людей.

Литература

1. *Liau A.K., Neihart M., Teo C.T., Goh L.S., Chew P.A.* Quasi-Experimental Study of a Fitbit-Based Self-Regulation Intervention to Improve Physical Activity, Well-Being, and Mental Health // *Cyberpsychol Behav Soc Netw.* – 2018. – Т. 21. – № 11. С. 727–734.
2. *Дроздова К.А., Прокопова Е.Е.* Формирование положительной мотивации к занятиям физической культурой детей младшего возраста. Москва Севастопольский государственный университет, 2021. С. 89–93
3. *Лубышев Е.А., Красильников А.А.* Фитнес-трекеры на уроках физической культуры: примеры и перспективы, 2020. С.63
4. *Гогунов Е.Н.* Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.Н. Гогунов, Б.И. Мартыанов. – 2-е изд., дораб. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 224с.
5. *Шатунов Д.А.* Формирование мотивации у детей школьного возраста к занятиям физической культуры и спорта / Д.А. Шатунов, А.А.Головных // *Science Time.*

Психологические условия изменения профессионального самоопределения в молодости

Товмасын А.С.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8590-8661>

e-mail: albert01.01.1980@gmail.com

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, Я-концепция, временная перспектива, мотивационные объекты.

Актуальность выбранной темы связана с тем, что в современном мире неуклонно растет число возможностей по выбору дальнейших путей профессионального развития. Так стала обыденной ситуация, когда магистранты молодого возраста не имеют профильного образования, т.е. меняют свое профессиональное самоопределение. Оказавшись не в состоянии выбрать профессию своей жизни с первого раза, они потеряли годы жизни в пустую, вместо достижения профессионализма.

Данное исследование посвящено проблеме изменения профессионального самоопределения в молодости. Согласно общепринятым теориям психологического развития и периодизациям на молодость выпадает возрастная задача завершения процесса определения с первой профессией, смена же профессии относится к зрелости или более поздним возрастным периодам. Несмотря на это, почти половина магистрантов-психологов молодого возраста не имеют профильного образования, то есть находятся в ситуации смены профессии, что означает разрыв между теорией и практикой.

Целью исследования ставилось выявление специфики психологических условий изменения профессионального самоопределения в молодости для восполнения недостающих знаний.

Объектом исследования является профессиональное самоопределение в молодости, а предметом исследования – психологические условия изменения профессионального самоопределения в молодости.

Гипотезы исследования:

1. Изменение профессионального самоопределения происходит в психологических условиях изменения Я-концепции.
2. Изменяющих профессиональное самоопределение в молодости отличают темпоральные характеристики мотивационных объектов.
3. Изменяющих профессиональное самоопределение в молодости отличают содержательные характеристики мотивационных объектов.
4. Изменение профессионального самоопределения связано с кризисными событиями жизненного пути.

Методы исследования:

В методический комплекс для диагностики испытуемых вошли: 1) Тест «Кто Я?» М. Куна – Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой; 2) «Метод мотивационной индукции» (МИМ) Ж. Нюттена в модификации Д.А. Леонтьева; 3) «Анкета кризисных событий и переживаний для студентов» В.Р. Манукян. В качестве математических методов статистической обработки использовались: U-критерий Манна–Уитни; корреляционный анализ по Спирмену.

Экспериментальной базой исследования явился ФГБОУ ВО МГППУ.

С целью эмпирической проверки выдвинутых гипотез было проведено исследование на выборке из 118 студентов магистратуры в возрасте от 23 до 30 лет, меняющих профессию (экспериментальная группа, N = 56) и не меняющих ее (контрольная группа, N = 62).

Научная новизна работы состоит в том, что хотя существуют теоретические работы, посвященные психологическим условиям формирования профессионального самоопределения (Е.А. Климов, 2004; Н.С. Пряжников, 2008), а также теории, связывающие профессиональное развитие с реализацией Я-концепции (Super, 1953; Super et al., 1996; Savickas, 2002, 2005, 2013), включая временную перспективу личности (Е.И. Головаха, 1998, 2000; Н.Н. Толстых, 2000; Д.А. Леонтьев, 2001), исследование психологических условий *изменения* профессионального самоопределения с использованием методики измерения компонентов Я-концепции во взаимосвязи с ее временными аспектами никем не проводилось.

В результате выполнения работы гипотеза 1 была подтверждена частично, а гипотеза 2 полностью (см. табл. 1 и рис. 1). Темпоральная насыщенность мотивационными объектами у респондентов из экспериментальной группы сильнее выражена для начала периода зрелости (A1), в то время у контрольной группы выше показатели для середины периода зрелости (A2). Гипотезы 3 и 4 подтвердить не удалось, поскольку собранные эмпирические данные не показали статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами.

Таблица 1

**Насыщенность и протяженность
временной перспективы (N = 118)**

Исследуемые параметры	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Критерий Манна-Уитни (U)	Уровень значимости
T(m)	0,42 %	0,17 %	432	0,701
D	2,50 %	0,33 %	356	0,153
W	2,08 %	0,17 %	302	0,140
M	2,67 %	6,67 %	351	0,128
Y	4,68 %	4,08 %	440	0,910
A	14,25 %	7,17 %	261	0,007 *

Исследуемые параметры	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Критерий Манна-Уитни (U)	Уровень значимости
A1	5,17 %	16,00 %	236	0,003 *
A2	2,67 %	1,00 %	313	0,045 *
O	1,04 %	0,58 %	418	0,724
X	1,10 %	0,50 %	385	0,493
L	44,75 %	41,08 %	403	0,325
P	10,75 %	6,50 %	289	0,139
?	7,92 %	15,75 %	415	0,826



Рис. 1. Сравнительный график параметров временной перспективы

Литература

1. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
2. Толстых Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2010.
3. Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brown (Eds.), Career choice and development (3rd ed). San Francisco: Jossey-Bass.

Psychological Conditions for Changing Professional Self-determination in Youth

Albert S. Tovmasyan

*master's student, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow, Russia
e-mail: albert01.01.1980@gmail.com*

Keywords: professional self-determination, self-concept, time perspective, motivational objects.

The relevance of the chosen topic is connected with the fact that in the modern world the number of opportunities to choose further ways of professional development is steadily growing. Thus, it has become common for young master's students to have no profile education, i.e. they are changing their professional self-determination. Finding themselves unable to choose the profession of their life from the first time, they have wasted years in vain instead of achieving professionalism.

This study focuses on the problem of changing professional self-determination in youth. According to generally accepted theories of psychological development and periodization, the age task of completing the process of determination with the first profession falls on youth, while the change of profession belongs to maturity or later age periods. In spite of that, almost half of the psychology master's students of young age have no profile education, i.e. they are in a situation of career change, which means the theory-practice gap.

The aim of the study was to identify the specifics of psychological conditions of changing professional self-determination at a young age to make up for the lack of knowledge.

The object of the study is professional self-determination in youth, and the subject of the study is psychological conditions of change in professional self-determination in youth.

Research hypotheses:

1. The change in professional self-determination occurs in the psychological conditions of a change in the self-concept.
2. Those who change professional self-determination in youth are distinguished by the temporal characteristics of motivational objects.
3. Those who change professional self-determination in youth are distinguished by the content characteristics of motivational objects.
4. The change in professional self-determination is associated with the crisis events of the life path.

Research methods:

The methodological complex for diagnostics of examinees included:

- 1) The test "Who am I?" by M. Kuhn – T. McPartland in modification by T.V. Rummyantseva; 2) "Motivational Induction Method" (MIM) by J. Nutten

in modification by D.A. Leontiev; 3) “Questionnaire of crisis events and experiences for students” by V.R. Manukyan. As mathematical methods of statistical processing were used: Mann-Whitney U-test; Spearman rank correlation coefficient.

The experimental base of the study was MGPPU. The study was conducted on a sample of 118 master’s students aged 23 to 30 years old who changed their profession (experimental group, N = 56) and those who did not (control group, N = 62).

The scientific novelty of the work is that although there are theoretical works devoted to psychological conditions of professional self-determination formation (E.A. Klimov, 2004; N.S. Pryazhnikov, 2008), as well as theories connecting professional development with self-concept realization (Super, 1953; Savickas, 2002, 2005, 2013), including the temporal perspective of personality (E.I. Golovakha, 1998, 2000; N.N. Tolstykh, 2000; D.A. Leontiev, 2001), the study of psychological conditions of professional self-determination change using methods of measuring components of self-concept in relation to its temporal aspects was not conducted by anyone.

As a result of the work, hypothesis 1 was partially confirmed, and hypothesis 2 completely (see Table 1 and Fig. 1). Hypotheses 3 and 4 could not be confirmed because the empirical data collected showed no statistically significant differences.

Table 1
Saturation and Length of the Time Perspective (N = 118)

Investigated parameters	Control group	Experimental group	Mann-Whitney U-test	Significance level
T(m)	0,42 %	0,17 %	432	0,701
D	2,50 %	0,33 %	356	0,153
W	2,08 %	0,17 %	302	0,140
M	2,67 %	6,67 %	351	0,128
Y	4,68 %	4,08 %	440	0,910
A	14,25 %	7,17 %	261	0,007 *
A1	5,17 %	16,00 %	236	0,003 *
A2	2,67 %	1,00 %	313	0,045 *
O	1,04 %	0,58 %	418	0,724
X	1,10 %	0,50 %	385	0,493
L	44,75 %	41,08 %	403	0,325
P	10,75 %	6,50 %	289	0,139
?	7,92 %	15,75 %	415	0,826

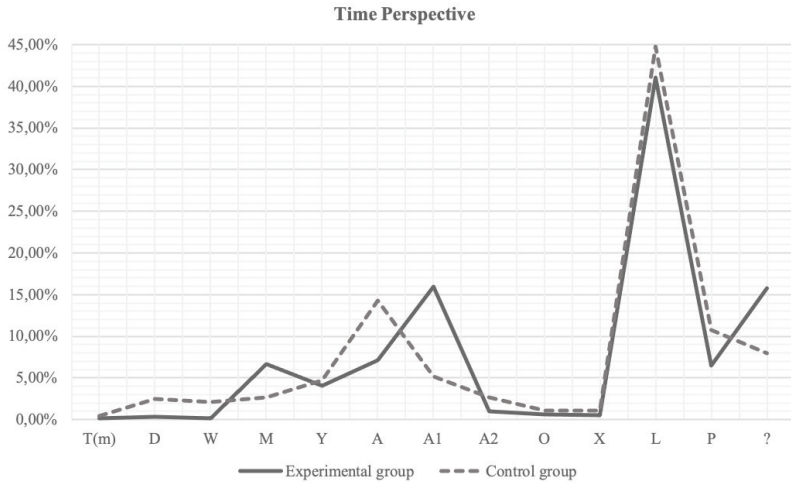


Figure 1. Comparative graph of the time perspective parameters

References

1. Burns R. Self-Concept Development and Education. – Moscow: Progress, 1986. – 420 p.
2. Nuiten J. Motivation, action and future perspective. ed. by D.A. Leontieff. – Moscow: The Meaning, 2004. – 608 p.
3. Pryazhnikov N.S. Professional Self-Determination: Theory and Practice. – Moscow: Academia, 2008. – 320 p.

Психологическая готовность к профессиональному выбору старшеклассников

Умрихина Е.Е.

Магистрант 2 курса, программа

«Психологическое Благополучие»

*Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)*

факультет «Психология образования»;

*Кафедра «Педагогическая психология
имени профессора В.А. Гуружапова»*

Москва, Россия

e-mail: lena_um96@bk.ru

Научный Руководитель – Егоренко Т.А.

*заведующая кафедрой «Педагогическая психология
им. профессора В.А. Гуружапова» факультета*

*«Психология образования», кандидат
психологических наук, доцент*

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональный выбор, отчисления студентов, разочарование в специальности, осознанность, личный интерес.

В последние годы наблюдается тенденция снижения психологической готовности к выбору будущей профессии у старшеклассников, что приводит к необдуманному выбору учебного заведения и дальнейшему прекращению обучения. В 2017 году НИУ ВШЭ и государственный Университета Огайо (США) опубликовали исследования по изучению причин отчисления студентов из ведущих вузов России и США» [2]. В результате оказалось, что 22 % студентов российских вузов не заканчивают образование в положенный срок. Из них 31 % человек испытали разочарование в выбранной специальности. Для 21 % бывших студентов их увлечения оказались наиболее интересны, чем процесс обучения. Не смогли совмещать работу и учебу в Вузе – 19 % от общего числа отчисленных. По результатам проведенных исследований выяснилось, что у 71 % исключенных из Вузов студентов возник конфликт между учебной и личными интересами. Большинство студентов, называя причину незавершенности образования, говорят об ошибочно выбранной специальности [4]. В США не завершили высшее образование 54 %, из них 62 % студентов не хотят работать по выбранной специальности в будущем, а 51 % бывших студентов признали, что профессия им не подходит или они увлеклись другой специальностью. Приведенные данные показывают, что в США и России, старшеклассники не были готовы к профессиональному выбору.

Проанализировав подходы к проблеме психологической готовности к выбору профессии, можно выделить несколько направлений исследований [3]:

1. Готовность как динамическое состояние. В данном направлении работали психологи Тбилисской психологической школы под руководством Д.Н. Узнадзе. Они состояние готовности объясняли двумя факторами: потребностями субъекта и объективной ситуацией. Данное состояние возникает после предварительной деятельности и интегрирует в себе условия ее возникновения, развития и завершения. Т.Н. Сапожникова также рассматривала готовность к профессиональному выбору как динамическое состояние и называла «стартовой активизацией школьника», понимание своих потребностей, осознание внутренних ценностей, адекватную оценку окружающих условий, составления плана действий и определение способов, а также определение необходимых усилий.
2. Готовность – обобщённая система связанных между собой качеств. Е.С. Романова создала целостную концепцию психологической готовности, которая описывает динамическое развитие субъекта профессионального самоопределения, подготовленность к выбранной деятельности, реагирование субъекта на ситуационный кризис, возникающий в ответ на расхождения между осознаваемыми возможностями и ситуационными границами. Н.В. Нижегородцева и О.А. Таротенко, работающие в данном направлении, определили готовность к профессиональному выбору как совокупность индивидуальных качеств мотивирующих, ориентирующих, контролирующих профессиональный выбор. Они развиваются непараллельно и неравномерно.
3. Готовность как ситуационно-специфическое поведение. Данное направление развивал И.М. Кондаков. В его работах готовность к выбору профессии объединена с возможностью принимать профессионально важные решения, решать профессиональные задачи, анализировать и подстраивать под свое поведение.

А.П.Чернявская дает определение готовности, *«как активно-деятельное состояние личности, отражающее содержание стоящей перед ней задачи и условия предстоящего ее решения и выступающее условием успешного выполнения любой деятельности»*[5]. Психологическая готовность выбора профессии опирается на такие личностные характеристики, как осознанность, вера в себя, пунктуальность, гибкость в планировании, умение быстро реагировать на изменения в социальной среде. Признаком указывающими на сформированности психологической готовности к профессиональному выбору можно назвать возможность сделать осознанный, свободный от чужого мнения выбор, основанный на личностных интересах и потребностях, желание развиваться в выбранном направлении и возможность проявлять творческие способности на профессиональном поприще.

Психологическая готовность к профессиональному выбору состоит из компонентов:

- мотивационный (заинтересованность в выборе профессионального направления);
- ориентационный (информация об особенностях и условиях деятельности и обучения, о личностных характеристиках необходимых для успешности в выбранной профессии);
- операциональный (освоение профессиональными навыками и инструментами);
- волевой (самоконтроль, умение принимать решения и отвечать за последствия);
- оценочный (определять социальную значимость, адекватность своей подготовленности и личностного соответствия профессии).

Возможность выбрать профессию согласно своим предпочтениям, способностям, и чтобы при этом она была социально востребована, даст возможность вчерашнему школьнику организовать для себя благополучную жизнь, быть уверенным в завтрашнем дне, создать успешную семью и воспитать детей в благоприятной обстановке.

Литература

1. *Арендачук И.В.* Проблема выбора профессии современными старшеклассниками // Профессиональная ориентация. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vybora-professii-sovremennymi-starsheklassnikami>
2. *Горбунова Елена Васильевна.* Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования. 2018. № 1. URL: <https://educonf.hse.ru/mirror/pubs/share/200388889>
3. *Капина Оксана Алексеевна /* Готовность к выбору профессии и ее структура // Проблемы Науки. 2016. № 5 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-vyboru-professii-i-ee-struktura>
4. *Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А.* Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология. 2012. Том 1. № 2. С. 111–122. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52291.shtml>
5. *Чернявская А.П.* Формирование готовности человека к социальной и профессиональной адаптации // Ярославский педагогический вестник. 1996. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-cheloveka-k-sotsialnoy-i-professionalnoy-adaptatsii>. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vybytiya-studentov-iz-vuzov-issledovaniya-v-rossii-i-ssha> (дата обращения: 04.10.2021). *Горбунова Елена Васильевна* Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vybytiya-studentov-iz-vuzov-issledovaniya-v-rossii-i-ssha> (дата обращения: 04.10.2021).

Psychological Readiness For Professional Choice High Schooler

Елена Е. Умрихина

*Undergraduate, program “Psychological Well-being”
Moscow State University of Psychology and Education,
(MGPPU), Faculty of Educational Psychology,
Department of Pedagogical Psychology named after
Professor V.A. Guruzhapova“
Moscow, Russia*

e-mail: lena_um96@bk.ru

*Scientific Supervisor – **Tatiana A. Egorenko***

*Head of the Department of Pedagogical
Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov
“of the faculty” Psychology of education,
candidate of psychological sciences, associate professor*

Keywords: psychological readiness, professional choice, student dropping out, disillusionment in the specialty, awareness, personal interest.

Взаимосвязь уровня креативности и мотивации к исследовательской деятельности у студентов

Коломиец О.В.

*доцент кафедры психологии, Приднестровье,
Приднестровский Государственный Университет
им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь.
E-mail:olgakolomiyets@bk.ru*

Усанова В.А.

*студент, профиль «Психология»,
Приднестровский Государственный Университет
им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Приднестровье.
E-mail:lera.lerik707@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы развития у студентов креативности. Выявлена взаимосвязь уровня креативности и мотивации к исследовательской деятельности у студентов. Подчеркивается важность проявления креативности в исследовательской и профессиональной деятельности будущих специалистов.

Ключевые слова: творчество, профессиональная деятельность, креативность, исследовательская деятельность, студент.

В настоящее время востребованным может считаться специалист, способный к анализу собственной деятельности, к быстрому и неординарному решению возникающих перед ним профессиональных проблем, стремящийся к самосовершенствованию, горящий «творческим огнем». Технологии сменяют друг друга настолько стремительно, что так называемый «узкий» специалист просто не нужен работодателю. Поэтому на первый план в процессе подготовки специалиста выдвигается развитие у студентов способностей к овладению методами, позволяющими самостоятельно находить, анализировать и использовать знания в своей профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость перехода образовательной парадигмы от учебно-образовательной, к научно-образовательной, направленной на интеллектуальное развитие будущих специалистов, что ведет за собой и изменение методологической основы образовательных учреждений. В качестве такой основы вызывает интерес обучающее – исследовательский принцип, сущность которого заключается в активном вовлечении студентов в научно-исследовательскую деятельность, то есть в «переориентацию учебного процесса на развитие творческого потенциала личности студента, воспитание культуры мышления, овладение методологией науки и, в конечном итоге, на подготовку специалиста, способного находить пути решения проблем, возникающих в профессионально производственной и научной сфере» [1].

На современном этапе все больше появляется одаренных студентов – это студенты, обладающие различными свойствами, качествами, способностями, которые позволяют им в совершенстве, за сравнительно короткое время, овладеть навыками и умениями, необходимыми для успешного выполнения различного рода деятельности. Данная категория студентов, используя свою одаренность, креативно решают трудные задачи, а используя свои общие и специальные способности решают трудные задачи оригинально, четко и быстро. [6].

Определяя понятие креативности, можно отметить, что Л.С. Выготский [1] говорил, что креативность у студента зависит от их способностей и степени одаренности. Одаренность как основу развития креативности и способность, рассматривает Н.С. Лейтес [4], и считает, что это единство общих и специальных способностей, основанных на креативности и определяющих высокие возможности студента в той или иной деятельности.

Н.С. Лейтес полагает, что каждый студент имеет определенный набор способностей, но только креативный студент имеет следующий набор способностей:

1. Высокий уровень любознательности.
2. Опережение умственных способностей возрастной уровень развития.
3. Отлично развитое логическое мышление.
4. Высокий уровень развития памяти.
5. Легкость в обучении и быстрота усвоения материала.
6. Владение большим запасом слов, не всегда соответствующему возрасту.
7. Быстрый поиск ответов на поставленные вопросы и задачи.
8. Креативность.
9. Абстрактное видение проблем.
10. Большое количество увлечений и хобби [4].

Исследователи Л.Г. Карпова [2], Л.В. Светличная [5], В.С. Юркевич [7], отмечают, что креативность обозначает способность мышления, которая присуща каждому, опирающаяся на одаренность и развивающая общие и специальные способности. Наличие креативности у студента свидетельствует о степени его одаренности и об уровне развития общих и специальных способностей. В данной способности заложены способность замечать то, чего не видят другие; склонность к познанию; стремление к открытиям; умение находить нестандартное в привычных явлениях и вещах; умение изобретать и открывать; умение на практике применять полученные знания, опыт; самостоятельно создавать альтернативное решение задачи вместо поиска необходимого среди предложенных решений и пр.

Таким образом, взаимосвязь одаренности, креативности и способностей студентов довольно очевидна. Одаренность может влиять на развитие таких компонентов креативности студентов, как: любознательность; активность; самостоятельность; инициативность; целенаправленность; нестандартность, оригинальность; упорство при достижении цели, невзирая на препятствия и неудачи; интерес к трудным задачам и способность длительное время увлекаться их разрешением. Также одаренность может влиять на развитие общих (практические, конструктивно-технические и организаторские), познавательные (творческие, интеллектуальные и сенсорные) и специальных способностей.

С целью изучения вовлеченности и мотивированности студентов в написании исследовательских работ, а также изучения взаимосвязи исследовательской деятельности и уровня креативности, нами было проведено исследование.

Выборку исследования составил 31 студент (18 – до 22 лет) ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко» от **Методы исследования:** В исследования были применены 3 методики:

1) Методика А. Реана для оценки уровня мотивации к исследовательской деятельности; 2). Анкета определения уровня культуры проектно-исследовательской деятельности; 3). Опросник креативности Джонсона (адаптированный).

В исследовании нами были получены следующие результаты:

Уровень мотивации студентов к исследовательской деятельности.



Рис. 1

У 74 % испытуемых наблюдается огромная мотивация на успех и достижение цели при исследовании.

20 % испытуемых испытывают чувство боязни неудач при написании исследовательских работ, но при этом мотивированы на достиже-

ние поставленных целей, и лишь 6 % испытуемых не готовы действовать по причине и браться за исследовательские работы, так как считают это трудным и думают, что потерпят неудачу.

Уровень культуры проектно-исследовательской деятельности.



Рис. 2

У 5 % испытуемых отсутствует четкое понимание того, что представляет собой исследовательская работа, и из каких действий она состоит.

У 68 % испытуемых есть четкое представление о том, что входит и из чего состоит исследовательская деятельность, но по определенным причинам они либо ею не занимаются, либо занимаются редко.

27 % испытуемых имеют высокий опыт в исследовательской работе.

Уровень креативности.



Рис. 3

У 64 % испытуемых был обнаружен средний уровень креативности.

10 % испытуемых являются обладателями высокого уровня креативности; у 15 % – уровень креативно был низким, а у оставшихся 11 % – очень низким.

С целью выявления взаимосвязь между креативностью студентов и их вовлеченностью и частотой участия в проектно–исследовательской деятельности нами был проведен корреляционный анализ. Коэффициент корреляции Пирсона составил 0,763 ** ($p < 0,01$).

Анализируя полученные результаты, нами был сделан вывод, что студенты, которые чаще занимаются исследовательскими работами, обладают большим уровнем креативности и развитым мышлением. Их деятельность чаще всего мотивированна и рассчитана на успешное завершение.

У студентов, которые занимаются исследовательской работой, преобладает высокий уровень креативности, и чаще всего эти студенты высоко мотивированы.

У студентов, не выполняющих исследовательские работы и не мотивированных на эти действия, проявляется низкий уровень креативности.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Психология искусства. – М.: Академия, 2014. – 456 с.
2. *Карпова, Л.Г.* Развитие творческих способностей дошкольников. – Омск, 2012. – 215с.
3. *Ларионова, Л.И.* Интеллектуальная одаренность и культурно–психологические факторы ее развития: автореферат доктора психологических наук: 19.00.07 / Ир–кут. гос. пед. унт. / Л.И. Ларионова – Иркутск, 2002. – 43 с.
4. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: Изд–во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2017. – 448 с.
5. *Светличная, Л.В.* Психология способностей: Учебное пособие. – М.: РУТ (МИ – ИТ), 2017. – 48 с.
6. *Ушаков, Д.В.* Психология интеллекта и одаренности. – М.: Ин–т психологии (ИП) РАН, 2011. – 464 с.
7. *Юркевич, В.С.* Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М.: Просвещение, 2016. – 136 с.

The Relationship Between The Level Of Creativity And Motivation For Research Activity In Students

Olga V.Kolomiets

*Associate Professor of Psychology Department,
Pridnestrovian State University named
after T.G. Shevchenko, Tiraspol
e-mail: olgakolomiyets@bk.ru*

Valeriya A.Usanova

*Student, 2nd year, Psychology profile,
Pridnestrovian State University named
after T.G. Shevchenko, Tiraspol. Transnistria
e-mail: lera.lerik707@mail.ru*

Abstract: The article deals with the development of students' creativity. The interrelation of creativity level and motivation to research activity of students is revealed. The importance of creativity in research and professional activity of future specialists is emphasized.

Keywords: creativity, professional activity, creativity, research activity, student.

Analyzing the results, we concluded that students, who are more often engaged in research works, have a higher level of creativity and developed thinking. Their activity is most often motivated and designed for successful completion.

Students who do research work have a higher level of creativity and are more likely to be highly motivated.

Students who do not do research and are not motivated for these activities show low levels of creativity.

Медиативная технология в семейных конflikтах по поводу профессионального самоопределения подростков

Федоров А.С.

магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9494-8040>

e-mail: 1637878@mail.ru

Ключевые слова: конфликт, подростки, конфликтная некомпетентность, медиативная технология, конфликтное поведение, профессиональное самоопределение.

Психология и педагогика определяют пубертатный период как сложный переходный процесс в жизни подростков и, в целом, взаимоотношений в семье. Именно в этот период подросток проходит этап сепарации, отделения от значимых взрослых. Подросток начинает вести собственный активный поиск своей уникальности, своего собственного «Я» и стремится обрести себя как личность (Соколова А.П., 2016). Появляются новые формы взаимоотношений со взрослыми и, как следствие, появляются проблемы, связанные с разрушением и перестройкой жизненных принципов и ценностей, отношения к миру и к окружающим людям. Одной из главных проблем этого периода становится проблема профессионального самоопределения подростков. Подростки хотят самостоятельно определять свою судьбу и выбирать профессиональный путь, а взрослые могут препятствовать этому по разным причинам. В силу разницы поколений, а иногда и благодаря большей психологической и социальной смелости, в связи с отсутствием большого жизненного опыта, подросток видит свое профессиональное развитие в таких направлениях, в которых родителям или другим значимым взрослым благодаря их большому жизненному опыту видятся риски и трудности. Появляется естественное желание уберечь своих детей от этих трудностей и, как следствие, возникают ситуации напряженности, которые перерастают в конфликты.

Главным фактором эскалации таких конфликтов и поддержания деструктивных взаимоотношений между подростками и взрослыми становится конфликтная некомпетентность. Конфликтная некомпетентность – неспособность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия из-за недостатка знаний, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и неумение их конструктивно разрешать (Антилогова Л.Н., Евтихов О.В., 2021). Недостаток знаний и навыков поддерживает конфликтную некомпетентность подростков и взрослых

как в семьях, так и в образовательных учреждениях школьного образования и приводит к негативным явлениям, а конкретно – к росту агрессии и насилия, испорченным взаимоотношениям в семье, уходу из дома, а в самых худших случаях – к уходу в секты и преступные группировки, пристрастию к алкоголю и наркотикам, суицидальным попыткам. Причинами такой некомпетентности являются: отсутствие системы работы специалистов, ориентированной в полной мере на психологическое здоровье ребенка, его социальную зрелость и способность выстраивать свою дальнейшую самостоятельную жизнь; отсутствие лично-центрированного подхода в работе с подростками; отсутствие системы поддержки, консультирования и позитивного взаимодействия с подростками по вопросам профессионального самоопределения и другим проблемам, с одной стороны. С другой стороны, усугубляют ситуацию преобладание средств воздействия на подростков, которые формируют сиюминутный эффект, но не способствуют формированию устойчивых форм поведения, осознания и мотивации. К таким средствам можно отнести устрашение и запугивание, различные виды манипулирования и давления, морализирование и нравоучения со стороны взрослых без объяснения причин и последствий, без согласия и принятия со стороны подростка. Все эти причины требуют применения новых технологий работы с современными подростками, и в частности – медиативной технологии и медиативных инструментов (Садовникова М.Н., 2014).

Медиативные инструменты и медиативная технология помогают улучшить понимание сторонами не только своих позиций, но и собственных глубинных интересов, ценностей, потребностей и намерений, а затем и друг друга (Попов П.П., Литвинов К.А., Никитин Г.М. и др., 2020). Цель применения медиативной технологии – это создание безопасной среды, благоприятной для развития в личности таких качеств, как активная жизненная позиция, умение принимать решения, отвечать за свои поступки, развитие адаптационных возможностей личности в условиях взросления (Оборотова С.А., 2016). Это является ключевыми личностными навыками в пубертатном периоде, но самое главное – это воспитание культуры конструктивного поведения в конфликте и повышения конфликтной компетентности. Обучение медиативным навыкам необходимо проводить непосредственно с подростками с их родителями и другими значимыми взрослыми, а также с педагогами и другими специалистами образовательной организации.

Причины, по которым медиативная технология не применяется в полной мере в семьях и в образовательных учреждениях для разрешения конфликтных ситуаций, связанных с профессиональным самоопределением подростков, лежат в большей степени в культуре воспитания и взаимоотношений в семье, и обусловлены историческими предпосылками передачи опыта и преемственности от старшего поколения младшему.

Это связано с глубинными культурологическими убеждениями в том, что взрослый человек априори более опытный и грамотный в вопросах воспитания младшего поколения и в вопросах его самоопределения, включая вопросы профессионального самоопределения. Такой подход базируется на убеждении, что «яйца курицу не учат», с которым практически невозможно спорить молодому поколению, которое полностью зависит и социально, и финансово от родителей или значимых взрослых.

Решаться такая проблема может с двух сторон. Во-первых, со стороны образовательных учреждений – обязательным введением развивающих занятий для подростков как по вопросам профессионального самоопределения, так и по вопросам саморегулирования в конфликтных ситуациях, связанных с профессиональным самоопределением, с применением и обучением медиативной технологии. А во-вторых, проведением условно-обязательных и просветительских занятий с родителями подростков при переходе из средних в старшие классы, включая сдачу образовательного минимума по обучению медиативной технологии. Конечно, во-втором случае, встает вопрос мотивации родителей, который требует отдельной проработки условий реализации.

Литература

1. *Антилогова Л.Н., Евтихов О.В.* Конфликтная некомпетентность как фактор деструктивного поведения подростков // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2021. Т. 26, № 2(85). С. 164–169. DOI: 10. 24412/1999–6241–2021–2–164–169.
2. *Садовникова М.Н.* Медиация и медиативные технологии в работе с детьми // ГлаголЪ правосудия. 2014. № 1 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-i-mediativnyie-tehnologii-v-rabote-s-detmi> (дата обращения: 11.10.2021).
3. *Попов П.П., Литвинов К.А., Никитин Г.М., Мамбеталина А.С., Игнатович В.К., Игнатович С.С.* Особенности использования технологий медиации в разрешении семейных конфликтов с участием подростков // Образование и право. 2020. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-tehnologiy-mediatsii-v-razreshenii-semeynyh-konfliktov-s-uchastiem-podrostkov> (дата обращения: 11.10.2021).
4. *Соколова А.П.* Психологические трудности в отношениях подростков с родителями // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-trudnosti-v-otnosheniyah-podrostkov-s-roditelyami> (дата обращения: 11.10.2021).
5. *Оборотова С.А.* Применение технологии медиации в разрешении семейных и школьных конфликтов // Педагогика и психология образования. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniie-tehnologii-mediatsii-v-razreshenii-semeynyh-i-shkolnyh-konfliktov> (дата обращения: 11.10.2021).

Mediative Technology In Family Conflict About The Teenager's Professional Self-Determination

Fedorov A.S.

*Moscow State University of Psychology
and Education, (MGPPU),*

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9494-8040>

e-mail: 1637878@mail.ru

Keywords: conflict, teenagers, mediation, mediation technology, conflict incompetence, conflict behavior, professional self-determination.

Структура активности подростков в социальных сетях

Федоров В.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>

e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Ключевые слова: социальные сети, подростковый возраст, активность подростков, структура активности, самопрезентация.

Социальные сети уже давно набрали большую популярность среди современных подростков [1], ежедневно привлекая их внимание к различным доступным там видам активностей. Учитывая многообразие различных возможностей, которые предоставляют социальные сети для активности подростков становится важным вопрос – о структуре этой активности, о группировке ее видов с помощью конкретного основания.

Опираясь на наши ранние исследования [2], письменные опросы и беседы с подростками, был выявлен список наиболее встречающихся видов активностей, которые реализуют подростки в социальных сетях. Далее составлен опросник, который позволил оценить, насколько часто реализуют подростки каждый из видов активности, когда заходят в социальную сеть. В исследовании принимали участие $n=178$ подростков в возрасте от 13 до 15 лет. Для определения структуры активности подростков в социальных сетях к полученным с помощью опросника результатам применялась математическая процедура эксплораторного факторного анализа, метод главных компонент с вращением Varimax. В итоге мы получили четырех факторную структуру, описывающую 57 % общей дисперсии всех переменных. Ниже представлены виды активности, соответствующие каждому фактору в порядке убывания факторных нагрузок.

Фактор F1 включал в себя: обновление аватарки, обновление своего статуса, обновление личной информации, проверка комментариев к своим записям и фото, проверка лайков на своих фотках и записях, выкладывание своих фотографий и картинок на стену, создание записи у себя на стене, удаление лишнего со своей стены, выкладывание видео. Активность в этом факторе связана с размещением преимущественно личной информации на свою страницу социальной сети в визуальной, аудио и текстовой форме, и сбор оценок и оценочных суждений о себе от других участников. Данный фактор мы назвали «самопрезентация личности». О структуре самопрезентации личности подробнее [3]. Фактор F2 включал: лайки другим пользователям, просмотр новостей из групп и страниц, просмотр новостей друзей, репосты из других групп

на свою стену, создание комментариев к чужим записям и фото. Данный фактор связан с познанием подростками различной информации, жизни других людей и выражением отношения к увиденному. Фактор назван «познание и отношение». Фактор F3 включал: проверку личных сообщений, написание личного сообщения, участие в дискуссии (диалоге). Этот фактор состоит из коммуникативных активностей и назван «коммуникация». Фактор F4 включал: прослушивание музыки и просмотр фильмов. Данный фактор мы назвали «релаксация».

Можно сделать вывод, что активность подростков в социальных сетях имеет определенную структуру и описывается четырьмя факторами – «самопрезентация личности», «познание и отношение», «коммуникация» и «релаксация». Учет данных факторов позволит в дальнейшем более структурировано смотреть на разнообразную активность подростков в социальных сетях и оценивать выраженность каждого фактора в структуре активности подростков.

Литература

1. Подросток в социальной сети: норма жизни или сигнал опасности? [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. 2019. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/podrostok-v-soczialnoj-seti-norma-zhizni-ili-signal-opasnosti-> (дата обращения 15.10.2021)
2. Федоров В.В., Милеев И.Д. О мотивации подростков – пользователей социальных сетей // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 3. С.98–108. doi:10.17759/sps.2015060307.
3. Федоров В.В. Структура самопрезентации подростков в реальном общении и социальных сетях // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 180–192. doi:10.17759/sps.2020110111

Structure Of Teenagers' Activity In Social Networks

Valeriy V. Fedorov,
applicant, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>
e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Keywords: social networks, adolescence, adolescent activity, activity structure, self-presentation.

Стратегии совладания у супругов с тревогой, связанной с невозможностью пребывания вне семейного пространства (в условиях пандемии)

Филиппова Е.В.

*кандидат психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой детской и семейной психотерапии
факультета психологического консультирования,
Российская Федерация, Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: e.v.filippova@mail.ru*

Филатова А.Ю.

*магистрант, Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: afilatova4@gmail.com*

Ключевые слова: пандемия COVID-19, самоизоляция, диадический копинг, семья, устойчивость семьи, толерантность к неопределенности, факторы психологического риска в условиях самоизоляции.

Данная работа направлена на исследование супружеской подсистемы, столкнувшейся с ненормативным кризисом, связанным с пандемией COVID-19. Социальный эксперимент, поставленный самой природой, ставит супругов в положение долгого пребывания в ограниченном пространстве, без возможности сбросить накопившееся напряжение в социуме.

Условия функционирования семьи в период социальной депривации, вызванной пандемией COVID-19, могут стать фактором, усиливающим развитие конфликтов, и привести к повышению дисфункции семейных отношений. Фокусом нашей работы является исследование стратегий совладания с тревогой у супругов в условиях вынужденной самоизоляции. Стратегии, которыми будут пользоваться супруги для разрешения накопившихся и параллельно возникающих конфликтов, во многом определяют дальнейшее развитие семьи как системы.

Цель исследования: выявить факторы, влияющие на вектор развития супружеских отношений в ситуации самоизоляции в условиях пандемии и установить связь выявленных факторов с субъективной оценкой супругами изменений отношений в браке.

Общая гипотеза исследования: качество совладания супругов с тревогой, вызванной ситуацией самоизоляции, зависит от их уровня толерантности к неопределенности, от присутствия/отсутствия детей в супружеской паре и от особенностей диадического копинга.

Выборка. В исследовании приняли участие 15 супружеских пар с детьми и 15 супружеских пар без детей. Критериями отбора участников иссле-

дования были факт официального или гражданского брака, стаж брака, как наличие, так и отсутствие детей. Во время пандемии каждая пара проживала совместно в одном пространстве, супруги вели общее хозяйство.

Методики

1. Опросник диадического совладания Г. Боденманна (Dyadic Coping Inventory – DCI, 2008) в адаптации Т.Л. Крюковой и О.А. Екимчик, 2017 (предназначен для изучения совладающих усилий, применяемых в трудной жизненной ситуации каждым из партнеров).
2. Опросник толерантности к неопределённости МакЛейна (адаптация Е.Г. Луковицкой).
3. Анкета субъективной оценки супругами динамики их отношений в условиях самоизоляции.

Процедура исследования

Полученный с помощью перечисленных методик эмпирический материал дальнейшем был обработан с использованием описательной статистики и статистического анализа. Сначала были проанализированы личностные свойства супругов, а именно их уровень толерантности к неопределённости, затем особенности их диадического копинга, далее выяснялась субъективная оценка динамики развития супружеских взаимоотношений в условиях пандемии.

Сбор первичных данных проводился в режиме онлайн с использованием google-форм, в которые были внесены все перечисленные методики и анкета социально-демографической направленности. Опрос был распространён на таких социальных площадках, как Instagram, Telegram, ВКонтакте, Одноклассники.ру. В приглашении пройти опрос были перечислены цели исследования, процедура прохождения опроса, критерии отбора респондентов. Прохождение опроса, в среднем, занимало 15–20 минут.

Полученные результаты исследования

Проведенное исследование показало, что существуют статистически значимые различия в уровнях толерантности к неопределённости у супругов с детьми и у супругов без детей. Отмечается, что у супругов с детьми толерантность к неопределённости, в среднем, выше, чем у супругов без детей.

Не наблюдается значимых различий в стратегиях совладания у супругов с разным уровнем толерантности к неопределённости с тревогой, а также не выявлено связи в стратегиях совладания у супругов с детьми и без детей.

Супруги с низким уровнем общего диадического копинга более склонны оценивать влияние самоизоляции на супружеские взаимоотношения как негативное по сравнению с супругами со средним и высоким уровнем общего диадического копинга.

Статистически подтверждено, что совладание супругов с тревогой, направленное на поддержку друг друга в стрессовой ситуации, форми-

рует психологический «иммунитет» супружеской пары к стрессовым воздействиям социума, что способствует реализации потребности в эмоциональной близости, в доверительной межличностной коммуникации, в помощи и поддержке.

Предполагалось, что эффективность диадического совладания супругов с тревогой, вызванной ситуацией самоизоляции, определяется способностью супругов перераспределять их ресурсы для семейного функционирования, однако не удалось обнаружить связи между делегирующим копингом и оценкой эффективности совместного совладания супругов.

Выводы

Семья является для человека местом удовлетворения значимой потребности в эмоциональной близости, в доверительной межличностной коммуникации, в помощи и поддержке. Режим самоизоляции неизбежно приводит к повышению интенсивности межличностного общения в семье, декорируя существующие конфликты в ней, от решения которых ранее удавалось уходить.

Проведенное исследование показало, что влияние ситуации самоизоляции зависит не столько от уровня толерантности к неопределенности каждого из супругов, а от качества диадического совладания. В семьях, где диадический копинг супругов направлен на поддержку друг друга, отмечается позитивное влияние самоизоляции на супружеские взаимоотношения.

Таким образом, общая гипотеза подтверждается частично: качество супружеского совладания с тревогой, связанной с ситуацией самоизоляции, зависит не столько от наличия детей или уровня толерантности супругов, сколько от благоприятного (поддерживающего и принимающего) климата в семье.

Супружеские пары, участвовавшие в исследовании, отметили расширение своих представлений о спектре эмоциональных реакций партнёров, что помогло поставить под сомнение сложившиеся стереотипы общения между ними.

Данная работа отчасти является ответом на существующий в социуме запрос на профессиональную диагностику эмоционального климата в семье и рекомендации по его улучшению.

Литература

1. Королева Т.Н. Роль диадического копинга для положительной динамики супружеских (партнерских) отношений: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Кострома, 2018. – 181 с.
2. Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Опекина Т.П., Шипова Н.С. Стресс и совладание в семье в период самоизоляции во время пандемии COVID-19 // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. No 4. С. 120–134.

3. Луковцева З.В. Пандемия COVID-19 как социальный стрессор: факторы психолого-психиатрического риска (по материалам зарубежных исследований) // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 13–25.
4. Mazza M. et al. Danger in danger: interpersonal violence during COVID-19 quarantine/ /Psychiatry Research. 2020. Vol. 289.
5. Fofana N.K. et al. Fear and agony of the pandemic leading to stress and mental illness: An emerging crisis in the novel coronavirus (COVID-19) outbreak // Psychiatry Research. 2020.Vol. 291. Advance online publication.

Coping Strategies For Spouses With Anxiety Related To The Inability To Be Outside The Family Space (In A Pandemic)

Elena V. Filippova

*PhD in Psychology, Professor, Head of the Department
of Child and Family Psychotherapy,
Moscow State University of Psychology
& Education, Moscow, Russia
e-mail:e.v.filippova@mail.ru*

Anna Y. Filatova

*graduate student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail:afilatova4@gmail.com*

Keywords: COVID-19 pandemic, self-isolation, dyadic coping, family, family resilience, uncertainty tolerance, psychological risk factors in self-isolation.

Буллинг молодого педагога со стороны учеников и коллег

Цицикашвили К.П.

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»

Смоленск, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2550-864X>

e-mail: xeniats@yandex.ru

Ключевые слова: буллинг, молодые учителя, школьный буллинг, школа.

В современном мире остро стоит проблема буллинга, но, как правило, внимание общественности направлено на отношения «ученик-ученик» или «учитель-ученик». Однако исследования, посвященные непосредственно нападениям на самого педагога, немногочисленны.

В целом тема школьной травли – не нова, но в настоящее время частотность подобных случаев возросла не только в России, но и по всему миру, и вопрос ее предотвращения и профилактики стоит особенно остро [3]. Травля может носить как физический характер, так и представлять собой вербальную агрессию, кибербуллинг, психологическое давление (игнорирование, слухи, сплетни, преследование) [2].

Специалистами предлагаются различные решения в виде психологической помощи детям и подросткам, страдающим от травли в школе. Но мало кто задумывается о травле учителя его коллегами и учениками. Так, в ходе исследования, проведенного ВШЭ [1], было выяснено, что около 70 % учителей в той или иной степени сталкивались с агрессией со стороны учеников. Наиболее уязвимой категорией учителей оказываются именно молодые педагоги в силу их неопытности. На наш взгляд, эта проблема недостаточно изучена и требует пристального внимания специалистов.

Выдвинутое нами предположение насчет того, что молодые педагоги сталкиваются с буллингом со стороны учеников и коллег достаточно часто, легло в основу нашего исследования.

Методами исследования выступили: индекс жизненной удовлетворенности Б. Ньюгартена (в адаптации Н.В. Паниной), шкала тревоги Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина), интервью, включающее следующие вопросы:

1. Случалось ли Вам представлять себя в роли жертвы в ученическом коллективе?
2. Бывали ли на Вас нападки со стороны коллег?
3. В каких формах проявлялась агрессия учеников? коллег? Долго ли это продолжалось?
4. Представлялась ли агрессия в скрытом виде (игнорирование, вызывающее поведение и т.д.)?
5. Была ли прямая агрессия? Расскажите об этом.

6. Приходилось ли Вам сталкиваться с кибербуллингом со стороны учащихся? коллег?
7. Советовались ли Вы с кем-либо? Если да, то с кем?
8. Как вы пытались наладить отношения с детьми, с педагогическим коллективом?
9. Насколько это повлияло на Ваше представление о профессии?
10. Планируете ли вы продолжать работать учителем или случившееся оставило слишком глубокий след?

Выборка: 46 молодых педагогов школ г. Смоленска (мужчины – 5, женщины – 41) со стажем работы 1–3 года. Исследование проводилось на добровольной основе в сети Интернет.

Согласно результатам индекса жизненной удовлетворенности Б. Ньюгартена было выявлено, что у 48 % опрошенных суммарный бал варьируется в диапазоне от 22 до 24, что указывает на средний уровень степень удовлетворенности жизнью. У 11 % опрошенных балл ниже 18, что указывает на серьезные проблемы, а у 41 % респондентов наивысшие показатели (от 24 и выше), что указывает на высокую степень удовлетворенности жизнью.

Что касается методики шкалы тревоги Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина), то анализ результатов показал, что по шкале ситуативной тревожности у 25 % опрошенных наблюдаются низкие показатели (14–20 баллов), у 47 % – умеренная тревожность (31–39 баллов), у 28 % – высокая (45–51 баллов). Что касается шкалы личной тревожности, то здесь показатели не сильно разнятся. Так, 28 % респондентов показали низкий уровень тревожности (11–28 баллов), у 39 % – средний уровень (34–42 балла), у 33 % – высокий уровень тревожности (48–62 балла).

Результаты интервью показали, что около 12 % молодых педагогов сталкиваются с буллингом со стороны других учителей, а 26 % – со стороны учеников. Причем у 46 % опрошенных наблюдается чувство тревоги, 31 % испытывают одиночество, не верят в себя (43 %). Респонденты отметили, что из-за стресса не могут наладить отношения с учениками (25 %) и коллегами (9 %), не хотят больше работать в школе (14 %). Причем, что касается гендерного аспекта, то женщины подвергались буллингу (51 %) примерно так же, как и мужчины (49 %).

Также было выяснено, что наиболее распространенными видами травли среди учителей стало игнорирование, избегание общения – 42 %, а также вербальный буллинг (слухи, оскорбления) – 32 %; кибербуллинг – 26 %. Школьники же, как правило, осуществляют нападки на учителя путем распространения слухов (44 %) и обсуждением в социальных сетях (49 %), например, имиджа педагога.

Интервью с респондентами также показали, что лишь 29 % учителей обращались за помощью к коллегам, в основном в случае травли со стороны детей, а 12 % – к друзьям и знакомым, как правило, когда нападки

были уже со стороны коллег, однако большая часть (59 %) предпочли справляться самостоятельно.

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод, что неопытность молодых педагогов, порой недостаточное знание своего предмета, отсутствие уверенности в своих силах и знаниях, а также другие факторы являются причиной неприятия учениками и педагогическим коллективом молодого учителя и даже проявления агрессии к нему. Кроме того, многие учителя после ситуации травли со стороны собственных учеников просто разочаровываются в профессии. Так, почти 35 % опрошенных признали, что думают о смене сферы деятельности. Однако следует отметить, что случаи буллинга непосредственно со стороны коллег были достаточно редки, нападки же со стороны учеников стали достаточно частотным явлением.

Мы разработали рекомендации по противостоянию молодых педагогов буллингу со стороны учеников и коллег: необходимо сохранять спокойствие, больше сосредоточиться на профессиональной деятельности, избегать конфликтов, дистанцироваться от обидчика, в особых случаях обращаться к руководству, не допускать распространение неприязни за пределы педагогического коллектива.

Литература

1. Черненко Ю.А., Сапрыкина, Д.И. Феномен буллинга в российских школах: учителя – жертвы // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2018. № 3(2). С. 136–150.
2. Реан А.А., Ставцев А.А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 37–59.
3. Lekhal R., Karlsen L. Bullying of students who receive special education services for learning and behaviour difficulties in Norway // International Journal of Inclusive Education. 2021. P. 1–18.

The Young Teacher Bullying From Students And Colleagues

Kseniya P. Tsitsikashvili

Student, Smolensk State University, Smolensk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2550-864X>

e-mail: xeniats@yandex.ru

Keywords: bullying, young teacher, school bullying, school.

Проблемы современных подростков: повышенная тревожность, нарушения коммуникации и самооценки

Васюта Г.Г.

*кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии образования и развития,
Волгоградский государственный социально-
психологический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: vasyuta@bk.ru*

Цыновкина С.А.

*студент, Волгоградский государственный социально-
педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)
г. Волгоград, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3251-9355>
e-mail: svetlanac_95@mail.ru*

Ключевые слова: тревожность, подростки, коммуникация, самооценка, коммуникативные навыки.

Целеустремлённые, общительные подростки с хорошей самооценкой станут здоровыми гражданами нашей страны. Однако в современной нестабильной ситуации в обществе у людей повысилась тревожность и это требует повышенного внимания исследователей. Высокая тревожность может повлечь за собой низкую самооценку, которая, в свою очередь, приведёт к проблемам в коммуникации. В то же время социальное дистанцирование и периодические локдауны также не способствуют развитию коммуникативных навыков. Очевидно, что становится актуальной проблема сформированности коммуникативных навыков у тревожных подростков.

Научная новизна работы состоит в том, что это лонгитюдное исследование, которое проводится на одних и тех же респондентах, изучаются показатели самооценки, тревожности и коммуникативные навыки подростков.

Общение с надёжным другом поможет подростку преодолеть неуверенность в себе, отбросить сомнения в своей неправоте и лучше понять себя [2, с. 105]. Но для того чтобы коммуникация не вызывала негативных эмоций и ощущения посягательства на свою территорию другим человеком, личности нужна ещё и адекватная самооценка. В своей работе мы использовали определение, которое приводит А.М. Прихожан в статье «Причины, профилактика и преодоление тревожности»: «тревожность – устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени» [3, с. 11]. Тревожность у подростков в определённом диапазоне – обязательная характеристика активной деятельности [4, с. 183]. Важно проводить мо-

нитинг тревожности, чтобы вовремя заметить её повышение и применить развивающую программу для коррекции её уровня. Коммуникативные навыки – это способности, отражающиеся в умении общаться и взаимодействовать с другими людьми, социальными группами и обществом в целом. Интимно-личностное общение является ведущим видом деятельности у подростков. Важнейшей задачей подросткового возраста является навык вхождения в коммуникацию. Кроме того, именно в этом возрасте «усиливается ориентация на способы осуществления коммуникативной деятельности» [1, с.51].

Исследование проходит в несколько этапов. На первом этапе была проведена диагностика уровня тревожности с помощью опросника школьной тревожности Филипса, использованы тест-опросник для определения уровня самооценки С.В. Ковалёва и проективная методика диагностики самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. На втором этапе – диагностика уровня коммуникации с помощью методики КОС и теста оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского. Предполагается, что высокий уровень тревожности связан с низким уровнем самооценки и коммуникативных навыков у подростков.

Первый этап исследования по доказательству взаимодействия самооценки и тревожности у подростков был проведён в МОУ лицее № 5 имени Ю.А. Гагарина г. Волгограда. В нём приняли участие 58 подростков 5 «А» и 5 «Б» классов.

По результатам диагностики выявлено 37,9 % подростков с повышенным или высоким уровнем тревожности. Эти ребята имеют проблемы во взаимодействии со сверстниками, боятся раскрыть свою личность перед другими, опасаются не оправдать ожидания окружающих. Они нуждаются в работе по снижению тревожности.

По методике Дембо–Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан) низкий уровень уверенности в себе показали 10,3 % подростков. По тест-опроснику С.В. Ковалёва низкий уровень самооценки зафиксирован у 44,8 % подростков. Полученные данные были обработаны с помощью программы SPSS . Используя коэффициент корреляции Пирсона, удалось доказать гипотезу: высокий уровень тревожности взаимосвязан с низким уровнем самооценки у подростков. Была обнаружена положительная корреляция между показателями общей школьной тревожности (опросник школьной тревожности Филипса) и самооценкой (тест-опросник С.В. Ковалёва) $r = 0,531$ на уровне значимости 0,01. Так как в методике Филипса чем больше показатели, тем выше тревожность, а в методике С.В. Ковалёва чем выше самооценка, тем меньше должно быть баллов, то чем выше тревожность, тем ниже самооценка у подростков. Справедливо и обратное: чем ниже самооценка, тем выше тревожность. Так проявляется негативное влияние тревожности на способность себя оценивать у подростка, порождающее неуверенность в себе.

В данный момент исследование продолжается. Результаты исследования будут полезны психологу образовательного учреждения для корректировки психологической работы с классами.

Литература

1. *Законова А.В.* Формирование и развитие коммуникативных навыков у подростков как актуальное направление психолого-педагогического сопровождения обучающихся [Электронный ресурс] // Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка / под ред. И.В. Васютенковой. СПб., 2017. С. 50–55. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=31992466> (дата обращения: 20.09.2021).
2. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология (Развитие ребёнка от рождения до 17 лет. М.: УРАО, 1999.
3. *Прихожан А.М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–17.
4. *Старшинина И.В.* Феномен подростковой тревожности // Преподаватель XXI век. 2007. № 1. С. 183–187.

Problems Of Modern Teenagers: Increased Anxiety, Communication And Self-Assessment Disorders

Galina G. Vasyuta

*PhD in Psychology, Assistant Professor,
Chair of Education and Development Psychology,
Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russia
e-mail: vasyuta@bk.ru*

Svetlana A. Tsynovkina

*student, Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3251-9355>
e-mail: svetlanac_95@mail.ru*

Keywords: anxiety, teenagers, communication, self-assessment, communication skills.

Школьная медиация как способ разрешения конфликтов на примере буллинга

Черкасов А.Ю.

*Магистрант факультета юридической психологии
Московский государственный психолого-
педагогический университет
г. Москва, Россия
e-mail: Cherkasovalexander89@gmail.com*

Среди всех конфликтов в образовательной среде, наиболее явным на сегодняшний день является – буллинг. Результаты международных сравнений образовательных достижений, а также немногочисленных научных исследований показывают, что школьный буллинг в РФ с течением времени становится все более распространенным, превышая среднмировые показатели [Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А., 2021]. Каждый второй подросток в России сталкивался с травлей в школе. О буллинге со стороны сверстников рассказали 52 % опрошенных в возрасте от 10 до 18 лет.

В настоящее время в педагогическом процессе школы наиболее распространено решение конфликта с привлечением административного ресурса. Традиционный перечень административных мер по перевоспитанию нарушителя в большинстве случаев предполагает следующие: со школьником проводится профилактическая беседа, его проступок и поведение могут разобрать на школьном совете по профилактике правонарушений и безнадзорности среди несовершеннолетних, поставить на внутри школьный учет или учет комиссии по делам несовершеннолетних, что на какое-то время купирует проблему, но полностью не решает её [Рачковская Н.А., Ефименко В.Н., 2018].

В России на сегодняшний день недостаточно распространены способы решения конфликта через процедуру медиации, особенно в образовательных учреждениях, несмотря на наличие детально разработанного метода школьной медиации на основе понимающего подхода [Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А., 2014], созданную всероссийскую сеть служб школьной медиации и школьных служб примирения, наличие методических рекомендаций. Причины этого многообразны, культурно-исторически обусловлены и требуют дальнейшего изучения. На данном этапе в России также имеются сложности с реализацией масштабного внедрения медиативного подхода, развиваемого Ц.А. Шамликашвили [Шамликашвили Ц.А., 2017]. Так, О.П. Вечерина и И.Б. Путалова в качестве одной из причин отмечают слабую подготовку кадров на данную должность в том числе и в образовательной сфере [Вечерина О.П., Путалова И.Б., 2020].

Тем не менее, можно утверждать, что школьная медиация – это и инновационная методика, и учебная технология, рассчитанная на применение во всех институтах, принимающих участие в воспитании и формировании личности ребенка – от семьи и дошкольных учреждений до высшей школы. Таким образом, внедрение практики медиации в систему образования будет способствовать не только снижению такого явления как буллинг, но и благоприятно повлияет на участников образовательного процесса.

Важным преимуществом школьной медиации по сравнению с другими методами при работе с таким явлением как буллинг, является обучение медиации самих детей. Одно дело, когда конфликт решен третьей стороной, а другое, когда ученик, владея инструментами медиации, может использовать их сам в профилактических целях. В процессе обучения школьники также учатся сопереживанию, умению поставить себя на место другого, быть чутким к страданиям другого, чувствовать чужую боль. Это те высшие ценности, без которых человек не может быть и оставаться человеком.

Литература

1. *Вечерина О.П., Путалова И.Б.* Структура российского института медиации: настоящее, прошлое, будущее [Электронный ресурс] // Юридические исследования. – 2020. – № 9. – С. 47–63. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34287 (дата обращения 10.10.2021).
2. Методические рекомендации по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (направлены письмом Министерства просвещения России от 28.04.2020 № ДГ-375/07). [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_352492/cec075f0903ffc16f6081a06d44423a528e421a9/ (дата обращения: 10.10.2021).
3. *Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А.* Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом [Электронный ресурс] // Вопросы образования. – 2021. – № 3. – С. 62–90. – URL: <https://vo.hse.ru/2021-3/508087696.html> (дата обращения 10.10.2021).
4. *Рачковская Н.А., Ефименко В.Н.* Школьная медиация: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. – 2018. – № 1 (41). – С. 85–93. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnaya-mediatsiya-problemy-i-perspektivy/viewer> (дата обращения 10.10.2021).
5. Статистика дня: 52 % подростков сталкиваются с травлей в школе. [Электронный ресурс] – 2019. – URL: <https://news.rambler.ru/sociology/43085636-statistika-dnya-52-podrostkov-stalkivayutsya-s-travley-v-shkolah/> (дата обращения 10.10.2021).
6. *Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А.* Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 26–33.

7. Шамликашвили Ц.А. Медиативный подход и его возможности в развитии человеческого капитала и совершенствовании общественных отношений [Электронный ресурс] // Вестник Федерального института медиации. – 2017. – № 3. – С. 10–25. – URL: http://fimvestnik.ru/wp-content/uploads/2017/10/Shamlikasvili_3_2017.pdf.

School Mediation As A Way To Resolve Conflicts On The Example Of Bullying

Alexander Cherkasov

*Master's student of the Faculty of Legal Psychology
Moscow State University of Psychology and Education*

Moscow, Russia

e-mail: Cherkasovalexander89@gmail.com

Связь личностного развития подростка и подхода к обучению в школах

Николаевская И.А.

*Старший преподаватель кафедры клинической психологии
и психотерапии, Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: have_a_nife@mail.ru*

Шияновская П.М.

*студентка, Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: polina-shiyanovskaya@rambler.ru*

Ключевые слова: подростки, личностное развитие, перфекционизм, эмоциональная дезадаптация, жизнестойкость.

В современном мире интенсивность жизни, ее нестабильность, а также неуверенность в будущем негативно влияет как на физическое, так и на психологическое здоровье детей и подростков. В подростковом возрасте есть высокий риск возникновения эмоциональной дезадаптации, депрессия и тревожные расстройства «молодеют», им становятся подвержены молодые люди и подростки. Депрессивные и тревожные расстройства в подростковом возрасте повышают риск развития разных видов деструктивного поведения включая агрессию и аутоагрессию. У подростков возрастает риск употребления психоактивных веществ. Все это ведет к дальнейшим трудностям в процессе адаптации при попадании в сложную ситуацию. Также растет в школьной среде и уровень перфекционизма. Причем среди разных аспектов перфекционизма самым деструктивным считается социально предписанный перфекционизм. Его показатели сильно выросли за последние десять лет. Именно он больше всего связан с показателями психического неблагополучия (Холмогорова, Гаранян, Цацулин, 2019).

Для того, чтобы ребенок мог противостоять внешним и внутренним стрессорам, успешно развиваться и формировать свой жизненный путь, ему необходимы личностные ресурсы. Помощь в их развитии и актуализации могут оказать и психолого-педагогические технологии (Парыгина, 2017). В качестве личностных ресурсов, помогающих подростку успешно справляться со сложными жизненными ситуациями, а также вносящих свой вклад в развитие стрессоустойчивости подростка и профилактику нарушений в эмоциональной и личностной сферах, часто рассматривают саморегуляцию и жизнестойкость как параметры индивидуальной способности к сложным формам саморегуляции (Калашникова, Никитина, 2017). От развитости саморегуляции зависит успех

личности в обществе. Высокое развитие осознанной саморегуляции повышает уровень психологического благополучия подростка. Развитие навыков саморегуляции является успешной стратегией для повышения психологического благополучия и профилактики психологических проблем в школе (Моросанова, Бондаренко, Фомина 2019).

В исследовании были рассмотрены основные нарушения развития личностной и эмоциональной сферы. При рассмотрении личности, опора осуществлялась на концепцию Л.И. Божович, которая рассматривала ее как целостную структуру, формирующуюся под влиянием воздействий внешней среды, а затем становящейся независимой от внешних условий, устойчивую к воздействиям среды, способную активно преобразовывать не только среду, но и саму себя, управлять и обстоятельствами своей жизни и самой собой (Гуткина, 2018). Были изучены показатели жизнестойкости, саморегуляции, субъектной позиции, тревожности и перфекционизма подростков в школьной среде.

Основная гипотеза исследования: высокие показатели субъектной позиции, саморегуляции и жизнестойкости обратно связаны с проявлениями депрессивной и тревожной симптоматики, а также обратно связаны с выраженностью перфекционизма.

Использованные методики:

- Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова, 2004).
- Опросник «Субъектная позиция» (Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю, 2014).
- Тест жизнестойкости (Maddi, Khoshaba, 2001; Модификация Осина и Рассказовой, 2013).
- Шкала личностной тревожности для учащихся 10–16 лет (А.М.Прихожан, 1998).
- Трехфакторный опросник перфекционизма (Гараян, Холмогорова, 2018).

Характеристики выборки: В исследовании приняли участие 63 испытуемых. Все респонденты являются учащимися Школы № 1576. Испытуемые были набраны с 6 по 11 класс.

Как видно из представленных таблиц, более активная и осознанная позиция подростка по отношению к учебе (субъектная позиция), объективные представления о значимых условиях, адекватная оценка себя, своей деятельности, способность к адаптации, преодолению стресса способствуют меньшему проявлению у школьника тревожности, связанной с ситуациями в школе, отношением к себе, появлению у него социально предписываемого перфекционизма и перфекционистского когнитивного стиля, а также способствует получению большего удовольствия от совершаемой ими деятельности, уверенности в своих действиях и восприятию жизненных событий как полезного для них опыта.

Таблица 1

Описательные статистики и корреляции между показателями субъективной позиции, стилей саморегуляции и личностной тревожности (N = 63)

Параметры	Тревожность общий балл	Школьная тревожность	Самооценоч- ная тревож- ность	Межлич- ностная тре- вожность	Магическая тревожность
Субъектная позиция	-,365	-,577**	-,409*	-,113	-,197
Саморегуляция общий балл	-,369	-,362	-,469*	-,373	-,170
Моделирование	-,504**	-,489*	-,476*	-,230	-,387
Оценка результата	-,601**	-,606**	-,603**	-,448*	-,270
Гибкость	-,572**	-,458*	-,467*	-,532**	-,539**

* – $p < 0.05$ (коэффициент корреляции *r-Spearman*)

** – $p < 0.01$ (коэффициент корреляции *r-Spearman*)

Таблица 2

Описательные статистики и корреляции между показателями субъективной позиции, стилей саморегуляции и перфекционизма (N = 63)

Параметры	Перфекционизм общий балл	Озабоченность оценка- ми со стороны других	Негативное селектирование
Субъектная позиция	-,269	-,305	-,401*
Модели- рование	-,651**	-,649**	-,694**
Оценка результата	-,456*	-,446*	-,499**
Гибкость	-,421*	-,437*	-,546**

* – $p < 0.05$ (коэффициент корреляции *r-Spearman*)

** – $p < 0.01$ (коэффициент корреляции *r-Spearman*)

Подростки же с выраженным у них проявлениями перфекционизма испытывают тревожность в большинстве жизненных ситуаций (существуют значимые прямые корреляции практически по всем параметрам тревожности со всеми шкалами перфекционизма). Они не имеют в нужной степени развитых представлений об окружающих условиях. При этом им характерна автономность, желание планировать и выполнять

свою деятельность самостоятельно. Что может говорить о существующих у них сложностях в установлениях отношений с социумом. Деятельность не доставляет им удовольствия, они не имеют веры в себя и в свои силы, ощущают беспомощность, и не воспринимают все происходящее с ними в жизни как ресурс для развития.

Таблица 3

**Описательные статистики и корреляции
между показателями личностной тревожности,
перфекционизма и компонентов жизнестойкости (N = 63)**

Параметры	Жизнестойкость общий балл	Вовле- ченность	Контроль	Принятие риска
Перфекционизм общий балл	-,571**	-,500**	-,530**	-,523**
Озабоченность оценками со стороны других	-,614**	-,534**	-,573**	-,610**
Высокие стандарты и требования к себе	,332	,324	,276	,381*
Негативное селектирование	-,714**	-,677**	-,607**	-,690**
Тревожность общий балл	-,714**	-,677**	-,607**	-,690**
Школьная тревожность	-,648**	-,526**	-,631**	-,670**
Самооценочная тревожность	-,801**	-,789**	-,661**	-,832**
Межличностная тревожность	-,446*	-,503**	-,326	-,445*
Магическая тревожность	-,321	-,306	-,435*	-,236

* – $p < 0.05$ (коэффициент корреляции *r-Spearman*)

** – $p < 0.01$ (коэффициент корреляции *r-Spearman*)

Таким образом, в данном исследовании была сделана попытка выяснения актуальных показателей жизнестойкости, саморегуляции, субъектной позиции, тревожности и перфекционизма подростков в школьной среде и анализа связи между собой этих показателей. В результате исследования выяснилось, что показатели тревожности и перфекционизма действительно высоки в школьной среде и говорят о психологическом неблагополучии подростков. А растущий в школе социально предписанный перфекционизм является фактором эмоциональной дезадаптации подростков.

Литература

1. Гуткина Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 116–128. doi:10.17759/chp.2018140213
2. Калашиникова М.Б., Никитина Е.В. Жизнестойкость как необходимая личностная характеристика современных подростков // Вестн. Новг. гос. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2017. № 4 (102). С.51–55.
3. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 5–21. doi:10.17759/pse.2019240401
4. Парыгина В.В. Жизнестойкость как личностное условие эффективной самореализации современной молодежи / В.В. Парыгина // Молодёжь в меняющемся мире: вызовы современности: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. В 2-х выпусках, Екатеринбург, 14 декабря 2017 года / Ответственный редактор В.А. Герт. – Екатеринбург: Без издательства, 2017. – С. 136–146.
5. Холмогорова А.Б. Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Т.О. Цацулин // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 14. – № 3. – С. 41–50. – DOI 10.17759/chp.2019150305.

The Relationship Between The Personal Development Of Adolescents And The Approach To Teaching In Schools

Irina A. Nikolaevskaya

Senior lecturer of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

Polina M. Shiyanovskaya

Student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: polina-shiyanovskaya@rambler.ru

Keywords: adolescents, personal development, perfectionism, emotional maladjustment, resilience.

Особенности формирования гендерной идентичности у девочек-подростков, обучающихся в женском пансионе

Шомрина О.М.

*студентка факультета экстремальной
психологии, Московский государственный
психолого-педагогический университет
e-mail: olgashomrina@gmail.com.*

Аннотация. Данная статья представляет собой обзор результатов эмпирического исследования особенностей формирования гендера девочек-подростков, обучающихся в пансионе. В результате исследований было выявлено, что девочки-подростки, обучающиеся в пансионе, обладают более высокой степенью усвоения социально-приемлемых для мужчин/женщин норм поведения, особо отмечено их превосходство в эмоционально-положительной форме прямого обозначения пола, разнообразие видения ими семейных, межличностных, профессиональных и других социальных ролей.

Ключевые слова: гендерная самоидентификация, интернальность, полоролевая идентификация.

Введение

Особая актуальность изучения аспектов формирования полоролевой идентификации в современной психологии, выражается, по мнению многих ученых в уровне самооотношения и интернальности.

Интернальность, введенная в психологию Дж. Роттером, как «локус контроля» чрезвычайно многогранна. Понятие рассматривается важнейшим субъектным фактором поведения в ситуации, требующей осуществления выбора, как степень понимания человеком причинных взаимосвязей между собственным поведением и достижением желаемого (Роттер, 1966).

Л.С. Выготским было разработано положение, что сущностной психологической характеристикой личности является овладение собственным поведением (Выготский, 1983).

Отсюда заключаем, что становление личности, смыслы, избирательность, потенциал и многие другие аспекты психического здоровья, являющиеся значимыми личностными конструктами, тесно переплетаются с гендерным самоопределением.

Полученные данные в результате проведенных нами исследований представляются ценными в решении вопроса о соотношении влияния социализации на гендерную самоидентификацию.

А поскольку у взрослых родителей и педагогов есть возможность изменять социальную среду детей-подростков, то вполне логично ожидать перемен.

Учитывая глубокие изменения в сфере образования, в рамках новых национальных доктрин образования в Российской Федерации до 2025 г. и необходимости всестороннего осмысления вопросов изучения целостной индивидуальности подростков, как субъектов образовательной деятельности, определения путей их гармоничного развития, самореализации и самоактуализации, которые в немалой мере зависят от их половой принадлежности, можно заявить о важности и актуальности проделанной нами работы (Об утверждении, 2021).

Организация исследования

Цель исследования – эмпирически выявить особенности формирования гендерной идентичности у девочек в условиях обучения в закрытом женском пансионе.

Методы исследования

Описательно-аналитический метод, метод контекстного анализа, сравнительно-сопоставительный метод, структурно-функциональный метод, психодиагностические методы, математико-статистические методы.

Для написания теоретической части работы использован системный подход и метод дедукции.

Эмпирические методы.

1. Полоролевой опросник С. Бем и диагностируем психологический пол, определив степень андрогинности, маскулинности и феминности девочек.
2. Методика О.Г. Лопуховой «Нормы поведения мужчины и женщины» определим уровень гендерной идентификации.
3. Тест «Нормы поведения мужчины и женщины» (модификация теста С. Фаррел), опросник «Кто Я».

Методы математической статистики.

Сравнительный анализ, контентный анализ и метод математической обработки Критерий Фишера.

Испытуемые: группа контрольная 21 девочка-подросток (ученицы колледжа), группа экспериментальная – 21 девочка-подросток (воспитанницы пансиона).

Результаты исследования

	Учебное заведение	N (кол-во испыт-х)	Среднее значение	F-критерий Фишера	Знач.	Уровень значимости (p).
Основной индекс IS	КОЛЛЕДЖ	21	,1467	1,528	,224	-
	Пансион	21	,4333			

По результатам проведения опросника С. Бем для двух групп испытуемых распределение результатов было следующим (табл. 1.).

Проверка достоверности различий по показателям норм поведения мужчины и женщины с помощью сравнительного анализа (критерий Фишера) полученных результатов по данной методике не выявила статистически значимых различий по двум группам на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Это указывает на то, что девочки-подростки обеих групп не обладают высокой степенью феминности и маскулинности.

Далее мы определили уровень гендерной идентификации, используя методику О.Г. Лопуховой «Нормы поведения мужчины и женщины» (модификация теста С. Фаррел). Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Испытуемые	Высокий 16–20 баллов	Средний 10–15 баллов	Низкий 1–9 баллов
Девочки из пансиона	0	26,6 %	73,4 %
Девочки из колледжа	0	4,7 %	95,3 %

Проверка достоверности различий по показателям норм поведения мужчин/женщин с помощью сравнительного анализа (критерий Фишера) полученных результатов по данной методике позволила выявить статистически значимые различия двух групп по пятнадцати шкалам: Амбициозность, быстрота в принятии решений, женственность, инфантильность, наличие собственной позиции, независимость, нелюбовь к ругательствам, падкость на лесть, привязанность, склонность к обладанию, сложность натуры, способность утешать, ум, умение работать, умение сочувствовать на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Это указывает на то, что экспериментальная группа девочек-подростков, обучающихся в пансионе обладают более высокой степенью усвоения социально-приемлемых для мужчин/женщин норм поведения.

Следующий проективный тест, который заполнили студенты для диагностики гендерно-ролевой идентичности, «Кто я?», авторы М. Кун и Т. Макпартленд.

Цель опросника: выявить роли гендерных характеристик в структуре Я-концепции личности; изучить содержательные характеристики идентичности личности.

Из полученного анализа теста в большинстве ответов обеих групп присутствовала в самоописаниях характеристика, обозначающая пол, причём порядок её упоминания был в числе первых двух характеристик, что говорит о значимости этой характеристики в структуре «Я-концепции» личности, актуализированности её в сознании, и наибольшей мере её осознанности.

У испытуемых девочек из пансиона наблюдается наибольшее количество маркированных самоопределений, указывающих на то, что гендерная идентичность занимает ведущее место в структуре Я-концепции личности.

У воспитанниц пансиона – в числе первых ответов есть самоописание обозначающее пол, а фемининные характеристики доминируют над маскулинными.

Фемининные характеристики у девочек из колледжа незначительно превышают маскулинные, при этом нейтральные качества существенно превышают все другие.

При сравнении показателей фемининности мы обнаруживаем, между двумя группами подростков уверенно наблюдается существенное превышение женских качеств у испытуемых пансиона.

Эмоционально-положительная форма прямого обозначения пола по большей части наблюдается у воспитанниц пансиона.

Многочисленные примеры косвенного обозначения идентичности, такие как хорошая подруга, сестра, дочь, воспитанница, добрая, нежная, рукодельница, говорит о знании специфики определенного репертуара полоролевого поведения, которое в данной опросной группе широк и включает в себя несколько половых ролей.

В группе же учениц колледжа наблюдалась отчужденная, дистантная форма обозначения как пола, так и в целом личности. Присутствие таких определений, как человек (но это не точно), млекопитающее или многоклеточный организм, подтверждают данное наблюдение.

У девочек из пансиона наличествуют как прямые, так и косвенные варианты эмоционально-положительного обозначения своего пола, что говорит о сформированности позитивной половой идентичности, возможном многообразии ролевого поведения, принятии своей привлекательности как представителя пола, и позволяет сделать благоприятный прогноз относительно успешности установления и поддержания партнерских взаимоотношений с другими людьми.

Тогда как у девочек-подростков общеобразовательного колледжа более скудные и малочисленные описания как прямых, так и косвенных вариантов эмоционально-положительного обозначения своего гендера, что говорит об узком репертуаре полоролевого поведения и включает в себя только одну-две роли).

Заключение

Проведенные исследования показали, что девочки-подростки, обучающиеся в женском пансионе закрытого типа, лучше идентифицируют свой гендер, чем девочки-подростки, обучающиеся в общеобразовательном учреждении смешанного типа.

Найдено еще одно подтверждение влияния социальной и воспитательной среды на способность смягчать или усиливать ранние, биологически заложенные гендерные различия.

И поскольку у взрослых родителей и педагогов есть возможность изменять социальную среду детей-подростков, то вполне логично ожидать перемен.

Обучающие мероприятия, направленные на установление контакта с собой, своим внутренним Я, с природой, с собственным телом (дыхательные практики, йога, массажные практики.), девичники (тренинги, семинары), интеграция положительного гендерного подхода в дошкольное, начальное и среднее образование – весь этот комплекс мероприятий, проводимый на регулярной основе будет способствовать прокладке траектории в сторону регуляции принятия и осознания женственности, и, как следствие целостности и психоэмоционального комфорта.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Проблемы развития психики / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С.6–328.
2. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 года N 1642 (с изменениями на 7 июля 2021 года).
3. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994ee5633b/(дата обращения: 06.10.2021).
4. *Роттер Д.Б.* Обобщенные ожидания внутреннего и внешнего контроля над подкреплениями: Психологические монографии / Д.Б. Роттер // Психологические монографии. 1966. – 80с.

Features Of The Formation Of Gender Identity In Adolescent Girls Studying In A Women’s Boarding School

Shomrina O.M.

student of the extreme psychology,

Moscow State University of Psychology and Education

Annotation. This article is a review of the results of an empirical study of the peculiarities of the formation of the gender of teenage girls studying at a boarding school. As a result of the research, it was revealed that teenage girls studying at boarding school have a higher degree of assimilation of socially acceptable norms of behavior for men/women, their superiority in the emotionally positive form of direct gender designation, the diversity of their vision of family, interpersonal, professional and other social roles was especially noted.

Keywords: gender self-identification, internality, gender-role identification.

Особенности развития субъектности студентов в условиях дистанционного обучения

Шишова Е.О.

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра педагогической психологии, Российская Федерация,
Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ)
г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4903-9021>
e-mail: evgshishova@yandex.ru

Шумейко М.Т.

магистрант, Казанский (Приволжский)
федеральный университет (КФУ)
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: margosha.shumeiko@mail.ru

Ключевые слова: субъектность, личность студента, навыки саморегуляции, развитие, высшее образование.

Введение. В настоящее время дистанционное обучение стало одной из востребованных форм. В минувший год оно вытеснило на определенный срок традиционный формат обучения, став вынужденной мерой. Впервые мы столкнулись с необходимостью переноса всего процесса обучения в дистанционный формат в условиях пандемии. В таких условиях студент вуза должен быть готов самостоятельно планировать и осуществлять целенаправленный познавательный процесс, находить в информационном пространстве необходимые знания, управлять ими для решения профессиональных и личностных задач.

Важной задачей образования является создание условий для того, чтобы студент приобрел цели своего развития, ценности и личностные смыслы. Следовательно, появляется необходимость в организации целенаправленного процесса, формирующего не только умения и навыки, но и способствующего развитию субъектности студентов. Сформированная субъектность обеспечивает успешную учебную деятельность и выстраивает основу для развития способности к самообразованию и самосовершенствованию путем сознательной и активной деятельности.

В современной науке имеется множество исследований, посвященных изучению субъектности студентов. Ф.Г. Мухаметзянова и В.А. Богговарова рассматривают феномен субъектности студента в качестве источника его внутренней личностной активности, ответственности и самостоятельности [2]. К.А. Абульханова отмечает довольно позднее достижение личностной зрелости, индивидуализации ценностей, отсутствие или неразвитость целеполагания у студентов [1]. В.А. Бардынина и В.Н. Ткачев в своём исследовании по изучению развития субъектно-

сти студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности подчеркивали актуальность и ценность создания психолого-педагогических условий для развития субъектности. [3]

Проблемы высшего образования, процесс профессионального становления личности студентов отражены в исследованиях и работах Б.Г. Ананьева, Г.В. Акопова, А.А. Вербицкого, А.А. Деркача, М.И. Дьяченко, Л.М. Митиной, В.Н. Ткачева, В.Д. Шадрикова, В.А. Якунина. Особенности и специфика понятия «субъектность» представлены в работах Е.Н. Волковой, Н.Х. Александровой, Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова, А.Г. Асмолова, И.А. Зимней, В.А. Петровского, И.А. Серегинной, А.К. Осницкого, А.Н. Леонтьева и других.

Дистанционное образование является настоящим педагогическим феноменом, синтезом инноваций и технологий. Используя актуальные методики, дистанционное образование определило развитие образования в современном обществе, изменило подход и качественные задачи [4]. Изучение субъектности студентов остается актуальной темой в связи с изменчивостью и динамичностью мира и отдельно в условиях дистанционного образования.

Таким образом, статья посвящена проблеме развития субъектности как условие личностного и профессионального становления студентов. *Целью исследования* является: выявление специфики развития субъектности студентов в условиях очного и дистанционного обучения.

Гипотеза исследования базируется на том, что существуют различия в развитии субъектности студентов университета в условиях дистанционного и традиционного обучения.

Методы и методики исследования. В качестве диагностического инструментария исследования были использованы:

1. Методика «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткин).
2. Опросник изучения структуры субъектности Е.Н. Волковой, И.А. Серегинной (в модификации для подростков и юношей).
3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.
4. Тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева.

Математические методы обработки данных: статистическая обработка данных проводилась с использованием критерия Колмогорова-Смирнова, непараметрического статистического критерия U-критерия Манна-Уитни. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью компьютерной программы статистического анализа SPSS.

Контингент испытуемых. В исследовании принимали участие 92 студента: 46 студентов очного отделения, 46 студентов дистанционного обучения. Средний возраст 23 года. Исследование проводилось на базе Института психологии и образования Казанского федерального университета.

Результаты и обсуждение. В психолого-педагогической науке проблема субъектности изучалась достаточно глубоко и последовательно, однако сравнение развития субъектности студентов традиционного и дистанционного формата обучения в достаточной степени не было изучено.

С целью проверки достоверности различий в выраженности показателей субъектности студентов традиционного и дистанционного формата обучения было проведено сравнение двух независимых выборок с помощью непараметрического критерия U-критерий Манна-Уитни, в результате которого были получены достоверно значимые различия по следующим критериям: «активность» ($p=0,007$), «свобода выбора и ответственность за него» ($p=0,001$), «понимание и принятие другого» ($p=0,001$), «саморазвитие» ($p=0,003$), «общая интернальность» ($p=0,001$), «интернальность в области достижений» ($p=0,001$), «интернальность в области неудач» ($p=0,001$), «интернальность в семейных отношениях» ($p=0,017$), «интернальность в отношении здоровья и болезни» ($p=0,001$), «интернальность в области производственных отношении» ($p=0,001$), «интернальность в области межличностных отношений» ($p=0,001$).

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Период обучения в ВУЗе является основным в становлении субъектности студентов. При этом условия и формат обучения – традиционный или дистанционный – влияют на формирование субъектности студентов. Студенты, обучающиеся дистанционно, имеют более выраженную способность к планированию и прогнозированию последствий, к целеполаганию, саморегуляции, сознательному принятию собственного выбора при осознании его возможных последствий и ответственности за него. Они в большей степени принимают и понимают другого, признают возможности того, что окружающие люди также являются субъектами и обладают уникальностью. Также они постоянно работают над собой, самосовершенствуются. Умеют концентрироваться на своих собственных желаниях и целях и постоянно добывают всё новые и новые знания для их достижения.
2. Выявлено, что в группе обучающихся дистанционного формата, студенты считают, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Они стали придерживать мысли, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем.
3. Наблюдается, что у обучающихся дистанционно развивается субъективный контроль по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, они в меньшей мере приписывают ответственность за по-

добные события другим людям и считают их результатом невезения. Они берут ответственность за события, происходящие в их личной жизни, за организацию собственной деятельности, за свое здоровье.

4. Установлено, что студенты дистанционного формата обучения считают свои действия важным фактором в организации собственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении и т.д., они не склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам. Также обнаружено, что студенты способны контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию и т.д. Могут активно формировать свой круг общения, при этом не считают свои отношения результатом действия своих партнёров.

Заключение. В условиях образования, которое в недавнее время реализовывалось преимущественно с использованием дистанционных образовательных технологий, требования, которые предъявлялись к уровню развития субъектных качеств студента, были особенно велики. Особенность дистанционного обучения такова, что условия субъектного становления обучающихся, возможности субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса ограничены. При низком исходном уровне субъектности студента дальнейшее его становление как субъекта учебно-профессиональной деятельности становится проблематичным. Студенты, не обладающие достаточным уровнем учебной самостоятельности, мотивации, стремлением к саморазвитию и личностному росту, не могут включиться в такой учебный процесс без «внешнего мотиватора».

Литература

1. Абульханова К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. 2011. № 1. С. 22–32.
2. Мухаметзянова Ф.Г., Боговарова В.А. Индикаторы изучения феномена субъектности студента вуза //Казанский педагогический журнал. – 2012. – № . 1 (91).
3. Ткачев В.Н., Бардынина В.А. Развитие субъектности студентов-психологов в учебно-профессиональной деятельности //Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2008. – Т. 11. – № . 1.
4. Юхта Н.М. Феномен современного дистанционного образования // Открытое и дистанционное образование. – 2017. – № . 4. – С. 13–16.

Features Of The Development Of Students' Subjectivity In The Context Of Distance Learning

Evgeniya O. Shishova

PhD in Psychology, Associate Professor,

Chair of Educational Psychology,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4903-9021>

e-mail: evgshishova@yandex.ru

Margarita T. Shumeiko

master student,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

e-mail: margosha.shumeiko@mail.ru

Keywords: subjectivity, student personality, self-regulation skills, development, higher education.

ЧАСТЬ 2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ (ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ)

Проблемы современной сельской школы

Абросимова М.А.

*магистрант, Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина
г. Нижний Новгород, Россия*

Воронина И.Р.

*студент, Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина
г. Нижний Новгород, Россия
e-mail: irinavoronina31@yandex.ru*

Захарова Э.А.

*студент, Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина
г. Нижний Новгород, Россия
e-mail: zaharowa.elia@yandex.ru*

Аннотация: В статье описываются особенности функционирования современной сельской школы. Сельские школы составляют более половины школ страны. Требованием современной сельской школы является инновационное развитие и достижение современного качества образования. Достигнуть высокого уровня эффективности сельского образования возможно при условии решения существующих проблем. В статье описаны наиболее острые проблемы современной сельской школы и механизмы их решения.

Ключевые слова: сельская школа, национальный проект, инновационное развитие, качество образования.

В настоящее время современные сельские школы переживают время глобальных преобразований. На сегодняшний день приоритетной целью реализации образования становится не столько передача знаний от учителя к обучающимся, сколько формирование способностей самостоятельно решать возникающие задачи, контролировать процесс обучения, оценивать свои знания. Образовательная сфера ориентирована на развитие у обучающихся личностных особенностей, которые будут востребованы в обществе. По данным высшей школы экономики, сельские школы составляют более половины школ страны. Сельские школы

также заинтересованы в повышении уровня образования. Требованием современности является инновационное развитие и достижение современного качества образования [4].

Существует ряд проблем, характерных только для сельской школы. Преодолению социально-культурного кризиса в сельской школе затрудняет специфическая демографическая ситуация, ограниченность в доступе к информационным и образовательным ресурсам, удаленность от городских центров, ограниченность в получении школьниками разнообразного социального опыта.

Для современной сельской школы характерна особая острота проявления социально-экономических проблем. Выпускники сельских школ под влиянием окружающих приобретают особое мировоззрение сельского жителя. Сельские школы в отличие от городских образовательных организаций играют компенсаторную роль. Родители не уделяют должного времени подготовки детей в силу своей занятости. Для сельской среды характерно неформальное общение [1]. После привыкания к доверительным отношениям в сельской школе, неспешному принятию решений, современным подросткам трудно привыкнуть к городской среде.

Проблемой современной сельской школы является отсутствие адекватной качественности подготовки кадров. Большинство высших учебных заведений не нацелены на подготовку учителя для сельской местности. Вместе с тем важно понимать, что подготовить такого учителя гораздо сложнее, ведь современный учитель сельской школы должен обладать надпредметными знаниями. Современный Федеральный государственный образовательный стандарт на каждой ступени общего образования определяет необходимость кадров, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение. В соответствии с данными федерального статистического наблюдения, в сельских школах эти показатели не слишком высоки [3]. В сельской местности особенно наблюдается дефицит тьюторов, что сказывается в трудностях выстраивания индивидуальных образовательных траекторий для школьников. На сегодняшний день действует программа поддержки «Земский учитель». Еще одной инициативой является общественная программа «Учитель для России», благодаря которой выпускники различных сфер работают учителями чаще всего в сельских школах.

Еще одной важной проблемой современной сельской школы является замкнутость сельской школы, минимальное количество профессиональных контактов. Несмотря на существующие коммуникативные технологии, педагоги сельских школ живут замкнутой жизнью. В этом случае сельским школам необходимо насыщать внутреннее пространство, обеспечивать профессиональную подготовку педагогов, повышать качество образовательного процесса. В рамках национального проекта «Образование» реализуются проекты по строительству новых

зданий современного типа. По результатам 2019–2020 годов в 2391 школе сельской местности и малых городов обновлены спортивные залы, школьные спортивные клубы и стадионы, где более 600 тысяч школьников занимаются физической культурой и спортом, 185 тысяч учителей вовлечены в национальную систему профессионального роста педагогических работников [2].

Еще одной проблемой сельских школ является оценка результатов деятельности образовательных организаций с точки зрения качества образования. В целом по стране в сельских школах продолжает обучение только 41,4 % выпускников девятых классов. Это связано с низкими результатами ГИА, ЕГЭ. По данным федерального статистического наблюдения существует зависимость между качеством образования в сельских школах и долей старшеклассников, желающих перейти в 10 класс. Чем больше сельских школьников решают идти в 10 класс, тем выше доля неудовлетворительных результатов на ГИА [5].

Таким образом, проблемы современных сельских школ являются приоритетными в развитии системы образования. Одним из важнейших факторов, обеспечивающих рост эффективности образования в сельских школах, является твердая роль социальных институтов. Они должны активно функционировать в сельской местности, при условии демографического роста конкретном населенном пункте. Сельская школа развивается, но остается в роли догоняющей по отношению к городской школе. Разнообразии территорий создает местную специфику сельской школы.

Литература

1. *Vaganova O., Bakharev, N., Kulagina, J., Lapshova, A. & Kirillova, I.* (2020). Multimedia technologies in vocational education. *Amazonia Investiga*, 9 (26), 391–398.
2. *Шерайзина Р.М., Ефлова З.Б.* Сельская школа современной России и зарубежья // *Непрерывное образование: XXI век.* 2021. № 1 (33), 31–42.
3. *Игнатьев В.П., Иванова М.Д., Абрамова В.Г.* Цифровая образовательная среда сельской школы // *Современное педагогическое образование.* 2021. № 5, 172–176.
4. *Еретнова Е.П., Сартакова Е.Е.* Особенности и этапы становления современной сельской школы // *Ped.Rev.* 2019. № 5 (27), 83–89.
5. *Слесарь М.В.* Сельская школа на современном этапе развития образования // *Педагогическая наука и практика.* 2020. № 3 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/selskaya-shkola-na-sovremennom-etape-razvitiya-obrazovaniya-1> (дата обращения: 06.10.2021).

Развитие метакогнитивных стратегий студентов неязыкового вуза в условиях дистанционного обучения английскому языку

Аверьянова А.А.

*аспирант, Департамент образования города Москвы
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Институт иностранных языков*

Москва, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1826-8465>

e-mail: averyanova_aa@mail.ru

Активное развитие дистанционного обучения (ДО) привело к изменениям степени оценки значения метакогнитивных стратегий (МС) в процессе обучения. Новые средства управления и организацией учебной деятельностью, отличные от традиционных, несомненно оказали влияние и на механизм реализации МС, его роль в достижении результата.

МС, важная часть косвенных стратегий, в отличие от прямых (когнитивных, непосредственно связанных с оперированием учебным материалом), включают в себя осознание процесса учения, планирование и оценку результатов (степени продвижения к цели).

Многочисленные исследования показали, что МС имеют значительную положительную корреляцию с эффективностью онлайн-обучения и необходимы для академического успеха (Dumford & Miller, 2018; Broadbent & Poon, 2015; Goradia & Bugarcic, 2017; Cho & Heron, 2015). С помощью МС учащиеся могут более качественно справиться с обучением и оценкой времени, необходимого для учебы. Хотя исследования (Roth et al., 2016) показали, что студенты высших учебных заведений способны отслеживать и анализировать использование своей стратегии, результаты недавнего исследования Anthonysamy et al. (2020) оказались не такими позитивными и ясно говорят, что метакогнитивные знания по-прежнему отсутствуют у студентов университетов. Кроме того, статья, опубликованная в Harvard Business Review, показала, что самая большая проблема в обучении заключается в том, что студенты недостаточно занимаются метапознанием (Boser, 2018). Зависимость успеха обучения от степени использования студентом МС позволяет сказать, что важнейшей целью обучения является научить студента учиться, создать условия для его саморазвития. «Путь к обретению личностного смысла деятельности студента лежит и через учет его разнообразных интересов. Он постепенно осознает, что вся работа спроецирована на развитие мышления, культуры умственного труда, активности и познавательной самостоятельности, творческих способностей» [5].

Цель работы – показать увеличение значимости развития МС для достижения результата в дистанционном обучении. Отметим специфику МС в обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе.

Было замечено, что использование метакогнитивных стратегий в традиционной и онлайн-среде обучения отличается (Broadbent & Poon, 2015). На использование МС в среде онлайн-обучения влияют методы обучения и взаимодействия с преподавателем. Например, когда студент находится в аудитории, основная задача планирования и мониторинга лежит на преподавателе. В таком случае это уже не МС. Однако в среде онлайн-обучения социальное взаимодействие носит косвенный характер (Anthonysamy et al., 2020). Можно сказать, что использование МС вообще редко встречается в традиционном контексте обучения, поскольку учащиеся становятся зависимыми от своих преподавателей в обеспечении направления обучения (Эллис и др., 2014). Этот вывод перекликается с другим более ранним выводом, в котором сообщалось о схожих результатах, когда традиционные методы обучения не поощряют учащихся использовать МС (Хайдар и Аль Накаби, 2008).

Таким образом способность к самостоятельности в планировании, концентрации и контролю является как никогда актуальной в дистанционном обучении. Умение самостоятельно отбирать и применять когнитивные стратегии в процессе обучения выходят на первый план.

Обучение иностранному языку в неязыковом ВУЗе характеризуется не долгим сроком обучения (как правило, 1–2 года), ориентацией на чтение и перевод, отсутствием преподавателей знакомых с профессиональной сферой. К последним курсам, когда студент начинает овладевать профессиональными знаниями, языковые навыки утрачиваются. Способность читать специализированную литературу и говорить на профессиональные темы часто отсутствует. Когда возникает необходимость работать со специальной литературой на старших курсах, единственным видом работы является самостоятельная. Поэтому, студента изначально нужно подготавливать к самостоятельной работе, прививать навыки работы над языком, обучать критериям оценки своих результатов, вовлекать студента в активное планирование «маршрута» собственного учения. ДО позволяет студенту через некоторое время вернуться к процессу обучения, повторить материал.

Разумеется, при использовании одинаковых методик, само ДО не влияет на развитие МС. Исследования показывают отсутствие существенного влияния на развитие МС при ДО (Карпович И.А. 2021).

Но, на мой взгляд, технические средства, доступные при ДО, позволяют осуществлять ряд метакогнитивных стратегий более результативно, чем при очной форме обучения. Например:

- предварительное ознакомление с содержанием тем;
- избирательное слушание;

- автоматизация опросов и анкет;
- оценка достигнутых результатов (мониторинг, тестирование)
- планирование обучения
- создание собственного глоссария.

Таким образом, использование дистанционных технологий в обучении помогает интенсифицировать весь учебный процесс, уделить больше внимания развитию всего комплекса МС и творческих способностей студентов.

Литература

1. *Dumford, A.D., & Miller, A.L.* (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452–465.
2. *Broadbent, J., & Poon, W.L.L.* (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education*, 27, 1–13.
3. *Boser, U.* (2018). Learning Is a Learned Behavior. Here's How to Get Better at It. Retrieved December 04, 2020, from https://hbr.org/2018/05/learning-is-a-learned-behavior-heres-how-to-get-better-at-it?utm_medium=social.
4. *Карнов А.А.* Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: методические указания. Ярославль : ЯрГУ, 2015. 72 с.
5. *Сороковых Г.В.* Субъектно-деятельностный подход к личностно-профессиональному развитию студентов / Г.В. Сороковых // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 62–68.

Development Of Metacognitive Strategies Of Students Of A Non-Linguistic University In The Context Of Distance Learning Of English

Averyanova A.A.

PhD student.

Moscow City University

Institute of Foreign Languages

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1826-8465>

e-mail: averyanova_aa@mail.ru

Развитие умений монологической речи обучающихся средством образовательного блога

Агапова В.П.

студент

*Московский городской педагогический университет,
Институт иностранных языков, Москва, Россия*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8286-2119>

e-mail: AgapovaVP@mgpu.ru

Актуальность настоящего доклада обусловлена социально-экономическими реалиями современного общества, которые подразумевают необходимость овладения всеми видами речевой деятельности на английском языке. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции, являющейся целью обучения иностранному языку, невозможно без развития умений говорения, входящего в состав речевой компетенции, где важная роль принадлежит обучению монологической речи.

В процессе информатизации общества, а также цифровизации иноязычного образования, возрастает значимость эффективного обучения иностранным языкам с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и цифровых образовательных ресурсов. Кроме этого, в современных условиях загруженности людей остро встает вопрос об интеграции образования и цифровых технологий, что реализует принцип непрерывного образования.

На сегодняшний момент существует множество исследований, посвященных проблеме обучения монологической речи. Определена сущность монологической речи (Л.В. Щерба 1957, В.А. Бухбиндер 1980, В.В. Виноградов 1980, В.Л. Скалкин 1983, С.Ф. Шатилов 1986); выявлены основные характеристики монолога (Л.В. Щерба 1957, Н.И. Жинкин 1963, О.А. Нечаева 1974, А.А. Леонтьев 1974, В.А. Бухбиндер 1980, В.В. Виноградов 1980); установлены коммуникативные функции монолога (В.Л. Скалкин 1983); определены пути обучения монологу (В.Л. Скалкин 1983); представлена цель обучения монологу (С.Ф. Шатилов 1986); выявлены трудности обучения монологу (В.Л. Скалкин 1983), изучены уровни монологического высказывания (И.Л. Бим 1974); выявлены виды и роль опор при обучении монологическому высказыванию (Е.И. Пассов 1989), определена психолингвистическая природа монологической речи (И.А. Зимняя 1991, А.А. Леонтьев 1997, Л.В. Щерба 2004), определены этапы речепорождения (А.А. Леонтьев 1969; И.А. Зимняя 1978, 2001), установлены формы контроля устно-речевых умений (А.С. Родоманченко, Е.Н. Соловова 2013).

Несмотря на большое количество работ в сфере обучения монологической речи, данная проблема остаётся актуальной на сегодняшний день.

Проведенный нами анализ, а также актуальность и значимость развития умений монологической речи обучающихся обуславливает необходимость поиска эффективных средств обучения данной форме устной речи. Особым лингводидактическим потенциалом для развития умений монологического высказывания обладает образовательный блог.

Следует отметить, что большинство образовательных блогов направлены на формирование лексических и грамматических навыков, развитие умений письменной речи обучающихся. При этом развитию умений устного общения, в частности умений монологической речи, уделяется чрезвычайно мало внимания в образовательных блогах.

На данный момент определены дидактические свойства и методические функции образовательного блога в обучении иностранному языку (П.В. Сысоев 2012, С.В. Титова 2016), разработаны классификации блогов (С. Доунс 2005, П.В. Сысоев 2009, М.Н. Евстигнеев 2009), представлено обучение письменной речи на основе образовательных блогов (К. Кеннеди 2003, Д. Блох 2007).

Исходя из всего вышесказанного, становится очевидным решение проблемы, которую можно сформулировать в виде вопроса: «Каким образом можно оптимизировать процесс обучения монологической речи посредством образовательного блога?».

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке технологии развития умений монологической речи посредством образовательного блога. Сформулированная цель обусловила постановку следующих задач: изучить особенности развития умений монологической речи, уточнить лингводидактические возможности образовательного блога и особенности его применения в процессе обучения монологической речи, а также теоретически обосновать и разработать технологию развития умений монологической речи обучающихся посредством образовательного блога, а затем оценить ее эффективность.

Методологическую базу исследования составляют: коммуникативный (Е.И. Пассов, И.Л. Бим, Г.В. Рогова, Р.П. Мильруд, А.Н. Щукин, В.П. Кузовлев, М. Swan), коммуникативно-когнитивный (И.Л. Бим, А.В. Щепилова, Ю.А. Ситнов, А.Н. Шамов), компетентностный (М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, Н. Хомский, В.А. Болотов, Е.Я. Коган, А.В. Хуторской, В.В. Лаптев, В.В. Краевский), личностно-деятельностный подходы к обучению иностранным языкам (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн).

Научная новизна работы определяется тем, что в ней впервые представлена оригинальная технология развития умений монологической речи посредством образовательного блога с учетом когнитивных, психологических и психолингвистических особенностей монологической речи.

Отметим, что монологическая речь является многоаспектной формой речевой деятельности, обладающей целым набором лингвистиче-

ских и экстралингвистических характеристик. Одной из самых важных характеристик монологической речи является ее целенаправленность. Говорящий должен четко понимать цель своего высказывания и то, какого результата он хочет добиться, какое воздействие произвести на аудиторию, и, исходя из того, выбирать подходящие способы решения коммуникативной задачи. Кроме этого, монологическое высказывание должно быть непрерывным и развернутым, логичным, самостоятельным, выразительным и иметь смысловую законченность.

К экстралингвистическим характеристикам монолога можно отнести преднамеренность, специфическую направленность, количество участвующих в формировании монолога, особую форму взаимодействия с аудиторией, а также интеллектуальную составляющую монолога.

Рассмотрим более подробно образовательный блог как средство обучения монологической речи. Исходя из классификации блогов, следует вывод о том, что образовательный блог является типом блога по его тематической направленности, а также рассматривается исходя из его функций: как средство коммуникативного взаимодействия между педагогом, обучающимися и родителями, так и как средство расширения образовательного пространства.

Классификация образовательных блогов достаточно широка: представлены блог одного урока или темы, который содержит как основной, так и дополнительный материал, блог учителя-предметника, являясь своеобразным методическим портфолио, блог – учебный проект, посвященный исследовательской работе, блог ученика или электронная тетрадь ученика – это электронное пространство учащегося, созданное по заданию учителя, где он может размещать собственные материалы и другие виды блогов. Современными учеными отмечаются такие значимые дидактические свойства образовательных блогов как публичность, линейность, авторство, модерация и мультимедийность, которые необходимо учитывать в работе с образовательными блогами.

Представим разработанный нами алгоритм работы с образовательным блогом на примере блога Инстаграм. Учитель создает образовательный блог, где выкладывает задания, направленные на отработку существенных характеристик монолога и развитие когнитивных способностей обучающихся, делится важными рекомендациями и советами по построению монологического высказывания. Готовые высказывания обучающиеся выкладывают на свои личные страницы в Инстаграм, отмечая при этом образовательный блог для того, чтобы преподаватель смог отследить и проверить работы, используя вкладку «отмеченные публикации», либо работы присылаются сообщением на страницу образовательного блога. Более того, очень важно практиковать онлайн-коммуникацию с помощью такой функции Инстаграм, как «Прямой эфир». Обучающиеся выходят на связь со своим преподавателем в прямом

эфире, демонстрируя при этом свой заранее подготовленный монолог и получая мгновенную обратную связь как от преподавателя, так и от учеников. Все остальные учащиеся класса должны также подключиться и оценить выступающего по листу оценивания, где представлено достижение коммуникативной задачи и реализация существенных характеристик монологической речи по шкале от 0 до 10 баллов. Особо отметим, что мы говорим не о полной замене реального общения виртуальным, а используем возможности расширения и дополнения общения face-to-face с помощью современных цифровых ресурсов.

Таким образом, результаты данного исследования заключаются в том, что изучены особенности развития умений монологической речи, уточнены лингводидактические возможности образовательного блога и особенности его применения в процессе обучения монологической речи, разработана технология развития умений монологической речи обучающихся посредством образовательного блога, которая проходит апробацию в настоящее время.

Литература

1. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – С. 164–187.
3. *Сысоев П.В.* Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2012. – № 4 (20). – С. 115–127.
4. *Титова С.В.* Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс / С.В. Титова // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2016. – № 7–8. – С. 7–14.
5. *Bloch J.* Abdullah's Blogging: A Generation 1.5 student enters the blogosphere // *Language Learning and Technology*. 2007. № 2. P. 25–37.

Monologue Skills Developing By An Educational Blog

Veronika A.P.

Student

*Moscow City University, the Institute
of Foreign Languages, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8286-2119>

e-mail: AgapovaVP@mgpu.ru

Система формирования читательской грамотности в учебниках истории средней школы

Асеева А.А.

*студентка магистратуры Института образования,
Научный исследовательский институт
Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: aaaseeva@edu.hse.ru*

Ключевые слова: читательская грамотность, анализ учебников, PISA, формирование навыков.

Читательская грамотность – один из важнейших метапредметных результатов обучения, один из ключевых навыков функциональной грамотности. В наши дни навык чтения рассматривается исследователями как фундаментальная компетентность, навык-инструмент для обучения, общения и познания мира [Добрякова, Фрумин]. В последнем тестировании PISA-2018 было обнаружено падение уровня читательской грамотности у российских школьников на 16 баллов. Исследователи предполагают воздействие ряда причин на эти результаты – преобладание фронтальной формы обучения в классе, компетенции учителей, реализация обучения чтению преимущественно на уроках литературы. Мы остановились на последнем факторе и решили изучить, формируются ли навыки читательской грамотности на уроках истории. Этот предмет, изучение которого основано на чтении учебных текстов и текстов исторических источников, имеет значительный потенциал для развития читательской грамотности. Для изучения этого исследовательского вопроса мы поставили цель – определить способы, приемы, методы, формирующие читательскую грамотность и при помощи анализа учебников выявить систему формирования компетентного читателя, предлагаемую современными учебниками для средней школы по отечественной истории. Именно учебник является основным средством обучения, он организывает и направляет учебный процесс [Лернер]. Предполагается, что исследование заданий на развитие читательской грамотности, представленных в тиражных учебниках, поможет в дальнейшем взглянуть с другой, практической стороны на проблему формирования компетентного читателя.

В качестве методов исследования мы использовали контент-анализ учебников с фокусом на задания по чтению. Эти задания мы соотносили с уровнями читательской грамотности, выделенными в методических документах тестирования PISA. Методисты этого тестирования выделяют 7 уровней: от 1b и 1a до уровня 6, где 1b проверяет простейшие навыки чтения и поиск одной единицы информации в коротком тексте,

а уровень 6 – сложный анализ и интерпретацию длинных текстов и идей. Для соотнесения того или иного задания с соответствующим уровнем читательской грамотности мы деконструировали характеристики этих уровней, выделив в них три ключевых компонента навыка – действие (которое должен совершить учащийся), условие совершения действия и характеристика текста, с которым идет взаимодействие (размер, сложность и количество текстов отличаются для каждого уровня). Таким образом, под анализ попали не только задания, но и тексты учебника. Параллельно с определением уровня сложности задания по чтению мы анализировали формулировки этих заданий на наличие глагола, направляющего действие ученика в процессе учебной деятельности.

Результаты. В ходе исследования было проанализировано 9 учебников по отечественной истории двух тиражных линеек – «Просвещение» и «Русское слово», в них обнаружили 2 695 заданий на чтение.

1. В обеих линейках наблюдается стереотипность: большинство заданий направлены на простой поиск и пересказ одной или нескольких единиц информации из текста параграфа, несмотря на потенциал предмета «История» для обучения читательской грамотности. Учебники насыщены текстами параграфов и, в меньшей степени, текстами исторических источников. Тем не менее, задания направлены преимущественно на проверку знания и запоминания фактов и объяснений, а не на умение анализировать, сравнивать, интерпретировать письменные тексты.
2. Внутри каждой линейки учебников с 6 по 9 класс соотношение заданий разных уровней практически не изменяется (см. Схему 1). Это значит, что в заданиях на чтение отсутствует система наращивания уровня сложности, которая отражала бы модель усвоения навыка от простого к сложному.
3. Более 70 % заданий не превышают второй уровень читательской грамотности (см. Схему 1). Подавляющее большинство заданий на чтение формирует и закрепляет навыки чтения простых текстов и поиска одной или нескольких единиц информации в них. Между тем, ключевые умения читательской грамотности, такие как интеграция, интерпретация, осмысление и оценка информации практически не формируются.
4. Кроме содержания заданий, их формулировки также следует пересмотреть. Подавляющее большинство заданий в учебниках издательства «Просвещение» сформулированы в виде простых вопросов без глагола действия, которые должны направлять учебные действия учащихся. Здесь учебники «Русского слова» отличаются от учебников «Просвещения», но и в них более 40 % заданий не имеют глагола действия (Табл.1). Также стоит отметить, что практически во всех заданиях отсутствуют отсылки к тексту: навык обращаться

к тексту для поиска необходимой информации, может остаться не сформированным.

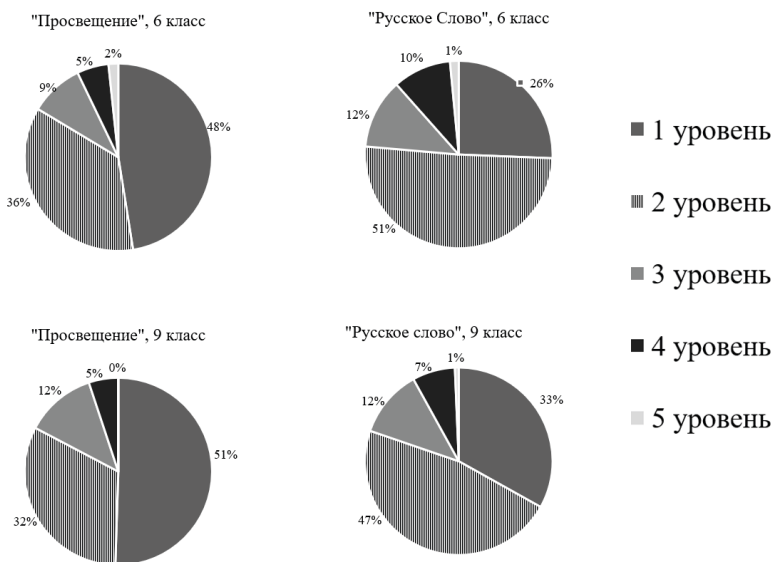


Схема 1. Соотношение заданий разных уровней читательской грамотности в линейках учебников изд-в «Просвещение» и «Русское слово»

Таблица 1
Количество заданий, сформулированных через глагол действия

Класс	«Русское слово»	«Просвещение»
6	66 %	18 %
7	51 %	15 %
8	45 %	17 %
9	54 %	26 %

Исходя из результатов анализа, можно сделать вывод, что система формирования навыков читательской грамотности в учебниках по отечественной истории двух тиражных линеек действительно отсутствует. Это обосновывает вывод о том, что одной из причин снижения результатов чтения у российских подростков действительно может быть недостаточное внимание этому навыку на других уроках, кроме литературы. Учебники по истории не реализуют заложенный в них потенциал для развития навыков чтения у учеников, а сами формулировки заданий требуют пересмотра.

Литература

1. Цукерман Г.А. Становление читательской грамотности, или новые похождения Тяни-толкая/ Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2015. – № 1. – 284–300 с.
2. Гостева Ю.Н., Кузнецова М.И., Рябинина Л.А., Сидорова Г.А., Чабан Т.Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 34–57.
3. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA–2018 и их интерпретация / Адамович К.А., Капуза А.В., Захаров А.Б., Фрумин И.Д.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. С. 6.; Федеральный институт оценки качества образования – PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://fioo.ru/pisa> (Дата обращения – 28.01.2021).
4. Лернер И.Я. Роль учебника в руководстве учебно-познавательной деятельностью учащихся // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. Ч. 2. – М.: Изд-во РАО, 1992.
5. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина ; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

The System Of Formation Of Reading Literacy In Secondary School History Textbooks

Aseeva A.A.

*Graduate student of the Institute of Education,
National Research University (NRU HSE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: aaaseeva@edu.hse.ru*

Keywords: reading literacy, textbook analysis, PISA, skills formation.

Связь стиля педагогического общения учителя и учебной мотивации младших школьников

Ахметова И.С.

магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: ira.dunaeva.1997@mail.ru

Научный руководитель – Воронкова И.В.

старший преподаватель кафедры

«Педагогическая психология им. профессора В.А.Гуружапова»

Московский государственный психолого-педагогический

университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, младший школьный возраст, стили педагогического общения.

Современная школа, находящаяся на постоянной стадии модернизации, ставит одну из важнейших задач – достижение новых образовательных результатов, соответствующих актуальным запросам личности, общества и государства. Несмотря на то, что Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), устанавливает требования к личностным результатам обучающихся, которые включают сформированность мотивации к обучению и познанию, большое внимание со стороны школы всё же остается на формирование предметных и метапредметных результатов. К сожалению, образовательные организации не всегда могут обеспечить реализацию запросов по формированию мотивационной сферы, что часто приводит к негативному отношению к обучению, потери интереса учащихся к нему. Поэтому необходимо искать новые пути, методы и приемы по формированию положительного эмоционального отношения к обучению детей.

В начальных классах одним из факторов формирования учебной мотивации является стиль педагогического общения. Успех реализации реформы школы в значительной степени зависит от мастерства учителя, от максимального и полного проявления им своих возможностей и способностей, и от оптимального выбора каждым учителем средств и способов своей педагогической деятельности, наиболее соответствующих его индивидуальным особенностям.

Данное исследование посвящено проблеме связи стиля педагогического общения и важнейшего личностного результата образования – мотивации младшего школьника. Были выявлены индивидуальные сти-

ли педагогического общения и уровень школьной мотивации в классах, где педагоги применяют различные стили педагогического общения.

Теоретическим и методологическим основанием исследования стали:

- теоретические концепции ведущих отечественных психологов о закономерностях развития детской психики (Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, Л.Ф. Обухова) ;
- теоретические подходы к исследованию мотивационной сферы личности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, А.К. Маркова, М.В. Матюхина);
- теоретические подходы к исследованию характеристики стилей педагогического общения (Л.И.Божович, И.П. Волков, В.А. Кан-Калик, Л.Д. Столяренко, А.К. Маркова И.М. Юсупов);
- исследования особенностей отношения к учению младших школьников (А.Д. Андреева, Н.Г.Лусканова);
- исследования стилей педагогического общения (А.Я.Никонова, В.В. Козлов, А.К. Маркова).

В исследовательской работе были применены следующие психодиагностические методики:

1. Эмоциональное отношение к учению на основе опросника Ч.Б. Спилберга в адаптации А.Д. Андреевой, методика направлена на изучение уровней познавательной активности, тревожности и негативных эмоций – «гнева», как актуальных состояний и свойств личности, а также уровень мотивации учения и эмоционального отношения к учению.
2. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, целью которой является определение уровня школьной мотивации, отражает отношений учащихся к школе, учебному процессу.
3. Методика А.К. Марковой, А.Я. Никоновой «Анализ особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности», направлена на диагностику индивидуального стиля деятельности педагога.
4. «Методика диагностики стилей педагогического общения» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).

С целью исследования связи компонентов учебной мотивации, эмоционального отношения к учению младших школьников и стиля педагогической деятельности был применен непараметрический метод-коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Корреляционный анализ позволил установить значимую связь между стилями педагогического общения, учебной мотивации и эмоциональным отношением к учению (значим на уровне асимптотической значимости равной 0,01, что свидетельствует о статистически достоверном результате). Согласно данным представленным в таблице 2.3, в группе педагогов рассуждающе – импровизационного стиля наибольшее число (сильных) связей имеет познавательная активность и уровень

мотивации. Прямая связь данных факторов говорит об их взаимоусилении (чем выше познавательная активность, тем более «утвержден» текущий стиль). Также можно сделать вывод, что рассуждающе-импровизационный стиль способствует повышению уровня мотивации (средняя корреляция, значение коэффициента до 0,7) При этом слабая прямая связь с другими показателями эмоционального отношения. Рассуждающе-методичный стиль, напротив, характеризуется отсутствием значимой связи с познавательной активностью младших школьников, уровнем мотивации. Однако, наблюдается сильная корреляция с показателем тревожности и корреляция средней значимости с показателем негативных эмоций. В то же время можно сделать вывод, что повышенная тревожность препятствует положительному развитию мотивации и познавательной активности, при данном стиле педагогического общения.

Исследование показало выраженную связь между различными стилями педагогического общения, важнейшим личностным результатом образования – школьной мотивацией и эмоциональным отношением к учению. В ходе исследования были выявлены следующие индивидуальные стили педагогического общения: рассуждающе-импровизационный стиль, рассуждающе-методичный стиль. Полученные данные показали, что наиболее высокий уровень школьной мотивации выявлен в классе, где педагог реализует рассуждающе-импровизационный стиль, для которого характерны ориентация на процесс обучения и акцент внимания на коммуникацию со стороны обучающихся. Наиболее низкий уровень школьной мотивации и негативное отношение к учебе встречаются в классе, где учитель реализует рассуждающе-методичный стиль педагогической деятельности, для которого свойственна ориентация на результат обучения и высокая методичность – систематичность закрепления знаний, контроля знаний.

Для дальнейшего анализа и интерпретации характера связи стиля педагогического общения учителя и учебной мотивации младших школьников требуется проведение полномасштабного исследования на репрезентативной выборке. Несмотря на это уже по результатам проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что рассмотрение связи стиля педагогического и мотивации учения является актуальным и значимым для улучшения образовательного процесса.

Литература

1. *Воронкова И.В.* Взаимосвязь учебно-познавательной мотивации с эмоциональным отношением к учению и интеллектуальным развитием старших подростков / И.В. Воронкова.– Казань:2005. – 162 с.
2. *Кулагина И.Ю., Гани С.В.* Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование.– 2011.– Том 16.– № 2.– С. 102–109.

3. *Маркова, А.К.* Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К. Маркова; Просвещение. – М., 2010. – 314 с.
4. Разработка проблемы мотивации в психолого-педагогической литературе [Электронный ресурс] Режим доступа: Статьи и научные материалы – http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=5694

The Relationship Between The Teacher’s Pedagogical Communication Style And The Educational Motivation Of Younger Students

Akismetova I.S.

*Master’s degree student, Moscow State University
of Psychology and Education (FSBEI VO MGPPU)*

Moscow, Russian Federation

e-mail: ira.dunaeva.1997@mail.ru

Scientific adviser – Voronkova I.V.

*senior lecturer of the Department of “Pedagogical Psychology
named after Professor V.A.Guruzhapov” Moscow State University
of Psychology and Education (FSBEI VO MGPPU)*

Moscow, Russian Federation

e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Keywords: motivation, educational motivation, primary school age, styles of pedagogical communication.

О преимуществах обратного наставничества в современной школе

Базарнова Н.Д.

*старший преподаватель, кафедра общей и социальной педагогики
Российская Федерация, Нижегородский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ им. К.Минина)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2696-6009>
e-mail: nadyafedyakova@mail.ru*

Ключевые слова: обратное наставничество, наставничество, педагогическое наставничество, современная школа, наставник.

Развитие современной системы образования диктует новые правила ее функционирования. Так, в современной школе акцент с передачи знаний смещается в сторону самостоятельного его получения. Научная новизна исследования состоит в определении наставничества как универсального способа повышения качества деятельности опытных и начинающих учителей в современной школе.

Процесс передачи знаний и опыта от старшего учителя начинающего называют наставничеством, но сегодня наиболее популярной формой наставничества в современной школе является обратное наставничество. В профессиональной педагогике наставничество понимается как система социально-педагогических воздействий более опытных специалистов на чувства, сознание и волю обучающихся с целью формирования у них широкого мировоззрения, воспитания твердой жизненной позиции и стремления овладения профессией.

Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный, культурологический, аксиологический, личностно-ориентированный подходы, раскрывающие многоаспектную сущность развития наставничества. Были использованы такие методы как теоретический анализ психолого-педагогической литературы и анализ практики наставничества.

В рамках трактовки понятия «наставничество» принято выделять две теоретические школы – североамериканскую и европейскую. Данные школы рассматривают понятие «наставничество» как определенного рода опеку и взаимодействие между наставником и молодым специалистом, но имеют принципиальные отличия в содержании своей деятельности.

Традиционно наставничество предполагает отношения «сверху-вниз», т.е. от опытного учителя молодому, тогда как обратное наставничество предполагает иную схему «снизу-вверх», т.е. передачу знаний и опыта от молодого учителя опытному.

Таблица 1

**Сравнительная таблица североамериканской
и европейской теоретических школ**

Североамериканская школа	Европейская школа
Наставник – старший по возрасту и более влиятельный человек	Наставник – человек с большим опытом работы
Наставник дает мудрые советы, руку помощи, оказывает поддержку	Главная цель наставника – обучение и развитие
Наставник = «протееже». В таких отношениях важно особое внимание к личности наставляемого и мало внимания уделяется обучению.	Наставник = коуч. В таких отношениях важно особое внимание обучению наставляемого, его профессиональному развитию.

Обратное наставничество стало популярным в тот период, когда развитие информационно-коммуникационных технологий, сферы IT общества в целом опережало возможности опытных педагогов. Сегодня наблюдается серьезный разрыв между развитием цифровизации образования и возможностями применения всех цифровых образовательных ресурсов учителями. Ситуация усложняется тем, что в современных школах есть учителя опытные и учителя начинающие и, как правило, средняя возрастная категория учителей остается наименьшей. В данных условиях применимо обратное наставничество, которое позволяет решить ряд проблем в современной школе, среди которых:

1. Недостаток опыта у молодых учителей. Наставничество
2. Сложности в использовании цифровых средств у опытных учителей
3. Коммуникативные барьеры среди работников трудового коллектива
4. Низкий уровень сплоченности трудового коллектива. Правильно организованное классическое и обратное наставничество формирует отношения взаимного доверия, взаимовыручки и взаимоподдержки.

Таким образом, при организации наставничество в педагогическом коллективе реализуется тимбилдинг. Наставничество позволяет и организовать совместный досуг трудового коллектива, создать благоприятную и безопасную для самовыражения работников среду. Следовательно, классическое и обратное наставничество, несомненно, повышают кадровый потенциал работников образовательных организаций.

Литература

1. Шатырко А.В. Метод обратного наставничества в условиях современных организаций / *Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире*. 2017. № 20–2. С. 9–12.
2. Гуртовая Е.Ю., Гуртовой А.А. Наставничество как метод развития кадрового потенциала учреждения образования // *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук*. 2020. № S3. С. 31–34.

The Benefits Of Reverse Mentoring In The Modern School

Nadezhda D. Bazarnova

*Senior Lecturer, Department of General and Social Pedagogy,
Minin University, Nizhny Novgorod, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2696-6009>

e-mail: nadyafedyakova@mail.ru

Keywords: reverse mentoring, mentoring, pedagogical mentoring, modern school, mentor.

Принцип партиципативности в организации предметно-эстетической среды школы как актуальное требование современного образования

Балахнина Е.Е.

*учитель изобразительного искусства первой категории,
муниципальное автономное общеобразовательное
учреждение «Школа № 14 им. В.Г.Короленко»
г. Нижний Новгород, студент (магистрант),
Нижегородский государственный педагогический университет
им. Козьмы Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
e-mail: bal.e.e@yandex.ru*

Ключевые слова: школьная среда, предметно-эстетическая среда, воспитание, взаимодействие всех участников ОП, партиципативность, коллаборативность, формы организации работы.

Одним из разделов примерной программы воспитания, разработанной в 2019 году коллективом авторов Института стратегии развития образования Российской академии образования, является предметно-эстетическая среда школы. Как компонент федерального государственного стандарта общего образования, программа является обязательной для всех школ страны. В неё должно обязательно входить описание видов, форм и содержания совместной деятельности педагогических работников, обучающихся и социальных партнёров организации.

Поэтому **реализация воспитательной деятельности через осуществление принципов партиципативности и коллаборативности** на сегодняшний момент особо **актуальна**. Важно продумать и проработать методы и формы работы, которые объединяли все элементы школьной среды и образовательного процесса и делали их совместную работу продуктивной и одинаково интересной для всех участников: ученика, его родителей, учителя, администрации школы и т.д. Только при соблюдении таких принципов можно говорить о создании и функционировании современной школы. Для решения данного вопроса были использованы следующие методы: анализ литературы по теме работы, изучение и обобщение опыта, методы проектирования.

В работе определен и предложен комплекс мер для осуществления вышеупомянутых принципов. Рассмотрены различные формы организации работы:

- Детские и детско-родительские конкурсы и проекты:
 - по благоустройству школы (например, вестибюля, коридоров, рекреаций, залов, лестничных пролетов),
 - по благоустройству различных участков пришкольной территории (например, посадке культурных растений, устройству газонов, со-

- оружению альпийских горок, созданию инсталляций и иного декоративного оформления отведенных для детских проектов мест),
- по разработке различной символики.
- Работы школьников, связанные с некоторыми видами ремонта школы.
 - Оформление пространства проведения конкретных школьных событий: праздников, церемоний, торжественных линеек, творческих вечеров, выставок, собраний, конференций и т.п.
 - Дежурство школьников: сложности с ним часто связаны с позицией некоторых родителей, недовольных видом такой деятельности, по поводу которого приходится проводить объяснительные мероприятия. В ходе них актуализируется воспитательный аспект: дежурство (при разумной его организации) – это деятельность, в которой воспитываются трудолюбие, ответственность и самостоятельность школьников. Здесь дети учатся уважать свой и чужой труд, получают навыки самоорганизации. К счастью, многие родители понимают это и поддерживают в данном вопросе школу.
 - Привлечение школьников, особенно старшеклассников, к разработке и популяризации среди других ребят особой школьной символики.
 - Работы со школьным музеем (возможное непосредственное пополнение экспозиции, его декоративное оформление, а также участие в музейном обслуживании в качестве экскурсоводов).
 - Подготовка художественных работ для экспозиции на стенах школы.
 - Деятельность школьных медиа: на стенах школьных помещений важно располагать регулярно сменяемые экспозиции – фотоотчеты об интересных событиях, происходящих в школе, которые бы подготавливали учащиеся. При наличии интерактивных тв-панелей ребят можно приобщать не только к фото- но и видеосъемке, а также видео-монтажу, для более интересной и оригинальной подачи материала. Здесь же необходимо отметить, что понятие школьная среда сейчас уже не ограничивается физическими стенами здания. К ней можно отнести школьный сайт и школьную страницу во ВКонтакте или Инстаграм, ведение которых тоже можно возложить на старшеклассников, которым безусловно будет интересно этим заниматься, учитывая современные тенденции.
 - Создание общими усилиями всех обучающихся школы стеллажей свободного книгообмена (обеспечение его функционирования, наполнения).
 - Работы в классных кабинетах (закрепленных за определенным классом):
 - разведение цветов;
 - установка различных полочек: что на них поставить, пусть решают ученики;
 - также, как и в общих пространствах школы – установка картин, репродукций и фотографий в рамках;

- создание локальных музеев (например, в кабинете географии – музей путешественников, куда ребята могут приносить интересные мелочи из тех мест, куда удавалось съездить с родителями).

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020)
2. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве/ М: Институт теории и истории педагогики РАО, 2001. № 6. С. 35–39.
3. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / П.В. Степанов, Н.Л. Селиванова, В.В. Круглов, И.В. Степанова, И.С. Парфенова, И.Ю. Шустова, Е.О. Черкашин, М.Р. Мирошкина, Т.Н. Тихонова, Е.Ф. Добровольская, И.Н. Попова; под ред. П.В. Степанова. – М. : ФГБНУ «ИСРО РАО», 2020.
4. Гавриловец К.В. Нравственно-эстетическое воспитание школьников. / К.В. Гавриловец, К.В. Казимирская. – Минск: Нар.асвета, 1988. – 128 с.
5. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
6. Ромайкин В.Ю. Соотношение понятий «Воспитывающая среда» и «Воспитательное пространство» // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnosheniye-ponyatiy-vospityvayushchaya-sreda-i-vospitatelnoe-prostranstvo> (дата обращения: 05.10.2021).
7. Пинкевич А.П. Основы советской педагогики. М., 1929. С. 10.
8. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Педагогическое общество России, 1998. 234 с.

The Principle Of Collaboration In The Organization Of The Subject-Aesthetic Environment Of The School As An Urgent Requirement Of Modern Education

Balakhnina E.E.

*teacher, Municipal Autonomous Educational Institution
“V.G.Korolenko School No. 14”, Nizhny Novgorod, Russian Federation
student (undergraduate), Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (K. Minin State Pedagogical University)
Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: bal.e.e@yandex.ru*

Keywords: school environment, subject-aesthetic environment, education, interaction of all participants, participativeness, collaboration, forms of work organization.

Автоматизированная система психолого-педагогического мониторинга как средство дальнейшей гуманизации образования

Белгибаев Р.

*специалист, автор цифровых
проектов для системы образования
г. Караганда, Казахстан*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2382-0824>

e-mail: rbelgibayev@gmail.com

Костюкова Т.А.

*Доктор педагогических наук, профессор,
кафедра педагогической психологии,
национальный исследовательский Томский
Государственный университет (НИ ТГУ)*

г. Томск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5999-0246>

e-mail: kostykova@inbox.ru

Царско А.А.

*Аспирант, национальный исследовательский
Томский Государственный университет (НИ ТГУ)
г. Томск, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-1518>

e-mail: zarsko@mail.ru

Серягина М.В.

*Магистрант, национальный исследовательский
Томский Государственный университет (НИ ТГУ)
г. Томск, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

e-mail: seryaginamarina87@gmail.com

Ключевые слова: цифровизация, индивидуализация, психолого-педагогический мониторинг, исследование, педагог-психолог, соцпедагог.

Использование технических средств обучения всегда привлекало педагогическую общественность своей возможностью повысить качество обучения за счет применения более доступных и удобных для обучения путей и механизмов. Так в свое время в образовательных целях использовалось радио, позже – телевидение. Казалось, они способны дать доселе невиданные возможности в части равного доступа к качественному образованию всем, кто этого желает. Но они оказались весьма скромными по сравнению с возможностями компьютерной техники.

Целью настоящего исследования является заложить с использованием современных информационно-коммуникационных технологий

возможности полиморфной, многовекторной, многоцелевой исследовательской деятельности для дальнейшей реализации факторов гуманизации образования.

Объектами исследований могут выступать все участники образовательного процесса. Для этого предлагается использовать цифровую экосистему, позволяющую проводить мониторинг их психического, когнитивного, физического развития и состояния, а также соотносить их со статистическими данными об усвоении учащимися учебных программ.

По мнению авторов зоной роста сегодня может стать отказ отредуцированного понимания обучения как процесса передачи информации от передатчика приемнику. Ведь весь объем информации из школьной программы можно разместить на накопителе стоимостью 5 долларов, а для превращения этой информации в знания и компетенции необходимы десятки тысяч. В интервью, данном 13 марта 2017 года, ректор Массачусетского технологического института Л. Рафаэль Райф сказал: «Для меня гораздо важнее то, как мы учимся, чем то, как мы учим. Если мы не знаем, как мы учимся, то откуда нам знать, как учить?» [1].

Многим специалистам, работающим в сфере образования, ответ на этот вопрос может показаться очевидным, ведь в нашем дискурсе давно укоренилось понятие «зона ближайшего развития», введенное Л. Выготским [2]. Но только вот где она? Изменилась ли она, и, если да, то как, за минувшие годы?

Проработав более 10 над разработкой комплекса систем по автоматизации школьного документооборота и образовательного мониторинга, внедренной в 500 школах Карагандинской области Республики Казахстан, авторы пришли к следующим выводам.

1. Успешность внедряемых инноваций в значительной степени зависит от заказа от целевой аудитории. Востребованность внедряемого образовательного продукта определяется востребованностью информации на вышестоящих уровнях. Однако, поскольку непосредственным актором в системе образования являются педагог и учащийся, следует усиливать их вовлеченность в продукт, предоставляя им полезные и удобные решения. Уильям Джеймс в своей книге «Принципы психологии» (1890) так определил эту функцию внимания: «Миллионы элементов внешнего порядка даны моим чувствам, но они никогда не становятся частью моего опыта. Почему? Потому что они мне не интересны. Мой опыт составляет то, на что я согласен обращать внимание. Лишь вещи, которые я замечаю, формируют мое сознание» [3].
2. Устройство современной школы порождает конвейерный подход с диктатом монотонного труда. Являясь частью глобального сообщества, государство участвует в различных сопоставительных рейтингах, среди которых есть и те, которые оценивают удовлетворенность

граждан и качество образования. Многие из индикаторов таких рейтингов входят в стратегические документы, становясь целевыми индикаторами. Довольно часто гонка за ними приводит к формализму. Это влечет за собой фундаментальные сдвиги на всех уровнях сферы образования. В частности, к неспособности многих педагогов регулярно применять творческие подходы в обучении, вести исследовательскую деятельность, а также продуктивно коллаборироваться с коллегами. Возникает риск утери действительно ценных ориентиров, что может повлечь трудно исправимые или вовсе неисправимые последствия. Одним из таких наблюдаемых эффектов является отсутствие согласованного понимания распределения ответственности за воспитательную работу между родителями и школой.

3. Автоматизация раскрывает пробелы в подготовленности работников образования, что проявляется в виде:
 - попыток саботажа работы систем;
 - большие затраты времени специалистами службы поддержки пользователей на консультирование в части работы педагога, не связанной с работой в системе (например, консультирование по методическим или правовым вопросам);
 - слабое развитие у педагогов гибких навыков (например, 4К).

На сегодняшний день авторами разработана и развивается автоматизированная система психолого-педагогического мониторинга. Система действует в 250 учебных заведениях Карагандинской области Республики Казахстан.

Система позволяет автоматизировать деятельность педагога-психолога и социального педагога. Но главное – позволяет расширить мониторинг индивидуальной траектории развития учащегося, дополнив мониторинг учебных достижений мониторингом психического и физиологического развития и состояния.

Таким образом, мы создали условия для обслуживания исследовательской деятельности педагогов и ученых, исследующих психику учащихся, ее развитие, реакцию на учебную программу.

В результате проводимой работы созданы условия для проведения широкомасштабных системных исследований о влиянии образовательной программы на психическое состояние учащихся. Автоматизация труда педагога-психолога и социального педагога позволяет проводить фронтальные скрининги психо-эмоционального и когнитивного состояния учащихся чаще и регулярнее, получать более достоверную информацию о них.

Работа по развитию цифровой экосистемы продолжается и будет осваиваться.

Понимая важность изучаемого предмета и синергетического эффекта коллаборации, авторы готовы сотрудничать с ученым сообществом.

Литература

1. President turns MIT's research might to study of how people learn (URL: <https://www.timeshighereducation.com/features/president-turns-mits-research-might-to-study-of-how-people-learn>)
2. *Выготский Л.* Собрание сочинений в 6 томах.: том 1. Вопросы к истории и теории психологии, Москва, Педагогика, 1982, 488с.
3. *W. James.* The Principles of Psychology, 1950, 720p.

Automated System Of Psychological And Pedagogical Monitoring As A Means Of Further Humanization Of Education

Keywords: digitalization, individualization, psychological and pedagogical monitoring, research, educational psychologist, social pedagogue.

Rashit Belgibayev

*Specialist, author of digital
projects for the education system
Karaganda, Kazakhstan*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2382-0824>
e-mail: rbelgibayev@gmail.com

Tatiana Kostyukova

*PhD, Professor of the Department of Educational Psychology,
Psychology Faculty, National Research Tomsk State University (NR TSU)
Tomsk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5999-0246>
e-mail: kostyukova@inbox.ru

Alexander Tsarsko

*Postgraduate student, National Research Tomsk State University (NR TSU)
Tomsk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-1518>
e-mail: zarsko@mail.ru

Marina Seryagina

*Master student, National Research Tomsk State University (NR TSU)
Tomsk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>
e-mail: seryaginamarina87@gmail.com

References

1. President turns MIT's research might to study of how people learn (URL: <https://www.timeshighereducation.com/features/president-turns-mits-research-might-to-study-of-how-people-learn>)
2. *Выготский Л.* Собрание сочинений в 6 томах.: том 1. Вопросы к истории и теории психологии, Москва, Педагогика, 1982, 488с.
3. *W. James.* The Principles of Psychology, 1950, 720p.

Квесты и викторины на уроках биологии

Богатырева Л.М.

*студент, Московский городской педагогический
университет (ГАОУ ВО МГПУ)*

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: bogatyrevalm@mgpu.ru

Ключевые слова: квест, викторина, игра.

В современном мире изменения стремительно набирают обороты, особенно в сфере информационных технологий, а значит, надо идти в ногу со временем, быть осведомленным и гибким в вопросах адаптации к новым условиям. Сегодня невозможно представить себе осуществление деятельности современного человека без информатизации, это касается практически всех сфер, включая и образование. Дисциплины естественнонаучного блока не остались в стороне.

Одним из требований учебно-воспитательного процесса является то, что предмет учебы должен быть интересен для обучающегося, поэтому педагогу в свой арсенал всегда необходимо добавлять что-то новое, поощрять учеников в поиске нужной информации, развивать их стремление к саморазвитию, к развитию своего творческого потенциала.

Использование разнообразных информационных технологий позволяет существенно расширить вариативность применяемых педагогами форм и методов работы с учащимися. Современный спектр приемов информатизации образования позволяет учителям обогатить образовательные парадигмы.

Обучение Биологии неразрывно связано с использованием наглядных материалов: макетов, муляжей, моделей. Использование современных технологий дает возможность любому учителю сделать урок ярким, наглядным и запоминающимся, даже при недостаточном оснащении кабинета биологии.

Помощью педагогам могут стать разнообразные формы работы, которые редко используются в школьных учреждениях, такой формой может являться квест или викторина.

Квест (от английского *guest*- «поиск»)- разновидность интеллектуально-логических активных игр, синоним активного отдыха. Эта игровая форма группового выполнения заданий имеет длительную историю развития, множество вариаций использования и множество позитивных сторон.

Во время квеста ученики отгадывают непростые задачи, тесты, неожиданные загадки, что характеризует квест как интеллектуальную игру. Очень важна при прохождении квеста сильная координация всех участников, так что это командная игра. Здесь всегда имеет место быть соперничество, волнение, сопереживание игрокам своей команды и т.д.

Викторина же в свою очередь – игра, заключающаяся в ответах на устные или письменные вопросы из различных областей знания. Слово «викторина» появилось в 1928-х г. в журнале «Огонёк». Известный советский журналист и писатель Михаил Кольцов так озаглавил подборку, включающую в себя вопросы, шарады, ребусы и т.п. Готовил эту развлекательную полосу некто Виктор Микулин, сотрудник журнала. От имени Виктор и последних букв фамилии и сложилось слово «викторина».

Исторически викторины применяются в качестве развлекательного времяпровождения соревновательного плана. Кроме того, существуют примеры (IQ-тесты, обучающие викторины) использования ответов игроков для оценки знаний, исходя из сложности вопросов, скорости ответов, тематик и прочих направлений.

Сегодня есть множество программ и приложений, позволяющих создавать тесты, викторины, квесты или еще другого рода материал для проведения занятий в более интересной форме. Они облегчают педагогам работу и позволяет за небольшой промежуток времени создать анимированный, интересный, яркий материал для проведения занятий и для закрепления пройденного материала.

Одним из примеров программ развлекательного контента может стать Kahoot – приложение для образовательных проектов. С его помощью можно создать тест, опрос, учебную игру или устроить марафон знаний. Приложение работает как в настольной версии, так и на смартфонах, что позволяет ученикам участвовать в игре с использованием своих гаджетов.

Созданные в Kahoot задания позволяют включить в них фотографии и даже видеофрагменты. Можно регулировать скорость выполнения заданий в викторинах, тестах путём использования временных лимитов для каждого задания.

При необходимости педагог может использовать двухкомпонентную оценочную систему, при которой школьник получает баллы за правильные ответы и за скорость выполнения заданий.

Результаты будут отражаться на компьютере учителя.

Для участия в тестировании учащиеся просто должны открыть сервис и ввести PIN-код, который представляет учитель со своего компьютера.

Ученику удобно на своем устройстве выбирать правильный ответ. Варианты представлены геометрическими фигурами.

Одной из особенностей Kahoot является возможность дублировать и редактировать тесты, что позволяет учителю сэкономить много времени.

Вы можете перемешивать вопросы и варианты ответов. Можете настроить автоматическое прохождение вопросов, не щёлкая на кнопку «следующий» вопрос.

Для работы в данной программе необходимо создать свой аккаунт, зарегистрироваться как студент или педагог и далее по инструкции осуществлять интересующие вас действия.

Количество вопросов в вашей игре не ограничено. После окончательного заполнения всей формы нужно просто сохранить ваш тест. После этого вашу викторину или тест можно запускать для решения. Ключевым параметром является скорость ответов учащихся – кто быстрее ответил, тот и победил.

Все типы тестов дают возможность подключить любое количество участников. Тест можно пройти непосредственно через мобильное приложение или на сайте сервиса. Для участия в тесте необходимо предоставить участникам пин-код для доступа к опросу.

Программа Kahoot может в лёгкой и непринуждённой игровой форме проверить знания учащихся по данной теме. В бальном формате показать уровень усвоения информации.

Таким образом, наиболее интересующая нас сторона квестов и викторин заключается в том, что ученики настолько увлекаются процессом, что им не составляет труда изучать материал, а даже напротив, у них появляется желание знать больше, чтобы быть лучшими и достигнуть желаемого результата. Ученики воспринимают это как игру, только в отличие от привычных компьютерных версий, здесь идет живое общение, эмоции и ощущения дают особую ценность.

Литература

1. *Кропова Ю.Г.* Использование современных педагогических технологий при подготовке учителей биологии. Метод. пособие «Применение технологий обучения в педагогическом вузе», отв. редактор Криштофик И.С., Москва, МГПУ, 2020, 180 с.
2. *Лексакова Т.Г., Семенова Е.А., Кропова Ю.Г.* Сетевое обучение на уроках биологии. Сборник статей научно-практической конференции «Перспективные направления исследования проблем биологического и экологического образования в условиях современных вызовов», Санкт-Петербург, 2020, с. 171–175.
3. *Юрова К.И., Майко Р.А.* Роль электронного обучения в образовательном процессе // *Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации.* М., 2016.С. 47–49

Quests And Quizzes In Biology Lessons

Louise M. Bogatyreva

*Undergraduate, Moscow State
University & Education, Moscow, Russia
e-mail: bogatyrevalm@mgpu.ru*

Keywords: quest, quiz, game.

Выявление младшими школьниками логической структуры текста с помощью графических метафор

Борисова С.В.

*аспирант Департамента педагогики
Института педагогики и психологии образования,
Московский городской педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9782-5946>

e-mail: bsv_94@mail.ru

Ключевые слова: графическая метафора, интенсификация процесса усвоения текста, понимание текста, логика текста, главная идея, второстепенная идея.

Исследования в области изучения механизмов понимания текстов, проводимые учеными при участии обучающихся и учителей, требуют пристального внимания. Вопрос понимания текста, усвоения основного смысла, умения выделять главную идею безусловно является актуальным в современных педагогических исследованиях. По результатам Международного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study), проведенных в 2006, 2011, 2016 гг., несмотря на лидирующие позиции России, были выявлены некоторые трудности, с которыми столкнулись российские обучающиеся.

1. При ответе на вопросы, которые требуют точности, обучающиеся не всегда проявляют умение обратиться к тексту и уточнить какую-либо информацию, а ограничиваются приблизительным, неточным воспроизведением информации на основе «припоминания». Они плохо различают информацию, сообщенную в тексте, и информацию, которой владеют на основе своего личного опыта.
2. Еще одной трудностью, с которой столкнулись в рамках исследования наши обучающиеся, являлось то, что при ответах на вопросы, которые требуют развернутого ответа, выпускники начальной школы хоть и понимают прочитанное, затрудняются в письменном выражении собственных мыслей.
3. Необходимо обратить внимание на еще одну трудность младших школьников – поиск информации, представленной в тексте в явном виде. Несмотря на кажущуюся простоту этого умения, в современных условиях находится в зоне риска. Это связано с особенностями современных детей – психологи, физиологи, психоневрологи говорят о «мозаичности» восприятия, при которой дети не всегда могут сосредоточиться на деталях, что проявляется и при чтении текстов [2].

Из вышеперечисленного следует подчеркнуть, что необходимо разработать инструмент для интенсификации процесса усвоения текста

младшими школьниками. Для достижения цели необходимо обозначить и решить следующие задачи:

1. Провести пилотный эксперимент по оценке качества усвоения текста младшими школьниками.
2. Обучить детей использовать графические метафоры разных модификаций для работы с текстом.
3. Оценить способность обучающихся по работе с текстом; составления графических метафор, умения объяснять логику с точки зрения построения графических метафор; умения выполнять в обратной форме данную задачу.

На сегодняшний день, по результатам пилотного эксперимента, который проводился в 2019 г., было установлено, что навык схематичного изображения главной идеи текста и нахождение второстепенных, третьестепенных идей текста, «имеет право на жизнь», обучающиеся действительно нуждаются в научении этому умению и с помощью него вполне реально достичь ощутимых результатов в вопросе совершенствования процесса усвоения текста и работе с ним. [1, 294]

Работа с текстом, причем любым: учебным, художественным, публицистическим, поэтическим, предполагает умение находить смысл текста. При первичном чтении текста обучающийся может лишь пересказать содержание прочитанного текста, чаще всего, не задумываясь о «начинке», о логике его построения. Для того, чтобы научить ребенка понимать смысл текста, необходимо обучить его использовать графические метафоры к текстам, которые играют роль вспомогательного инструмента для определения главной идеи. В рамках нашего исследования мы обращаемся ко схемам, которые предложены А.И. Савенковым, и условно названы «Дом с колоннами», «Паучок», «Дерево». [3]

Перед тем как приступить к работе с графическими метафорами, мы провели несколько занятий с детьми, на которых предлагали им «нарисовать смысл» прочитанного текста. В качестве примера приведем реальные тексты и рисунки обучающихся.

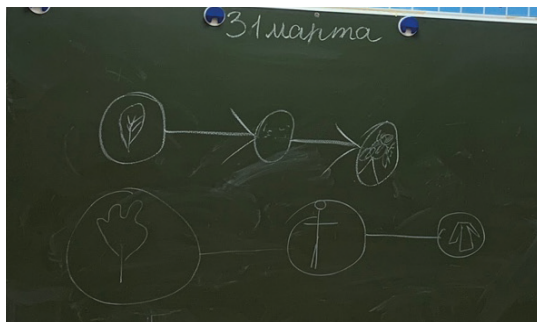


Рис 1. Графическая метафора к тексту

На рисунке 1 видим графическую метафору, нарисованную обучающимся 2 класса к тексту про солнце.

Солнце – самый знакомый всем людям астрономический объект. Солнце – это наша звезда, дающая нам жизнь. Из-за него днем все остальные космические объекты становятся невидимы. Солнце выделяет свет и тепло, до тех пор, пока не зайдет за горизонт.

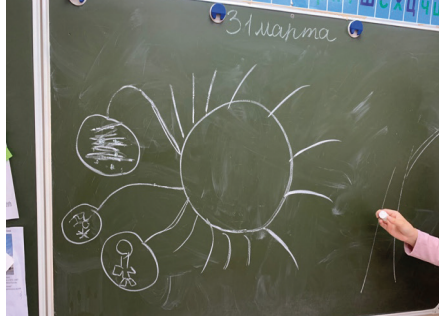


Рис 2. Графическая метафора к стихотворению-хокку

На рисунке 2 представлен пример объяснения обучающимся 2 класса стихотворения-хокку:

Поздняя осень.

Платье из листьев опавших
пугало надело...

Должны заметить, что не все обучающиеся нарисовали в буквальном смысле рисунок к тексту. Были среди них несколько схем, в которых можно было увидеть зачатки логически верных графических метафор. В ходе работы мы установили, что обучающиеся проявляют неподдельный интерес к составлению графических метафор, что, несомненно, важно в нашем исследовании.

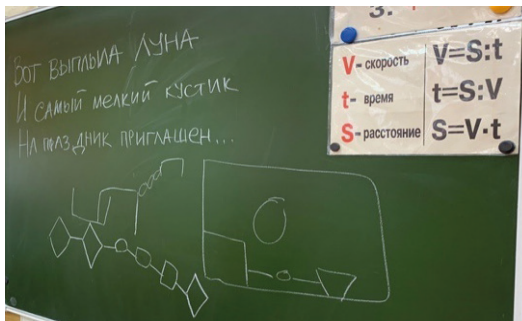


Рис 3. Графическая метафора к стихотворению-хокку

Литература

1. *Борисова С.В.* Анализ логической структура текстов для младших школьников путем построения графических метафор // XIX Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Доказательный подход в сфере образования. Тезисы конференции. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 927 с.
2. *Кузнецова М.И.* Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской грамотности российских младших школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. № 2 (66). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnoe-sravnitelnoe-issledovanie-pirls-vozmozhnosti-ispolzovaniya-rezultatov-dlya-sovershenstvovaniya-chitatelskoy> (дата обращения: 05.10.2021).
3. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Изд-во Ось-89, 2006. – 480 с.

Identification By Younger Schoolchildren Of The Logical Structure Of The Text By Means Of Graphic Metaphors

Sayaana V. Borisova

*Full-time postgraduate student of the Department of Pedagogy,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9782-5946>

e-mail: bsv_94@mail.ru

Keywords: graphics scheme, intensification of process of assimilation of text, understanding of text, logic of text, main idea, secondary idea.

Принципы обучения английскому языку как международному с позиции транскультурного подхода

Будникова А.А.

*аспирант, Московский городской
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГПУ)*

г. Москва, Российская Федерация, тьютор,

*Школа иностранных языков, Национальный исследовательский
университет, Высшая школа экономики (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ)*

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6942-2824>

e-mail: abudnikova@hse.ru

Ключевые слова: английский язык как международный, транскультуральность, транслингвизм, транскультурный подход, принципы обучения.

Политическая, экономическая и культурная глобализация, обусловленная стратегическими геополитическими целями интеграции и унификации национальных государств, привела к усилению роли лингва франка мирового коммуникативного взаимодействия в условиях полиязычной и поликультурной среды. В XXI веке безусловным лидером среди языков международного общения выступает английский язык: численность говорящих на нем превысила 1 миллиард 300 миллионов, из которых доля носителей составляет 72,5 %. Широкомасштабная экспансия английского языка сопровождалась его неизбежным контактированием с другими языками и культурами и последующей диверсификацией или обретением им свойства плюрицентричности, обоснованного теорией контактной вариантиологии Б. Качру и Л. Смита [3]. Согласно данной теории, дифференциация английского языка, выраженная в единстве вариантов трех типов: (1) национальных внутреннего круга, (2) региональных и локальных внешнего круга и (3) региональных и локальных расширяющегося круга, основывается на особенностях лингвокультуры его пользователя и наблюдается на всех уровнях языка и речи: фонетико-фонологическом, лексическом, грамматическом и прагматическом.

Представленные лингвистические трансформации английского языка нашли свое отражение и в современном лингвообразовании. В зарубежной, а впоследствии и в отечественной методике обучения английскому языку наметился концептуальный переход от обучения английскому языку как иностранному к обучению английскому языку как международному.

состоящей в имитации британского или американского английского, приходит достижение понимания или “intelligibility” (Д. Кристал), а на смену доминирующего принципа нормативности – принцип прагматической приемлемости или обусловленности коммуникативным контекстом.

Обучение английскому языку как международному научно обосновывается в рамках транскультурного подхода к иноязычному лингвообразованию, принципы которого будут рассмотрены в настоящей работе.

Транскультурный подход берет свое начало из понятий транскультуральность и транслингвизм [4], а его методологической основой выступает культуросообразная парадигма иноязычного лингвообразования. При этом транскультурный подход обладает особым статусом, заключающимся в том, что он предполагает включение в ситуацию коммуникативного взаимодействия не двух равноправных культур (своей и иной), но их неограниченного количества, ведущего к ситуации «культурной потусторонности» [1]. Так, английский язык может быть использован представителем российской культуры для представления доклада на международной научной конференции, участниками которой являются представители Китая и Франции, Аргентины и Нигерии. В данном случае пользователь английского языка не строит коммуникацию по нормам, принятым в его родной культуре или культуре реципиента, но основывается на нормах международного поликультурного, полиязычного взаимодействия. Таким образом, цель транскультурного подхода состоит в формировании и развитии транскультурной коммуникативной компетенции, определяемой автором как «способность и готовность обучающегося использовать английский язык для успешного межличностного транскультурного общения в поликультурной и полиязычной среде, выходя за рамки собственной культуры, конструируя смешанные дискурсы, идентичности и осуществляя переход между ними с сохранением личностной национально-культурной непрозрачности» [4, с. 1199–1200].

Принимая во внимание фактор преемственности, принципы обучения английскому языку как международному с позиции транскультурного подхода опираются на основы, заложенные в ряде других культуросообразных подходов к обучению иностранным языкам, в первую очередь поликультурном (П.В. Сысоев) и межкультурном (Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова). К таким принципам можно отнести: многоязычие и поликультурность, культурную эгалитарность, осознаваемость психологических процессов, связанных с межкультурным общением, эмпатическое отношение к участникам межкультурного общения, культурную вариативность и культурную рефлексию. В то же время особенности транскультурной коммуникации международного общения [2, 5] обуславливают его уникальную специфику, находящую отражение в принципах обучения.

В первую очередь это принцип прагматической приемлемости – функциональность замещает нормативность, то есть особый акцент ставится на способности пользователя адаптироваться под конкретную ситуативно неопределенную коммуникативную ситуацию (лингвистически,

культурно, прагматически), используя необходимые для этого транслингвальные коммуникативные стратегии. Особую роль в обучении английскому языку как международному занимает принцип диалектического взаимодействия – универсальность (надкультурность) и вариативность коммуникации предстают в рамках транскультурного подхода в единстве системы. В дополнение к этому принцип мультикультуральности подчеркивает направленность транскультурной коммуникации на сохранение различий в условиях культурного разнообразия, которое предполагает развитие мотивационно-ценностной составляющей образования, нацеленной на формирование многомерности и многопозиционности сознания, позволяющего принять современную культурную многосоставность. И, наконец, принцип осознаваемости личностной лингвокультурной идентичности, который необходим для формирования множественной идентичности и конструирования смешанных дискурсов на осознанном уровне, а также позволяет обучающемуся не потерять собственную лингвокультуру, сохранить ее непрозрачность, критически интерпретировав при этом собственную и другие культуры для примирения несогласий, обеспечения мира.

Таким образом, методическая трансформация статуса английского языка в транскультурной коммуникации способствует решению новых задач современного лингвообразования, переосмыслению существующего отношения мирового профессионального сообщества к вариативности английского языка и политике языкового образования в целом. Представленные принципы обучения английскому языку как международному, обуславливающие организацию и управление учебным процессом, могут быть реализованы в обучающей стратегии, технологиях, а также положены в основу учебника и других средств обучения, создаваемых в рамках транскультурного подхода.

Литература

1. *Глостанова М.В.* Транскультурация как новая эпистема эпохи глобализации // Вестник РУДН. Серия: Философия. – 2006. – № 2. – С. 5–16.
2. *Holliday, A.* The struggle to teach English as an International Language. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 248 p.
3. *Kachru, B.B., Kachru, Y., Nelson, C.L.* (eds.) The handbook of world Englishes. – Oxford: Blackwell, 2006. – 832 p.
4. *Yazykova, N., Goncharova, V., Budnikova, A.* Transcultural approach to teaching English as an International Language: goal setting // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. European Publisher, 2020. – Vol. 95. DCCD. – Pp. 1195–1202.
5. *Zacharias, N.* Contextualizing the Pedagogy of English as an International Language: Issues and tensions. – Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2014. – 205 p.

Principles of Teaching English as an International Language from a Transcultural Approach Perspective

Alina A. Budnikova

*Postgraduate student, Moscow City University, Moscow, Russia,
tutor, School of Foreign Languages, Higher School of Economics, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6942-2824>

e-mail: abudnikova@hse.ru

Keywords: English as an International Language, transculturalism, translingualism, transcultural approach, principles.

Проблемы и барьеры социальной адаптации иностранных студентов к условиям вуза во время пандемии

Булатова Ф.Ф.

магистрант, Казанский федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ)

г. Казань, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3680-847X>

Масалимова А.Р.

доктор педагогических наук, доцент,

кафедра педагогики высшего образования,

Казанский федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ)

г. Казань, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

e-mail: alfkazan@mail.ru

Ключевые слова: иностранные студенты, социальная адаптация, пандемия.

В последние годы процессы образовательной миграции идут быстрыми темпами, что обусловлено факторами глобализации, интернационализации образования. Иностранные студенты, приезжая из зарубежья, попадают в новое образовательное пространство России, которое имеет свои требования, нормы и ценности. Таким образом, они сталкиваются с трудностями различного характера, что требует создания необходимых условий с принимающей стороны для комфортной интеграции обучающихся в новую социокультурную среду. В период пандемии внимание к этому вопросу усилилось еще больше, поскольку иностранные студенты были вынуждены оставаться на родине и проходить обучение дистанционно. Изолированность от университетской среды замедлял процесс их адаптации к условиям обучения в вузе, что требовало разработки новых механизмов эффективного взаимодействия с иностранными студентами в дистанционном режиме с целью решения проблем их социальной и учебной адаптации.

Целью исследования является выявление проблем и барьеров социальной адаптации иностранных студентов в режиме самоизоляции. В качестве метода исследования был применен анкетный опрос как метод сбора первичной информации, который позволил выявить сложности, с которыми столкнулись опрошенные в период дистанционного обучения. Исходя из анализа данных были определены проблемы и сложности адаптации иностранных студентов к условиям вуза в дистанционном формате. Значимость данного исследования заключается в том, что в нем предлагается авторская классификация проблем и барьеров

социальной адаптации иностранных студентов в режиме самоизоляции (психологические, коммуникативные, межкультурные, академические, объективные и т.д.).

Литература

1. Влияние пандемии COVID-19 на сектор высшего образования и магистратуру: аналитический материал международный, национальный и институциональный ответ. – [Москва, 2020] – Текст: электронный. – URL: [https://ntf.ru/sites/default/files/Vliyanie %20pandemii %20COVID-19 %20na %20sektor %20vysshego %20obrazovaniya %20i %20magistraturu.pdf](https://ntf.ru/sites/default/files/Vliyanie_%20pandemii_%20COVID-19_%20na_%20sektor_%20vysshego_%20obrazovaniya_%20i_%20magistraturu.pdf) (дата обращения: 21.02.2021).
2. В Минобрнауки России обсудили вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах и их зарубежных филиалах. – [Душанбе, 2020]. – Текст: электронный // Спутник: [официальный сайт]. – URL: <https://tj.sputniknews.ru/education/20201206/1032402848/minobrnauki-russia-problemy-studenty.html> (дата обращения: 23.02.2021).
3. Роспотребнадзор дал рекомендации вузам по допуску студентов-иностранцев – [Москва, 2021]. – Текст: электронный // Интерфакс: [официальный сайт]. – URL: <https://www.interfax.ru/russia/751173> (дата обращения: 23.02.2021).

Problems And Barriers Of Social Adaptation Of Foreign Students To University Conditions During The Pandemic

Bulatova F.F.

*Master's student, Kazan Federal University
(FGAOU IN KFU), Kazan, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3680-847X>*

Masalimova A.R.

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy of Higher Education, Kazan Federal University
(FGAOU IN KFU), Kazan, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3711-2527>
e-mail: alfkazan@mail.ru*

Keywords: international students, social adaptation, pandemic.

Кейс как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции школьников

Бурмистрова Е.К.

магистрант, Московский городской университет (ГАОУ ВО МГПУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: elizavetaburmistrova1998@gmail.com

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, среднее общее образование, межкультурный кейс, лингводидактика.

Современный поликультурный социум как определяющий фактор развития и социализации обучающихся является также потенциально конфликтной средой взаимодействия национальных и лингвокультурных сообществ. В связи с этим, в условиях глобализации приоритетной задачей изучения иностранных языков на уровне среднего общего образования является формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

Необходимость формирования межкультурной коммуникативной компетенции как качества, определяющего способность субъекта осуществлять межкультурное общение в условиях такого социума, обозначена в нормативных документах (Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования) и в работах отечественных и зарубежных специалистов в области иноязычного образования [1, 3], однако, все еще не предусмотрена содержанием традиционных учебно-методических средств.

Вместе с этим, в вопросе реализации поставленной цели предметом дискуссий все чаще становятся продуктивные лингвообразовательные практики, среди которых значительным потенциалом обладает кейс-технология или работа с кейсом [2, с. 81–82].

В понятийной рамке лингводидактики кейс может быть рассмотрен как средство обучения, обладающее собственной структурной и межкультурно-обусловленной содержательной спецификой (Рис. 1).

Выделенные аспекты кейсовой ситуации позволили реализовать эмпирический сбор данных для разработки банка проблемных ситуаций межкультурного взаимодействия (культурных инцидентов) (Таблица 2).

Таблица 1

Вопросы исследования

Аспекты кейсовой ситуации	Тип искомой информации	Вопросы исследования
1. Субъекты взаимодействия	демографическая	пол, возраст, национальная / национально-этническая принадлежность участников инцидента

Аспекты кейсовой ситуации	Тип искомой информации	Вопросы исследования
2. Время и пространство	перцептивная	где, когда и при каких обстоятельствах произошел инцидент
3. Сюжет	перцептивная	предпосылки, хроника, исход и иные причинно-следственные связи инцидента
4. Проблема / конфликт	перцептивная	причины непонимания / объект и предмет конфликта в рамках инцидента
5. Отношение к проблеме	перцептивная	факт и / или детали изменения восприятия собственной культуры как элемента общего знания

Выборку исследования составили представители различных этнолингвосоциумов, жизненный опыт которых представился релевантным для отбора информативных культурных инцидентов. Характер искомых данных обусловил выбор методов исследования: метод включенного наблюдения и метод критических инцидентов, реализованный на базе международной исследовательской платформы Survey Circle в конце 2020 – начале 2021 г. Последний предполагал разработку электронной формы анкеты, представленной в Таблице 2.

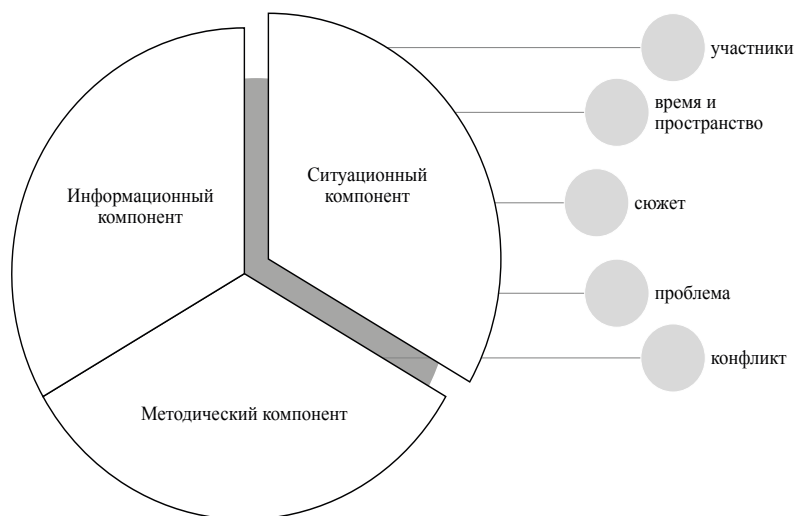


Рис. 1. Структурная модель межкультурного кейса

Таблица 2

Анкета «Critical Incident Questionnaire»

Аспекты кейсовой ситуации	Вопросы исследования	Вопросы анкеты
Участники	пол, возраст, национальная / национально-этническая принадлежность участников инцидента	2. Please indicate your biological sex. (male / female) 3. Please specify your age. (открытый вопрос) 4. Please specify your nationality. (открытый вопрос) 7. What cultures were involved in the incident? (открытый вопрос)
Время и пространство	где, когда и при каких обстоятельствах произошел инцидент	5. Where and under what circumstances did the incident take place? (открытый вопрос)
Сюжет	предпосылки, хроника, исход и иные причинно-следственные связи инцидента	6. Could you give an example of a misunderstanding that occurred between you and local people / people of other cultures? What went wrong? It is very IMPORTANT you give as much detail as possible, e.g., if you have said or done something please specify what exactly. (открытый вопрос) 8. How did you deal with the incident? (открытый вопрос)
Проблема / конфликт	причины непонимания / объект и предмет конфликта в рамках инцидента	9. Recall what exactly went wrong and caused the misunderstanding. What from your perspective would have been “normal”? (открытый вопрос)
	отношение к проблеме	10. Has your idea of your culture / people changed after the incident? (yes / no) 11. (If yes) How has it changed? (открытый вопрос)

В целях моделирования целенаправленной выборки (judgment sampling), респондентам было предложено участие в анонимном анкетировании с информацией об инициаторе исследования, его (исследования) цели и практической значимости, примерном содержании искомой информации в обозначенном стимульном материале.

В анкетировании приняло участие 129 респондентов, 124 из которых сформировали целенаправленную выборку. Для последующего рассмотрения индивидуальных анкет описание культурного инцидента должно было быть достаточно информативным, чтобы определить участников как представителей двух или более национально-культурных социумов, обстоятельства, предпосылки, хронику, исход и причинно-следственные связи культурного инцидента. В результате было зафиксировано 65 культурных инцидентов, представляющих фактологическую основу для разработки межкультурного кейса.

Алгоритм разработки может осуществляться применительно к ситуационному (элементами которого могут выступать разработка обобщенной (умозрительной) и конкретизированной (фактической) моделей кейсовой ситуации), методическому и информационному компонентам (Рис. 2) и обусловлен ведущей задачей кейса, в соответствии с которой выделяются три блока упражнений: «Encountering the Other», направленный на установление степени и характера обусловленности культурного поведения индивида особенностями его национальной культуры, «Encountering Myself», направленный на дезабсолютизацию стереотипов об инокультурном национальном характере на основе сопоставления позиций коммуникантов по отношению к собственному культурному опыту и «Encountering the World», направленный на выявление и обобщение общечеловеческих ценностей.

Так, разработка фактической модели кейсовой ситуации, одна из которых представлена в Таблице 3, предполагает синтез и стилистическую обработку полученного текста в соответствии с принципами отбора содержания обучения на уровне среднего общего образования.

Таблица 3

Модель кейсовой ситуации

Предполагаемый блок упражнений	«Encountering the Other», «Encountering the World»
Демографическая справка	Lena (she / her), 28, Polish
История (предпосылки и хроника инцидента)	While I had Erasmus, I had a sort of clash between me and an Italian flatmate. It was a small argument on the taking-picture issue. Precisely, I told her that it is very much inappropriate to take pictures at the Auschwitz-Birkenau death camp because it is very rude in terms of the memory of people who died there. She insisted that taking pictures everywhere is fine because it can be a way to spread information (via social portals).
Пост-история (исход инцидента)	We had a discussion over this topic but ended up having no agreement on the subject. Until she actually went to see Auschwitz-Birkenau death camp – after that, she said I was right.

Предполагаемый блок упражнений	«Encountering the Other», «Encountering the World»
Комментарий 1 (отношение участника инцидента к проблеме)	Well, probably lack of historical knowledge was causing the problem.
Комментарий 2 (отношение участника инцидента к собственной культуре)	It opened up my mind. I realized that people all around the world have different education, different emphasis are made on a social message in a certain country. I am very happy with this knowledge. Furthermore, I am better prepared to understand other cultures.

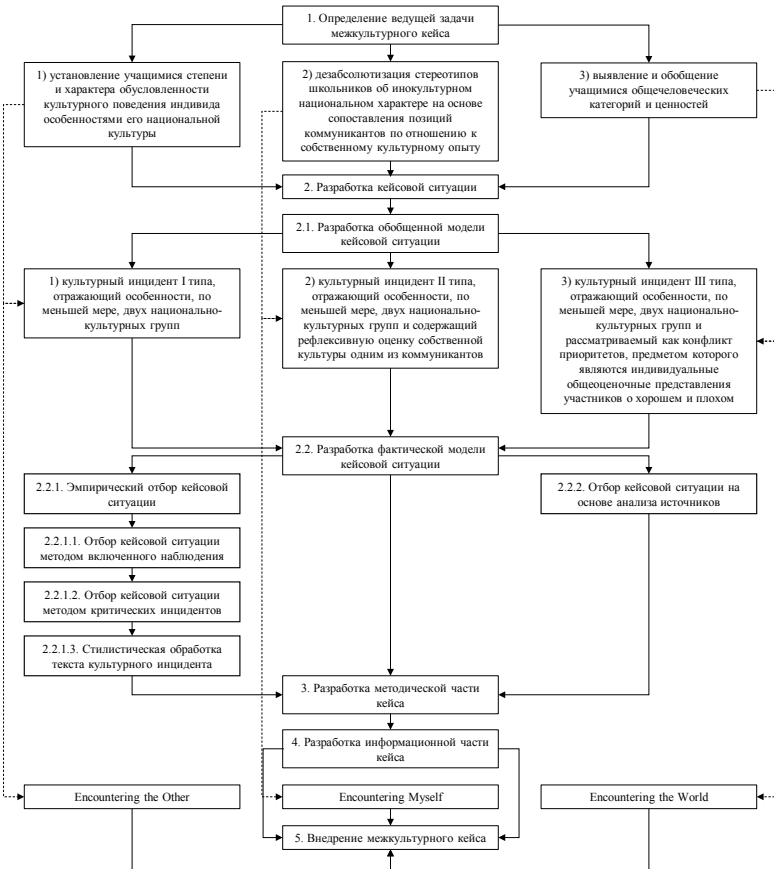


Рис. 2. Алгоритм разработки межкультурного кейса

Методическая часть кейса (блок заданий) разрабатывается на основе инвариантно-деятельностного блока кейс-технологии и существующих типов коммуникативных задач при чтении, опосредующих процесс ознaкoмления учащихся с кейсом.

Разработка информационной части (дополнительная информация для работы с кейсом), в случае ее наличия, предполагает отбор информации культурологического, конфликтологического, страноведческого / лингвострановедческого характера, или кейсовой ситуации, интегрированной в процесс работы над кейсом в качестве дополнительного материала для сопоставления.

Таким образом, в результате настоящего исследования и с учетом теоретических аспектов формирования межкультурной коммуникативной компетенции представилась возможной разработка межкультурного кейса как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции школьников на уровне среднего общего образования.

Литература

1. *Гончарова В.А.* Межкультурное зазеркалье: опыт интеграции родной культуры в российское иноязычное образование в высшей школе [Текст] / В.А. Гончарова, В.В. Алпатов // «Alma Mater» (Вестник высшей школы). – М.: ИНОИЦ «Альмавест», 2017. – № 9. – С. 110–115.
2. *Тарева Е.Г.* Развитие лингвообразовательных практик: оптимистичная проекция [Текст] / Е.Г. Тарева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2015. – 2 (18). – С. 75–85.
3. *Byram M.* Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / М. Byram. – 2nd ed. – Bristol: Multilingual Matters, 2020. – 200 p.

Благодарности. Автор выражает благодарность участникам анкетирования.

Case as a Tool of Shaping Intercultural Communicative Competence for Schoolchildren

Elizaveta K. Burmistrova

Master of Education student

Moscow City University, Moscow, Russia

e-mail: elizavetaburmistrova1998@gmail.com

Keywords: intercultural communicative competence, secondary general education, intercultural case, language pedagogy.

Acknowledgements. The author expresses her appreciation to the respondents participated in the survey.

Эффективные приемы подготовки учащихся к ОГЭ по английскому языку

Бурова Е.В.

магистрант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ») г. Волгоград, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6572-2667>

e-mail: del_155@mail.ru

Ключевые слова: ОГЭ по английскому языку, приемы подготовки, информационные технологии, мотивация.

На современном этапе развития образовательных услуг все чаще приходится говорить о появлении новых методик обучения иностранным языкам, а также особенностях подготовки к государственной итоговой аттестации (ГИА) в средней школе. Поэтому в нашем исследовании была предпринята попытка разработать методические рекомендации по подготовке учащихся к ОГЭ по английскому языку, используя эффективные на сегодняшний день приемы подготовки.

Исследование основывается на анализе Методических рекомендаций ФИПИ по организации подготовки учащихся к ОГЭ по английскому языку. Указанные методические рекомендации содержат советы разработчиков контрольных измерительных материалов ОГЭ и полезную информацию для организации индивидуальной подготовки к ОГЭ. Кроме того, описана структура и содержание контрольных измерительных материалов ОГЭ, приведён индивидуальный план подготовки к экзамену, указаны темы, на освоение / повторение которых целесообразно обратить особое внимание. В заключение, даны рекомендации по выполнению разных типов заданий, работе с открытым банком заданий ОГЭ и другими дополнительными материалами, полезные ссылки на информационные материалы ФИПИ и Рособнадзора.

Методологической базой данного исследования послужили теоретические и практические работы таких ученых как М.В. Вербицкая, К. Видони, К. Мэддакс, Берни Додж, Э. Холат и др.

В ходе исследования были использованы методы: а) сравнительного анализа и системного изучения учебного процесса; б) теоретического анализа литературы по заданной проблеме исследования; в) моделирования подготовки к ОГЭ по иностранному языку; г) опроса; д) анализа валидности положений, документов и УМК.

По результатам анализа учебно-методических источников стало понятно, что процесс подготовки учащихся к ОГЭ по английскому языку всееще строится на традиционных методах работы, а именно: натуральный, грамматико-переводной, прямой, аудиolingвальный

и аудиовизуальный методы, метод «общины», метод «тихого обучения», основанные на понимании языка как системы и направленные на развитие грамматических, лексических и фонетических навыков. Особое предпочтение при таких методах отводится анализу и переводу текстов, поскольку иностранный язык рассматривается как общеобразовательный предмет.

Бесспорно, все перечисленные методы работы являются необходимым базисом, однако, по нашему мнению, все они нуждаются в более детальном изучении и, как следствие, в изменении самой формы подачи информации. К тому же, опрос практикующих учителей показал, что подавляющая часть из них не готовы использовать актуальные методики, включать в работу информационно-коммуникационные технологии в том объеме, которого требуют современные условия обучения иностранному языку.

Выводы: 1) подготовка учащихся к ОГЭ по английскому языку все еще рассматривается преимущественно через призму традиционных методов; 2) эффективные инновационные приемы подготовки к ОГЭ по английскому языку почти не включены в практику в виду их недостаточной изученности и не четко сформулированной необходимости; 3) отсутствует отлаженная система апробации инновационных методов подготовки учащихся к ОГЭ в векторе развития современного информационного общества.

Литература

1. *Ариян М.А.* Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие / М.А. Ариян, А.Н. Шапов; отв. ред. А.Н. Шапов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2017.
2. *Бим И.Л.* Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1.
3. *Гузенко И.Г.* Системный подход к информатизации и компьютеризации гуманитарных дисциплин/ И.Г. Гузенко.// Вест. Воронеж. Гос. Университета. Сер. Проблемы высшего образования. – 2010. – № 2.
4. *Максимова И.Р., Мильруд Р.П.* Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 4

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе, систематизации информации и контроле по выполнению исследования научного руководителя Скрабину О.Ю.

Effective Techniques For Preparing Students For The Oge In English

Ekaterina V. Burova

*undergraduate student, Volgograd State
Social-Pedagogical University, Volgograd, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6572-2667>
e-mail: del_155@mail.ru

Keywords: Final exam in English, the preparing techniques, information technologies, motivation.

Acknowledgements. The authors are grateful to Skriabina O. Yu. for assistance in data collection, range of outcomes and general supervision.

Развитие познавательных интересов младших школьников в условиях внеурочной деятельности (тезисы)

Васильева И.Н.

*аспирант, Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»
Ярославль, Россия*

Формирование познавательного интереса обучающихся на уровне начального общего образования – важная задача, от решения которой зависит эффективность учебной деятельности. В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования даны личностные характеристики выпускника, заканчивающего 4 класс, где говорится о том, что это должен быть человек «любопытный, активно и заинтересованно познающий мир».

В научной литературе и большинстве диссертационных работ под внеаудиторной деятельностью понимается самостоятельная деятельность студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Почти никто не связывает внеаудиторные занятия с общеобразовательной школой. Поэтому в настоящее время существует противоречие между:

- потребностями обучающихся во внеаудиторной деятельности и неразработанностью этого вопроса в науке,
- заказом государства и общества на социализацию детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей и недостаточной разработанностью механизма решения этой задачи в практической педагогической деятельности на внеурочных занятиях.

Проблема исследования заключается в поиске ответов на вопросы:

- Что такое внеаудиторное занятие внеурочной деятельности?
- При каких условиях внеаудиторные занятия будут способствовать развитию учебно-познавательного интереса учащихся?
- Каким образом внеаудиторные занятия можно включить во внеурочную деятельность?

Задачи исследования:

1. Выявить существенные характеристики познавательного интереса младших школьников.
2. Ввести понятие внеаудиторного занятия внеурочной деятельности, дать его авторское определение.
3. Изучить содержание, формы и условия организации внеурочной деятельности и, в частности, внеаудиторных занятий, как пространства

для развития учебно-познавательного интереса учащихся начального общего образования.

4. Разработать и апробировать программу внеурочной деятельности, предусматривающую внеаудиторные занятия, ориентированную на развитие познавательного интереса учащихся начального общего образования.

Объект исследования: процесс развития познавательного интереса младших школьников.

Предмет исследования: внеаудиторные занятия внеурочной деятельности как средство развития познавательного интереса учащихся.

С учётом предмета и объекта исследования была сформирована гипотеза исследования: внеаудиторные занятия внеурочной деятельности будут способствовать развитию познавательного интереса младших школьников при следующих условиях:

- активном включении учащихся в процесс целеполагания и планирования внеаудиторного компонента программы внеурочной деятельности,
- вовлечения учащихся в процесс подготовки занятий, развития процесса самоорганизации детей,
- разнообразия деятельности детей на внеаудиторных занятиях.

Для решения поставленных исследовательских задач использовались методы:

- теоретические (лингвистический, сравнительно-обобщающий, историографический анализ),
- диагностические (анкетирование, лонгитюдное наблюдение, анализ продуктов творческой деятельности),
- праксиметрические,
- статистические.

Для решения задач мы изучили содержание, формы и условия организации внеурочной деятельности и, в частности, внеаудиторных занятий, как пространства для развития учебно-познавательного интереса учащихся начального общего образования, ввели понятие внеаудиторного занятия внеурочной деятельности.

Педагогическими проблемами внеурочной деятельности занимались такие ученые как В.П. Вахтеров, Н.А. Корф, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока-Росинский, А.А. Фортунатов, А.С. Макаренко, Р.В. Банчуков, Д.А. Белоусов, Л.К. Голубев, И.П. Иванов, В.А. Караковский, В.О. Кутьев, Г.С. Меркин, Л.И. Новикова, Н.Е. Павлов, М.И. Рожков, В.С. Селиванов, Л.Н. Селиванова, Н.П. Сенченков, Л.В. Байбородова, Е.Н. Степанов, Д.В. Григорьев, П.В. Степанов.

База исследования: муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 21 имени А.М. Достоевского» города Ярославля.

Этапы исследования: 1 этап: опытная работа на базе 1–4 классов муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 21 имени А.М. Достоевского»

Сроки проведения: сентябрь 2012 года – май 2019 года.

2 этап: теоретическое осмысление проблемы, проведение эксперимента.

Сроки проведения: июнь 2019 года – май 2020 года.

Всего опытно-экспериментальной работой было охвачено 394 человека.

В эксперименте участвовало 44 учащихся, 5 взрослых.

Задача эксперимента состояла в следующем: доказать, что у детей, занимающихся по экспериментальной программе «Умники и умницы», приращение (рост) среднего значения уровня учебно-познавательного интереса будет больше. Активность учащихся экспериментальной группы всё время стимулировалась. Дети на занятиях обоих модулей ставились в позицию субъектов, которые сами выбирали количество и уровень сложности заданий. Поощрялась самоорганизация детей. Особенностью эксперимента являлось то, что учащиеся контрольной группы отличались в начале года более высоким уровнем учебно-познавательного интереса и по сравнению с учащимися экспериментальной группы и занимались по программе «Умники и умницы» начиная с первого класса, что подтверждается результатами диагностики по методике «Шкала оценивания уровня учебно-познавательного интереса младших школьников» и анкетированием по теме «Мои интересы».

Таким образом, за 4 месяца с момента реализации программы в экспериментальной группе средний балл, выражающий уровень развития учебно-познавательного интереса, стал выше, чем в экспериментальной, приращение тоже стало больше. Мы считаем, что введение модуля «Краеведческая деятельность», в рамках которого проводились разнообразные занятия, в том числе внеаудиторные, в планировании и проведении которых участвовали сами дети, а также стимулирование самоорганизации детей, способствовали более быстрому развитию мотивации обучающихся, и как следствие, учебно-познавательного интереса.

Также нами были разработаны анкеты для учащихся «Мои увлечения», «Удовлетворённость детей внеурочной деятельностью», «Моё отношение к занятиям», модели и сценарии занятий.

Каждый год с детьми проводилось анкетирование «Моё отношение к занятиям». Так, в мае 2019 года в нём участвовали учащиеся 3–4 классов объединения «Умники и умницы» в количестве 15 человек. На вопрос «Какие занятия тебе особенно нравятся?» 53 % детей ответили, что внеаудиторные (огоньки, экскурсии, поездки). 47 % ответили, что все занятия (аудиторные и внеаудиторные). На вопрос «Какое настроение у тебя бывает после занятий?» 92 % детей ответили: «Замечательное, отличное, радостное, просто супер, хорошее». 8 % ответили, что разное.

В ходе исследования Гипотеза подтверждена.

Перспективы исследования:

В целях продолжения эксперимента мы считаем необходимым:

- а) изучать влияние формирования субъектной позиции ребенка на развитие познавательного интереса,
- б) провести в октябре 2021 года дополнительное исследование по методике «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса» во вновь набранных контрольной и экспериментальной группах,
- в) провести анкетирование по теме «Удовлетворённость учащихся внеурочной деятельностью»,
- г) разработать дополнительно совместные внеаудиторные занятия не только с музеями города Ярославля, но и с музеями Ярославской области, а также создать проекты киноконференций, объединив их в тематические комплексы.
- д) познакомить с результатами эксперимента заместителей директора по воспитательной работе и классных руководителей на КПК и межшкольных методических объединениях.

Практическая значимость исследования заключается:

- в разработке комплексной программы курса внеурочной деятельности «Умники и умницы» на основе рабочих тетрадей О.А. Холодовой, в том числе разработке авторского модуля к данному курсу «Краеведческая деятельность»,
- в создании доказательной базы в ходе опытно-экспериментального исследования, что комплексная модифицированная программа внеурочной деятельности «Умники и умницы» является более эффективной в развитии познавательного интереса учащихся, чем типовая,
- разработке анкет для учащихся «Удовлетворённость внеурочной деятельностью», «Мои увлечения», «Моё отношение к занятиям» и занятий.

Собранный теоретический и практический материал может быть использован методистами при подготовке занятий курсов повышения квалификации, а также для педагогов, занимающихся внеурочной деятельностью.

Результаты опытной работы были обобщены в магистерской диссертации, которая была успешно защищена в 2020 году.

Литература

1. Байбородова Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах / Л.В. Байбородова. – М.: Просвещение, 2013. – 177 с. (Работаем по новым стандартам).
2. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя / Е.Л. Мельникова. – Москва, 2012. – 168 с.
3. Поскребышева Т.А. Организационно-педагогические условия развития интеллектуально-творческого потенциала школьников во внеу-

рочной деятельности : диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Поскребышева Татьяна Александровна; [Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т].- Нижний Новгород, 2010.- 176 с.

4. Технологии педагогической деятельности. 2 часть. Организация деятельности: учебное пособие / Л.В. Байбородова, Е.Б. Кириченко, Паладьев С.Л., Харисова И.Г.; под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 316 с.

Профессиональные качества педагога дистанционного обучения

Волков М.А.

*Аспирант, Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия
e-mail: maksvolkov1453@mail.ru*

Чернявская А.П.

*Профессор кафедры педагогических технологий,
доктор педагогических наук*

Аннотация. Статья написана в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073–00077–21–02 на выполнение научных исследований по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического образования» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1. БВ09АА00006).

Статья посвящена профессиональным качествам современного педагога, которыми он должен обладать для успешной педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения. Здесь рассматриваются проблемы вынужденного «дистанта» и дается подробная характеристика наиболее значимых качеств педагога дистанционного обучения.

Ключевые слова: преподаватель, профессиональные качества, дистанционное обучение, педагогический процесс, информационно – коммуникационные технологии.

Современный преподаватель имеет возможность осуществлять свою деятельность в двух формах: традиционное очное или дистанционное обучение. На протяжении многих лет ряд педагогов умело совмещают эти две формы. Но в условиях «локдауна» и вынужденного полного перехода на «дистант» преподаватели всех уровней проводили занятия удаленно и многим было тяжело перестроиться на новый лад. Для ряда педагогов возникли трудности, связанные с техническим оснащением (собственным и ученическим), и недостаточный уровень компьютерной грамотности.

Большое количество преподавателей смогло справиться с новым форматом занятий, поскольку уже обладал теоретическими знаниями и практическими навыками такого рода педагогической деятельности. Часть педагогов без опыта работы в «дистанте» смогла в короткие сроки научиться использовать ИКТ в своей деятельности. Но, к сожалению, остались те, кто не смог успешно использовать новые технологии и повысить эффективность своей работы.

Современный педагог, по мнению исследователей, должен обладать следующими профессиональными качествами: виртуальная коммуникабельность, гибкость мышления, доброжелательность, информационная

грамотность, компьютерная грамотность, находчивость, организаторские способности, педагогический такт, педагогическое предвидение, письменная коммуникабельность, профессиональная мобильность, профессиональная эрудированность, психологическая гибкость, толерантность, устная коммуникабельность [Баранников, 2020; Усачева, 2020].

Остановимся подробнее на некоторых из вышеперечисленных качеств. Виртуальная коммуникабельность – достаточно новый термин в литературе [Усачева, 2020]. Современный педагог должен умело применять информационно – коммуникационные технологии при ведении виртуальной дискуссии и не испытывать при этом психологических или иных трудностей. Гибкость мышления подразумевает умение находить нестандартные решения проблем в процессе обучения и изменять пути решения возникших проблем не прерывая процесс. Доброжелательность помогает педагогу создать необходимый положительный настрой для активного и плодотворного взаимодействия с учеником при помощи ИКТ.

Виртуальная информационно-образовательная среда требует от педагога правильной идентификации информации, четкого определения своих информационных потребностей, обладания способами работы с информацией и способами качественной передачи учебной информации другим участникам педагогического процесса.

Обучение в дистанционном или очно-дистанционном формате требует от педагога совершенствования навыков организации учебного процесса. В условиях дистанционного обучения легче реализовать персонализированную модель. Ее особенность состоит в том, что обучающийся занимает субъектную позицию по отношению к целям образования [Ермаков, 2018; Лях, 2019]. Обучающийся находится в центре системы образования. Именно он проявляет инициативу по отношению к учению, выбирает учебные цели и способы их достижения, планирует свою работу и несёт ответственность, разделённую с педагогами и родителями, за результат. Как субъект деятельности он имеет право на то, чтобы определять уровень и темп освоения содержания образования, предусмотренного ФГОС, основной профессиональной образовательной программой образовательной организации, а также «надстраивать» базовое содержание теми знаниями, примерами практической деятельности, умениями, которые соответствуют его когнитивным особенностям и сфере общих и профессиональных интересов. При таком проектировании и конструировании процесса обучения студент работает в зоне своего ближайшего развития благодаря самостоятельному выбору уровня целей и возможности повышения данного уровня [Чернявская, 2020].

Особую важность приобретает компьютерная грамотность, поскольку «дистант» основывается на применении средств общения на расстоянии. Преподаватель должен уметь работать с компьютером, Интернетом и владеть технологиями дистанционного общения, обучения

и контроля знаний и умений студентов. Цифровизация образования является одной из стратегических задач РФ. Так, например, Агентством Стратегических инициатив был создан Университет 2035 (<https://2035.university/about/>), который активно работает в области персонализации и цифровизации образования. Кроме того, педагогу следует не только обладать навыками и умениями, но и понимать значение информационных технологий в жизни общества и образовательном процессе. Находчивость необходима преподавателю для быстрого нахождения оригинального решения проблемы, возникшей в процессе онлайн занятия. Педагог должен уметь грамотно организовать педагогический процесс в новых условиях и наполнить его энергией.

Под педагогическим тактом понимается способность преподавателя подобрать подходящий тон и стиль общения с учениками для организации оптимального педагогического влияния. Педагогическое предвидение позволяет учителю предвосхищать свое и ученическое поведение и реакции в различных учебных ситуациях и моделировать дальнейшую совместную работу. Умения письменной и устной коммуникации позволяют педагогу максимально четко и понятно общаться с обучающимися и эффективно работать в процессе обмена учебной информацией.

Быстрое и успешное переключение на другой вид деятельности и овладение новой техникой составляют профессиональную мобильность. Профессиональная эрудированность педагога предполагает глубокие познания в области преподаваемой дисциплины и познавательного интереса. Преподавателю следует быть психологически гибким, поскольку необходимо разделять разум и эмоции, уметь угадывать мысли собеседника и правильно решать проблемы в процессе обучения. Последним, но не по значению, мы называем толерантность, которая позволяет признавать и понимать поведение, убеждения и взгляды участников образовательного процесса в случаях, когда они отличаются от собственных.

Таким образом, наличие указанных наиболее значимых качеств преподавателя позволяют организовать эффективный процесс обучения, где учащиеся приобретают необходимые знания, умения и навыки.

Литература

1. Баранников К.А. Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад / К.А. Баранников. -https://www.hse.ru/data/2021/09/28/1595281277/003_%D0%94%D0%BE%D0%BL%D0%BB%00%D0%B4.p4/ (дата обращения: 28.09.2021).
2. Ермаков Д.С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. 2018. URL: <https://edpolicy.ru/personalized-education>
3. Лях Ю.А. Модель организации персонализированного обучения школьников // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 16–20.

4. Усачева О.В. Оценка готовности вузов к переходу к цифровой образовательной среде / О.В. Усачева, М.К. Черняков // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 5. – С. 53–62.
5. Чернявская А.П. Персонализация обучения на основе технологии веб-квест // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 30–39. DOI 10.20323/1813–145X-2020–6-117–30–39

Professional Qualities of a Distance Learning Teacher

Volkov M.A.

Postgraduate student

Yaroslavl State Pedagogical University

named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

Chernyavskaya A.P.

*Professor of the Department of Pedagogical
Technologies, Doctor of Pedagogical Sciences*

Развитие гибких навыков студентов нелингвистических специальностей на занятиях по иностранному языку (с примерами заданий)

Воронина Д.К.

*Аспирант, преподаватель кафедры теории и практики
иностранных языков и лингводидактики
Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: [https:// orcid.org/0000-0003-3234-7992](https://orcid.org/0000-0003-3234-7992)
e-mail: darya_d_07@mail.ru*

Ключевые слова: гибкие навыки, мягкие навыки, универсальные навыки, soft skills.

Вопросу формирования гибких (мягких, универсальных) навыков в научно-педагогической литературе в последнее десятилетие уделяется повышенное внимание. Результаты проведенных исследований убедительно отражают положительную зависимость профессионального благополучия от уровня сформированности этих «навыков успеха» [3].

В отношении формирования гибких навыков в процессе иноязычного образования традиционно подчеркивается роль коммуникативной компетенции, развитию которой подчинен весь процесс обучения языку. Ряд проведенных исследований наглядно показывает потенциал дисциплины «Иностранный язык» для достижения целей социализации, развития коммуникативных способностей и умений, аналитического и системного мышления обучающихся [1], [4].

Вопросу формирования других, не менее важных для устойчивого развития в профессиональной сфере, гибких навыков средствами иноязычного образования в научной литературе уделяется значительно меньшее внимание. Целью настоящего исследования является привлечение внимания исследователей к потенциалу указанной дисциплины и наглядному отображению методических возможностей в отношении формирования целого перечня гибких навыков студентов.

Список универсальных навыков может быть представлен следующими составляющими:

- Гибкость и адаптивность
- Навыки целеполагания, планирования, самоконтроля, рефлексии
- Тайм и стресс менеджмент
- Лидерские, организаторские, тьюторские навыки
- Навыки принятия решений, разрешения проблемных ситуаций
- Эмоциональный интеллект
- Критическое мышление

- Навыки активного слушания, кооперации, работы в команде
- Навыки презентации, публичных выступлений, ведения дискуссий и некоторые другие [2].

Рассмотрим примеры конкретных заданий в процессе обучения иностранному языку, способствующих формированию указанных навыков.

Важно отметить, что предложенные задания универсальны, то есть не имеют строгой привязки к конкретному иностранному языку, и могут быть заимствованы преподавателями любого языка, изучаемого в конкретном образовательном учреждении. При условии определенной модификации, задания могут быть также привлечены к процессу обучения и другим дисциплинам.

Задание № 1. Обучающиеся работают в микро-группах (4–5 человек). Целью выполнения задания является набрать максимально возможное количество баллов. Задание может предлагаться в качестве промежуточного контроля, например, после прохождения темы, в конце раздела учебника и прочее. Обучающимся предлагается список заданий от наиболее простых, например, сопоставить термин и дефиницию, выбрать подходящий эквивалент на родном языке, сопоставить термин и изображение до комплексных заданий на составление развернутых высказываний в устном и письменном виде, разыгрывания ситуаций по ролям или аудирования с последующей репродукцией в сжатой форме, ответами на вопросы и т.п. Каждому заданию соответствует определенное количество баллов, например, от 1 до 20, в зависимости от уровня сложности и трудозатрат на выполнение. Количество времени ограничено и заведомо меньше, чем требуется на выполнение всех заданий. Задача обучающихся в микро-группе: распределить роли, выбрать задания из списка так, чтобы коллективно заработать максимально возможное количество баллов, и, в условиях жестких временных рамок, справиться со взятой на себя ответственностью. Суммарно набранное количество баллов выставляется каждому участнику в микро-группе, независимо от количества баллов, набранных им самим в процессе выполнения конкретных упражнений.

В приведенном примере залогом успешного выполнения задания являются такие характеристики, как умение ставить цели и задачи, распределять ресурсы (временные и человеческие), способность к построению команды и лидерство, организаторские способности (в том числе и self-organization, то есть направленные на себя самого), умение договариваться, эффективно работать в группе единомышленников, тайм менеджмент и стрессоустойчивость в силу ограниченности времени и наличия большого фронта работ.

Рассмотрим еще один пример задания, выдвигающий на передний план навыки гибкости и адаптивности, креативности и критического мышления, умения быстро принимать решения и решать проблемы, преодолевать затруднения и выступать на публике.

Задание № 2. Обучающиеся работают в парах или микро-группах. Предъявляются вопросы первого уровня, актуализирующие фоновые знания по теме занятия (например, «что такое искусственный интеллект?», «что вы о нем знаете?», «какие иноязычные термины/лексические единицы/коллокации можно использовать для обсуждения данной темы?», «составьте список или кластер полезных выражений»). Далее предъявляется проблемный вопрос («хорошо это или плохо?», «существует ли потенциальная угроза со стороны внедрения подлинного искусственного интеллекта?», «каковы области его применения во благо цивилизации?»). Происходит первичное обсуждение, выдвижение гипотез. Далее членам группы/пары предъявляется набор иноязычных текстов/аудио/видео источников по теме и строго ограниченный временной лимит на ознакомление с материалами. Обучающиеся распределяют фронт работ и бегло знакомятся с источниками информации. Далее происходит обмен ключевой информацией внутри группы/пары. Тексты подбираются таким образом, чтобы в них содержалась заведомо противоречащая информация, например, часть текстов рассматривает явление с позитивной стороны, другая – обнажает возможные угрозы. Обучающимся предлагается применить один из графических анализаторов (ИНСЕРТ-таблицы, шесть шляп мышления, рыбий скелет и т.п.) для критического анализа и последующего синтеза поступившей информации. Следующим шагом является подготовка и презентация конечного решения по вопросу задания («вы скорее «за» или «против»?», «каковы ваши доводы?»). Во время перекрестной дискуссии, предъявления и обсуждения точек зрения микро-групп, происходит добавление нового условия (например, «из достоверного источника известно, что описанные угрозы замещения человека машинами, как следствие, повышение уровня безработицы – реальны, однако, искусственный интеллект близок к созданию лекарства от плохо или неизлечимых заболеваний, какова теперь ваша точка зрения?», «что поменялось при добавлении нового условия в задании?»). У обучающихся есть 2–3 минуты для обсуждения конечного решения в микро-группе/паре и предъявление новых аргументов в защиту своей позиции.

Рассмотренные примеры заданий актуализируют вопрос привлечения и креативной комбинации приемов из множества педагогических технологий, активно развивающихся в педагогике в последние время: технология развития критического мышления, проблемная технология обучения, обучение в сотрудничестве, технология творческих мастерских, проектная технология и т.д. Очевидно, что многообразие педагогических приемов, отсутствие шаблонности, элемент неожиданности и проблемная подача материала – необходимые условия для формирования и развития у обучающихся умения мыслить нестандартно, критически осмысливать нескончаемый поток входящей информации, умение

слушать и слышать, понимать и принимать нравственную составляющую любой предъявляемой проблемы и эмоции других участников операции, умение корректно доносить свою точку зрения, избегать открытой конфронтации, не терять, а развивать свою индивидуальность, раскрываться, в том числе, с неожиданной для себя и других, сторон.

Мы верим, что общеобразовательная дисциплина «Иностранный язык», несмотря на косвенное отношение к формированию «жестких навыков» (hard skills), имеет огромный потенциал для формирования профессиональной компетентности обучающихся неязыковых профилей подготовки, в силу неограниченных возможностей для совершенствования их гибких навыков. Главным условием является умение увидеть и эффективно использовать этот потенциал в реальном процессе иноязычного образования конкретным преподавателем в конкретных условиях обучения.

Литература

1. *Меньшенина С.Г., Лабзина П.Г.* Потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования гибких навыков студентов технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 2 (42). С. 105–118.
2. *Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф.* Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. Том 21. № 8. С. 65–89.
3. *Цаликова И.К., Пахотина С.В.* Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) // Образование и наука. 2019. Том 21. № 8. С. 187–207.
4. *Шилова С.А.* Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Том 6. № 4 (24). С. 374–380.

**Non-Linguistic Students' Soft Skills Development
In The Process Of International Languages Education
(With Exemplary Exercises)**

Daria K. Voronina

*PhD student, lecturer, Chair of theory and practice
of international languages and language education, Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3234-7992>
e-mail: darya_d_07@mail.ru*

Keywords: soft skills, soft skills development, general skills.

Формирование духовно-нравственного воспитания детей в современной начальной школе

Гакаева А. Х-А.

*студент, Чеченский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО ЧГПУ)
г. Грозный, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-35171980>
e-mail: asyaborrison@gmail.com

Гадаборшева З.И.

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики и дошкольной психологии,
Чеченский Государственный Педагогический Университет
(ФГБОУ ВО ЧГПУ), г. Грозный, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9333-4741>
e-mail: zgadaborsheva@mail.ru

Ключевые слова: воспитание, нравственность, младший школьник, учащиеся, обучение, поведение.

По словам Л.М. Фридман, «Возраст 6–10 лет – время первых больших преобразований в жизни ребенка.

В период младшего школьного возраста ребенок начинает своё психоэмоциональное и физическое развитие, которое даст ему возможность бесперебойного и систематизированного получения знаний».

При поступлении в первый класс, у ребенка кардинально меняется уклад жизни и интересы. Восприятие своего места в социуме тоже изменяется, что, следовательно, приводит и к трансформации социальной ситуации развития, так как ребенок уже оказывается на границе нового возрастного периода.

По словам В.М. Галузинского, «При начале процесса обучения ребенок становится субъектом, живущим в социуме, активно пользующимся его благами. Младший школьник теперь становится самостоятельной единицей и имеет социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку» [1, с. 78].

Одной из особенностей младшего школьного возраста является формирование произвольного поведения.

По мнению О.Г. Дробницкого, «Младший школьник, приобретая произвольное поведение, склонен к самостоятельности и выбору модели своего поведения в той или иной ситуации. Базисом для произвольного поведения служат моральные и нравственные мотивы, которые формируются в этом возрасте.

В младшем школьном возрасте ребенок начинает осознавать отношения в социуме, в своем окружении, понимать мотивы поведения лю-

дей. Ребенок учится давать нравственную оценку окружающим, осознавать значимость происходящих конфликтов.

Так, планомерно ребенок входит в сознательную фазу формирования личности» [2, с. 291].

По словам М.Н. Скаткина, «В младшем школьном возрасте дети приходят к размышлениям относительно своих действий, становятся скрытными. Внешность ребенка уже не отражает его внутреннее состояние.

Именно эти качественно новые преобразования в личности ребенка часто приводят эмоциональным всплескам, капризам и упрямости. Вся негативная составляющая данного возраста обусловлена тем, что происходит нарушение равновесия в психике детей, неустойчивости воли и настроения [4, с. 6].

Значимым мотивом деятельности ребенка младшего школьного возраста является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива – мотив избегания неудачи. В сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого» [5, с. 169].

Нравственность – это деятельность и отношения людей, построенные по законам самой человеческой жизни. В отличие от нормативных, условных и искусственно установленных правил поведения, регулирующих отношения между людьми, существуют принципы подлинной нравственности, которые вырастают из задач обеспечения жизнеспособности человека и усиливают эту жизнеспособность.

В Федеральном государственном стандарте начального общего образования прописано (ФГОС НОО), что духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся на ранних ступенях их обучения, способствует в дальнейшем их гражданской идентичности, что является основой гражданского общества.

Для выявления уровня нравственной воспитанности у детей младшего школьного возраста была проведена диагностика, которая включала в себя три методики: «Изучение представлений детей о нравственно-волевых качествах», чтение и беседа по сказке «Мороз Иванович» и «Изучение осознания детьми младшего школьного возраста нравственных норм». Данные методики помогут нам выявить в младших школьниках такие нравственные качества, как доброта, взаимопомощь, коллективизм, бережливость, честность, справедливость и др.

В исследовании участвовали учащиеся 4 «А» класса в количестве 20 человек.

Анализ проведения методики «Изучение представлений детей о нравственно-волевых качествах».

Цель исследования: изучение представлений учащихся о нравственно-волевых качествах с помощью беседы.

Для наглядности изобразим полученные данные графически (Рис. 1).

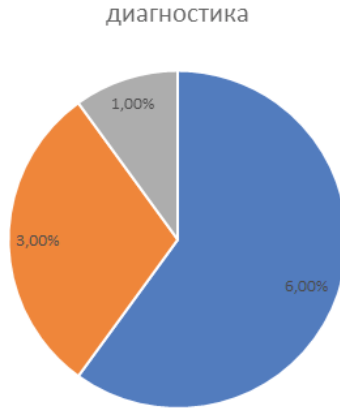


Рис. 1. Уровень воспитания представлений младших школьников о нравственно-волевых качествах

Таким образом, мы видим, что в классе преобладает средний уровень воспитания представлений детей младшего школьного возраста о нравственно-волевых качествах (12 человек-60 %). У остальных детей (6 человек-30 %) преобладает высокий уровень воспитания представлений детей младшего школьного возраста о нравственно-волевых качествах (2 человека-10 %) преобладает низкий уровень.

Можно сделать вывод, что большинство детей (14 человек) не имеют полного представления о нравственно-волевых качествах, не могут привести примеры нравственных качеств из личной жизни.

Анализ проведения чтения и беседы по сказке «Мороз Иванович»

Цель: выявить уровень сформированности понятий о таких нравственных качествах, как доброта, милосердие, бескорыстие, взаимопомощь.

Для наглядности изобразим полученные данные графически (Рис. 2).

Исходя из данных таблицы, можно отметить, что:

- высоким уровнем воспитания понятий о доброте и взаимопомощи обладает 8 человек (40 %);
- средним уровнем – 10 человек (50 %);
- низким уровнем – 2 человека (10 %).

Таким образом, можно сказать, что большинство учащихся (10 человек) отвечает на вопросы, при этом различая положительных и отрицательных героев сказки. Также младшие школьники различают положительные и отрицательные поступки и дела, но не могут подробно и развернуто объяснить их действия.

Анализ проведения методики «Изучение осознания детьми младшего школьного возраста нравственных норм»

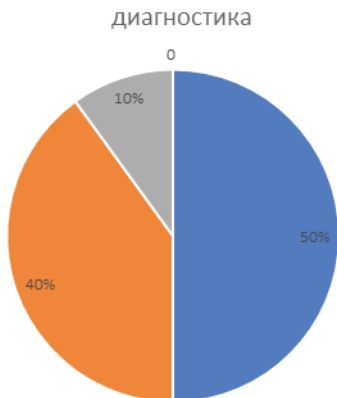


Рис. 2. Уровень воспитания понятий о доброте и взаимопомощи у детей младшего школьного возраста

Цель исследования: изучение понимания младшими школьниками нравственных норм.

Таким образом, из таблицы мы видим, что 11 человек (55 %) обладают средним уровнем осознания нравственных норм, остальные 9 человек (45 %) – высоким.

Для наглядности изобразим результаты графически (Рис. 3).

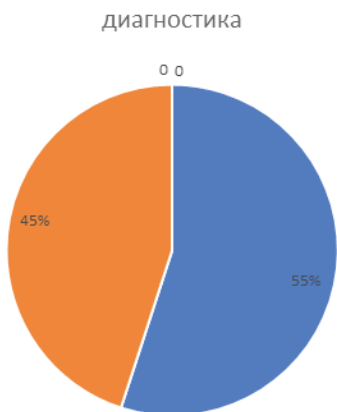


Рис. 3. Уровень осознания детьми младшего школьного возраста нравственных норм

Полученные данные говорят о том, что большинство детей (11 человек) в ситуации нравственного выбора не всякий раз предлагают способы поведения соответствующие нравственной норме; оценивают поведение

ребят как положительное или отрицательное, но оценку немотивируют; не всегда желают поступать в соответствии с нравственной нормой.

В результате проведенной работы с учащимися по вышеуказанным методикам, мы выявили, что не все дети обладают высоким уровнем воспитания представлений о нравственных качествах, понятий дружбы, взаимопомощи, доброты и осознания нравственных норм. Мы обозначили, на каком уровне находится каждый ребенок из класса.

Уровень воспитания представлений нравственных качеств детей младшего школьного возраста о нравственно-волевых находится на среднем уровне – 60 % детей, уровень воспитания понятий о доброте и взаимопомощи детей младшего школьного возраста также находится на среднем уровне – 50 % детей и уровень осознания младшими школьниками нравственных норм – 55 % детей.

Таким образом, диагностика показала, что уровень нравственной воспитанности у детей младшего школьного возраста находится на среднем уровне.

После проведения первичной диагностики, мы приступили к разработке комплекса мероприятий. Он состоит из 15 занятий, объединенных целью нравственного воспитания детей младшего школьного возраста.

На занятиях используются такие средства, как чеченская народная музыка, русская народная музыка, сказки, поговорки, игры, пословицы. Большинство из них включают в себя элементы бесед на различные темы, также используется лепка, рисование, инсценировки, игры.

За время проведения комплекса занятий, многие младшие школьники стали активнее включаться в работу, стали понимать смысл таких слов, как дружелюбие, взаимопомощь, сопереживание. Младшие школьники стали применять в речи понятия различных нравственных качеств. А также отмечать их не только у других, но в некоторых ситуациях и разбирать свое поведение.

Литература

1. *Кирьякова А.В.* Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: Учебное пособие / А.В. Кирьякова, Г.А. Мелексов – М.: Компания Спутник+, 2014. – 103 с.
2. *Кутьев В.О.* Внеурочная деятельность школьников / В.О. Кутьев – М.: Просвещение, 2013. – 223 с.
3. *Байкова Л.А.* Методика воспитательной работы: Учебное пособие / А.Л. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина – М.: Академия, 2015. – 144 с.
4. Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность. Сб. в 2-х ч. / Под ред. Равкина З.И. -М., 2015.
5. *Чепиков В.Т.* Теоретические и методические основы процесса воспитания нравственных качеств личности младшего школьника: Автореф. дис. ... д-р пед. наук / В.Т. Чепиков – М., 2007. – 42 с.

Spiritual And Moral Education Of Children In A Modern Primary School

Gakaeva A. Kh-A.

student, Chechen State Pedagogical University (

FSUE VO ChSPU), Grozny, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-35171980>

e-mail: asyaborrison@gmail.com

Gadaborsheva Z.I.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Pedagogy and Preschool Psychology,

Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9333-4741>

e-mail: zgadaborsheva@mail.ru

Keywords: education, morality, junior schoolboy, students, training, behavior.

Проблемы семейного чтения в современной начальной школе

Газимзянова Г.Ф.

*студент 1 курса Института психологии
и образования Казанского федерального университета
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: gulchachak.gazimzyanova@mail.ru*

Ключевые слова: чтение, начальная школа, литературное чтение, младшие школьники, методика чтения, навык чтения.

За последние десятилетия наблюдается кризис чтения среди детей: современные школьники предпочитают другие виды досуговой деятельности, такие, как: просмотр фильмов, видеофильмов, аудио-игр, компьютерных игр или чтение комиксов. Семейное чтение перестало занимать важное место в повседневной жизни семьи.

Неутешительные результаты детей в последнем международном тестировании PISA по качеству чтения и понимания текста, где наши старшеклассники заняли 41-е место среди 65 стран. Хотя еще недавно были на 27-м. В первой пятёрке «читающих» – Китай, Корея, Финляндия, Сингапур и Канада, Турция, Словения, Чили.

Исследование, проведенное PIRLS, показало, что каждым годом уменьшается число семей, где практикуется семейное чтение. А семья – это первичный институт социализации личности, который выполняет такие важные функции, как воспитательная, эмоциональная, рекреационная, духовного общения и социализации. Последние две функции, по большей степени, реализуются именно через книги.

«Семейное чтение – это совместная читательская деятельность в условиях творческого общения ребенка с родителями, направленная на нравственно-эстетическое развитие личности» [1]. Невозможно не согласиться, так как именно в семье ребенок впервые знакомится с книгами (чтение сказок, устные рассказы, чтение вслух и др.), с процессом чтения и это способствует овладению навыком чтения. У ребенка складывается представление о том, как нужно правильно читать (выразительно, эмоционально, быстро, медленно, с чувством), быстрее развивается собственная речь, пополняется словарный запас. Одним из главных плюсов «семейного чтения» является установление взаимопонимания между родителями и ребенком при обсуждении прочитанных произведений, книг. Дети учатся прислушиваться к мнению родителей, друг друга, учатся принимать чужую точку зрения. Также доказано, что в семье, где практикуется совместное чтение, дети более развиты: у них заложены навыки слушания, сформировано внимание, воспитано чувство сопереживания.

Но, к сожалению, в современном мире большинство родителей не читают книг, исчезают домашние библиотеки, и, очевидно, дети знакомятся с произведениями только в дошкольных учреждениях или в школе. Некоторые родители не находят времени на своих детей: в ответ на просьбу прочитать, например, любимую сказку «Щелкунчик» включают телевизор или компьютер, дают смартфон. Они даже не задумываются о том, что детям просто не хватает душевного общения, внимания, совместного времяпровождения.

Если обращаться к истории становления семейного чтения, мы видим, что семейное собирательство книг приходит к нам уже с принятием христианства в 988 году и, следовательно, начинается практиковаться домашнее чтение, которое сохранилось вплоть до XX века. Традиция семейного чтения стала частью семейных вечеров, которые, по словам С.Е. Трубецкого, были непреложной составляющей строго установленного, полного содержания уклада жизни. В интеллигентных семьях XIX века каждый вечер читали книги в гостиной или в домашней библиотеке. Там присутствовали не только члены семьи, но и соседи, известные люди, почетные гости семьи.

Прекрасная традиция домашнего чтения отражена в автобиографиях, воспоминаниях известных писателей, поэтов. Например, семья А.С. Пушкина устраивала такие вечера. Сам поэт отчетливо запомнил чтение своей няни-Арины Родионовны. У него осталось завораживающее впечатление от того, как она выразительно, умело читала, хотя он был в том возрасте, когда еще не все понятно. Но мы видим, какое сильное и незабываемое было воздействие. Эмоциональную атмосферу таких вечеров описывает И. Бестужев-Лада: *«Вечер. Семья в сборе. Ужин и разные домашние хлопоты позади. Все сидят на своих любимых местах в уютном покое. Горит лишь одна лампа, под которой кто-то из членов семейства – чаще всего, понятно, глава семьи, но это совсем не обязательно, – читает вслух книгу. А все слушают и затем обсуждают услышанное».*

Необходимость сохранения традиции семейного чтения очевидна. Обилие информации и мозаичность информации в современном мире вновь привлекли внимания специалистов, людей, которые интересуются правильным воспитанием подрастающего поколения и неравнодушны к будущему своих детей. Создаются проекты, направленные на развитие домашнего чтения среди семей XXI века. В Нижегородской области разработан учебно-методический комплекс «Литературное чтение» для начальной школы (Л.Ф. Климанова, Л.А. Виноградская, В.Г. Горещкий), в котором важное место занимает рубрика «Семейное чтение» [1]. Также по сегодняшний день действует программа «Педагогический семейный сервис» для молодых родителей, педагогического и семейного персонала. В программе, реализующейся на базе МГПИ

им М.Е. Евсевьева (г. Саранск), разработана организация технологии семейного чтения, предложен круг литературы с последующим обсуждением с детьми различного возраста [1].

В Казани был открыт «Клуб семейного чтения», на базе которого каждое воскресенье проходят литературные вечера. Дети вместе с родителями читают книги, произведения, затем обсуждают прочитанное и делают различные выводы. Они учатся самостоятельно организовать вечера домашнего чтения. Также ежегодно в мае проводится акция «Семейное чтение сближает поколения». Организаторами являются специалисты отделения социальной помощи и детям, и они тоже придерживаются мнению «Семейное чтение для ребёнка имеет особое значение, это хорошая семейная традиция». Ведь благодаря чтению ребёнок учится слушать, это, как отметили выше, наилучший способ общения между родителями и детьми, метод воспитания и отличная форма совместного досуга.

Для того, чтобы получить общую и реальную картину организации чтения ребенка в семье, об участии родителей в этом увлекательном и сложном процессе и повлиять на него, был проведен эксперимент среди учащихся третьих классов в МБОУ «Гимназия № 152» г.Казани, который состоял из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. Чтобы проверить и узнать, читают ли дети вместе с родителями, как и что читают, на этапе констатирующего эксперимента учащимся экспериментальной и контрольной групп были даны задания – ответить на вопросы:

Есть ли у вас дома собственная детская библиотека?

Любите ли читать?

Какая у вас любимая книга?

Какие книги вы читаете?

Где вы берете книги для чтения?

Таблица 1
Диагностика эффективности применения семейного чтения

Группа учащихся	Осмысленный читательский навык	Знание книг и умение самостоятельно их выбирать	Владение приемами понимания прочитанного произведения	Практическое применение семейного чтения	Осмысленный читательский навык у родителей
Экспериментальная	41 %	36 %	40 %	27 %	32 %
Контрольная	40 %	34 %	36 %	29 %	31 %

На этапе формирующего эксперимента ставились цели: развитие совместного чтения родителей и детей в семье, формировать интерес к чтению книг как у детей, так и у родителей, обучить учащихся

вдумчивому чтению произведений. Исходя из полученных ответов, мы провели в 3 «а» классе внеурочные мероприятия по чтению книг, где родители вместе со своими детьми читали художественные книги, а затем вместе обсуждали, анализировали, обобщали и интерпретировали. Родителям стало интересно, что читают их дети, как они читают, умеют ли анализировать, понимают ли суть прочитанного. Очень интересно и увлекательно было детям во время уроков встречи с литературными героями, где учащиеся могли задавать интересующие их разные вопросы самому персонажу, поговорить с ним. Литературный герой помогал вести урок учителю, оценивал работу школьников. Уроки такого типа помогают детям развивать творческие способности, создают интерес к изучаемому художественному произведению и чтению. Также родители вместе со своими детьми инсценировали прочитанные произведения. Инсценирование сказок – методический приём, предполагающий введение в урок заранее подготовленных элементов театрального действия, оформления, при котором заранее подготовленные ученики появляются в классе с элементами костюма героя и произносят наиболее выразительные его реплики [2]. Такой метод помогает воспитывать и укрепить дружеские взаимоотношения между родителями и детьми. Чтобы развивать интерес к чтению и расширить читательский кругозор учеников 3 «а» класса, также и их родителей, была проведена викторина по чтению под названием «Своя игра». После игры у участников проявился познавательный интерес.

На контрольном этапе, чтобы сравнить результаты по сформированности традиции семейного чтения, мы провели контрольный эксперимент в 3а и 3б классах. Мы задали вопросы обеим группам детей –экспериментальной и контрольной:

Есть ли у вас дома собственная детская библиотека?

Вы предпочитаете чтение книг или аудиокниги?

Появилась ли у вас любимая книга?

Какие книги вы читаете?

Ходите ли вы в библиотеку?

Таблица 1

Диагностика эффективности применения семейного чтения.

Группа учащихся	Осмысленный читательский навык	Знание книг и умение самостоятельно их выбирать	Владение приемами понимания прочитанного произведения	Практическое применение семейного чтения	Осмысленный читательский навык у родителей
Экспериментальная	68 %	72 %	78 %	75 %	81 %
Контрольная	42 %	33 %	34 %	32 %	30 %

В ходе проведения экспериментальной работы была определена эффективность использованных нами методических приемов повышения интереса к чтению среди младших школьников и их родителей. Немаловажную роль в этом процессе играют и учителя начальных классов. Перед ними стоит цель- формирование читательской компетентности учеников младших классов. Задача родителей – определить круг читательских интересов своих детей и обдуманно подходить к выбору книг. Нужно помнить то, что книги должны соответствовать возрасту ребенка и пользу принесит только постоянное разностороннее чтение, поэтому родителям следует следить за тем, чтобы дети читали систематически, каждый день. Очень важно беседовать с детьми о прочитанных книгах, организовать совместное чтение вслух. Пусть ребенок тоже видит, как его мать или отец читают, так как это лучший способ показать, что чтение важно и для них, и они тоже наслаждаются чтением и общением с книгой. Также необходимо детям вместе с родителями ходить в библиотеку, участвовать в школьных литературных мероприятиях, викторинах, конкурсах.

В.А. Сухомлинский сказал: «Чтение-это окошко, через которое дети видят мир и познают себя». А какое окошко будет у детей, зависит от самих родителей, так как, все мы знаем, воспитание начинается в семье, именно семья является первичным агентом социализации ребенка. Нужно как можно раньше приобщить ребенка к чтению, познакомить его с художественной литературой, развивать у детей умение анализировать произведения, поступки героев, отличать зла от добра. Именно тогда будет обеспечено успешное будущее детей.

Литература

1. *Зеткина И.А.* Семейное чтение в России: в поисках утраченных традиций / И.А. Зеткина, Е.А. Николаева. – Челябинск: Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств, 2011. – С.8–10.
2. *Камалова Л.А.* Проблемы детского чтения в современной начальной школе / Л.А. Камалова. – Казань: , 2006. – С. 2.

Благодарности. Благодарю за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя исследовательского проекта Л.А. Камалову.

Problems Of Family Reading In The Modern Primary School

Gazimzyanova G.F.

*1st year student of the Institute of Psychology
and Education of Kazan Federal University
Kazan, Russian Federation
e-mail: gulchachak.gazimzyanova@mail.ru*

Keywords: reading, primary school, literary reading, Junior high school students, methods of reading, reading skills.

Acknowledgements. I am grateful for assistance in data collection L.A. Kamalova.

Обучение методу эмотивного анализа художественного текста для формирования эмотивной компетенции студентов института иностранных языков

Гребнева Е.А.

*студент, Институт иностранных языков,
кафедра романской филологии, Российская Федерация,
Волгоградский государственный социально-
педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)
г. Волгоград, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5556-5442>

e-mail: one_more_night19@mail.ru

Ключевые слова: эмотивный аспект коммуникации, эмоции, эмотивная лексика, эмотивная компетенция языковой личности, эмоциональность.

Лингвокультурологами и коммуниктивистами установлено, что процесс переноса норм и ценностей одной культуры в другую не может быть осуществлён без ущерба для межкультурной коммуникации. Обучение основным правилам коммуникативного поведения в той или иной стране, в свою очередь, невозможно без изучения языка. Но обучение данному виду поведения – это не только вопрос изучения лингвистической, страноведческой, культурологической и паралингвистической составляющих. Это, в первую очередь, вопрос формирования эмотивной компетенции – компетенции, освоение которой значительно восполняет пробелы в знаниях и речевых умениях коммуникантов [Солодовникова, 2007; Шаховский, 2009].

Под эмотивной компетенцией понимают «сложную систему, включающую: 1) концептуальный; 2) знаниевый; 3) объектный; 4) деятельностный и 5) поведенческий компоненты, обеспечивающие обучающимся формирование и развитие как специальных навыков и умений эмотивной коммуникации, так и качеств и способностей эмоционального плана. Последние входят в структуру эмоционального интеллекта личности. К ним относят: 1) эмпатию; 2) эмоциональную рефлексию; 3) эмоциональную саморегуляцию; 4) эмоциональное речевое воздействие; 5) выразительность и 6) креативность» [Чернышов, 2015, с. 141]. Важность овладения эмотивной компетенцией обуславливается отсутствием в реальной жизни сугубо рационального диалога – диалога, не имеющего эмоциональной окраски, и крайне скудной освещённостью данной проблемы в методике обучения иностранным языкам. «Критерием же эмотивной компетенции языковой личности является её умение порождать (в практике обучающей и естественной коммуникации) эмотивно корректные тексты; критерием её эмоциональной и гражданской зрелости, очевидно, может служить способность адекватно воспринимать

личностные, эмоциональные доминанты чужих текстов как отражение иных концептосфер и других культур» [Шаховский, 2009, с. 21].

Материалом, который является инструментом для формирования данного вида компетенции, может служить художественный текст, написанный носителем языка. Эмотивная лексика в нём, то есть слова, семантика которых, согласно классификации В.И. Шаховского [Шаховский, 2009], специально предназначена для трансляции эмоций, демонстрирует читателю эмоции персонажей, возникающие у них в тех или иных коммуникативных ситуациях. Умение декодировать выраженные вербальными средствами истинные эмоции коммуникантов является ключевым для формирования эмотивной компетенции.

Рассмотрим средства, с помощью которых выражается эмотивность в испанском языке, на примере отрывков из рассказов сборника Хулио Кортасара «Bestiario».

Рассказ «Bestiario» может послужить материалом формирования эмотивной компетенции.

« – Mocosos de porquería!

El peoncito escapaba. Niño se puso al lado de Isabel, ella lo sintió temblar con el mismo viento que los sauces.

– Fue sin querer, tío.

– De veras, Nene, fue sin querer» [Cortázar, 2016, с. 52].

Перевод: *« – Мерзкие сопляки!*

Волчок сбежал. Нино встал рядом с Изабель, она чувствовала, как он дрожит вместе с тем самым ветром, качавшим ивы.

– Это было ненарочно, дядя.

– Действительно, Нене, это было ненарочно».

В данном примере эмоции, испытываемые одним из героев по отношению к детям, баловавшимся в его саду, выражены через слова, изначально маркированные неким пренебрежением. Реплики детей включают слова, принадлежащие литературному варианту языка (de veras), их же оппонент выражается посредством разговорной лексики. Говоря об эмоциях, мы можем отметить контраст, главенствующий в данном диалоге: резкие отрицательные эмоции, выходя наружу, встречают в какой-то степени заискивающую реакцию детей.

Следующим примером, демонстрирующим особенности художественного рассказа как жанра эмотивной прозы, является отрывок из рассказа «Casa tomada».

«Rodeé con mi brazo la cintura de Irene (yo creo que ella estaba llorando) y salimos así a la calle. Antes de alejarnos tuve lástima, cerré bien la puerta de entrada y tiré la llave a la alcantarilla» [Cortázar, 2016, с. 6].

Перевод: *«Я обвил своей рукой талию Ирен (я понимал, что она плакала), и так мы вышли на улицу. Перед тем как мы удалились, я загрузил, хорошенько запер входную дверь и бросил ключ в водосток».*

В данном фрагменте мы можем наблюдать эмоции главных героев. В ремарках автора от их лица мы видим скорбь героини по дому, который, вероятнее всего, уже никогда не будет их пристанищем. Далее мы видим аналогичное состояние и у её брата: его также обуревают тревожные и печальные мысли. Ключ, брошенный в водосток, является символом конца. Потеря этого ключа говорит читателю о том, что герой испытывает смирение и принимает события, отрезающие ему путь назад.

В следующем отрывке из рассказа «Lejana» наблюдается выражение переживаний главной героини посредством слов, прямо называющих эмоции.

«A veces sé que tiene frío, que sufre, que le pegan. Puedo solamente odiarla tanto, aborrecer las manos que la tiran al suelo y también a ella, a ella todavía más porque le pegan, porque soy yo y le pegan» [Cortázar, 2016, с. 12].

Перевод: *«Временами я знаю, что ей холодно, что она страдает, что её избивают. Я могу только ненавидеть её с пущей силой, ненавидеть руки, которые бросают её на пол и также её, её всё больше, потому что её бьют, потому что это я и её бьют».*

В данном фрагменте текста наблюдается градация эмоций главной героини. Пиком данных переживаний является использование глагола «ненавидеть», который демонстрирует эмоциональную доминанту. Для усиления эффекта автор несколько раз употребляет одни и те же глаголы, привнося всё новые оттенки в реплики героев.

Обратные эмоции, градацию нежности, неумолимой слабости героини к своему второму я, можно найти в другой части данного рассказа.

«A veces es ternura, una súbita y necesaria ternura hacia la que no es reina y anda por ahí. Me gustaría mandarle un telegrama, encomiendas, saber que sus hijos están bien o que no tiene hijos – porque yo creo que allá no tengo hijos – y necesita confortación, lástima, caramelos» [Cortázar, 2016, с. 13].

Перевод: *«Иногда нежность, внезапная и необходимая нежность к той, которая совсем не королева и гуляет где-то там. Мне хотелось бы отправить ей телеграмму, посылку, узнать, что её дети здоровы или что у неё нет детей – потому что я думаю, что там у меня нет детей – и ей так необходимы комфорт, сочувствие и карамель».*

В данном фрагменте посредством слов, с помощью которых главная героиня проявляет свою нежность, выстраивается градация положительных чувств. Её переживания проявляются через желание помочь, установить связь и сделать так, чтобы её второму я было спокойно где-то там, где она гуляет всё это время.

Проанализированные художественные тексты при правильной трактовке и корректном переводе языкового многообразия могут являться прекрасной системой упражнений для формирования эмотивной компетенции. Каждый из приведённых текстовых примеров демонстрирует

название, описание и выражение эмоций персонажей. Что подтверждает известный тезис лингвистики эмоций о том, что вся художественная литература – это своеобразный слепок с реальности и настоящий депозитарий человеческих эмоций. Поэтому чтение художественной литературы способствует реализации её эстетико-когнитивной функции, а декодирование эмоций, выраженных языковыми (в частности, лексическими) средствами, развивает эмотивную компетенцию читателей. Поэтому введение элементов лингвистики эмоций в Институте иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогического университета является важной лингводидактической задачей.

Литература

1. *Солодовникова Н.Г.* Формирование эмоциональной / эмотивной компетенции студентов через дисциплину по выбору «Лингвокультурология эмоций» // Интенсивное обучение иностранным языкам: проблемы лингвистики: сб. науч. ст. – Вып. 3. Ч. 1 / науч. ред. А.Е. Томашина. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2007. – С. 159–164.
2. *Чернышов С.В.* Основные положения эмоционально-концертного подхода к обучению иностранным языкам / Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 177. С. 138–145 [Электронный ресурс] URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/177/chernyshov_177_138_145.pdf (дата обращения: 25.10.2021).
3. *Шаховский В.И.* Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии: учеб. пособие по дисциплинам по выбору «Язык и эмоции» и «Лингвокультурология эмоций» для студ., магистрантов и асп. Ин-та иностр. яз. Волгогр. гос. пед. ун-та– Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 170 с.
4. *Cortázar J.* Bestiario: colección de cuentos. – Madrid: Alfaguara, 2016. – 112 p.

Training The Method Of Emotive Analysis Of Belles-Lettres Texts For Forming Emotive Competence Of Students Of The Institute Of Foreign Languages

Ekaterina A. Grebneva

*student, Volgograd State Pedagogical University
Volgograd, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5556-5442>

e-mail: one_more_night19@mail.ru

Keywords: emotive aspect of communication, emotions, emotive vocabulary, emotive competence of a linguistic personality, emotionality.

Особенности организации и проведения уроков при переходе на обучение с использованием электронных средств обучения и дистанционных технологий

Гришкова Е.А.

*Студентка, Обособленного подразделения
«Стахановский педагогический колледж Луганского
государственного педагогического университета»
г. Стаханов, Луганская Народная Республика
e-mail: lena.grishkovets.71@mail.ru*

Использование электронных средств обучения и дистанционных технологий в образовательном процессе стало востребованным при введении ограничительного режима в период распространения COVID-19. Поэтому разработка методики использования электронных средств обучения и организация дистанционного обучения являются актуальной проблемой в образовании, которые требуют особых подходов и внедрения нестандартных технологий для ее решения.

Если говорить о массовой школе, некоторые могут возразить и аргументировать, что дистанционное обучение невозможно в силу возраста детей, отсутствия навыков систематической работы с образовательными ресурсами, отсутствия навыков систематической самостоятельной работы, низкой мотивации детей. Но, взглянув на этот вопрос с другой стороны, можно доказать, что процесс уже запущен, дистанционное обучение стало реальностью, а инновационный подход к обучению и его цифровизация позволяют разнообразить образовательный процесс и дают дополнительные навыки учащимся.

Дистанционное обучение рассматривается как вид интерактивного взаимодействия между учителем, учащимися и информационным ресурсом, содержащий все компоненты, присущие образовательному процессу: цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения, которые реализуются с использованием ИКТ с помощью образовательных технологий. Для учителя и ученика данная форма обучения является новой. В связи с новизной проблемы возникает много вопросов, как у учеников, так и у педагогов по вопросу организации обучения. Цель нашей работы – выделить возможные формы проведения уроков и сформировать алгоритм подготовки к проведению уроков с использованием электронных средств обучения и дистанционных технологий.

При организации обучения мы использовали несколько форм организации уроков с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а именно:

1. Онлайн-урок – урок получения знаний и навыков при помощи компьютера или другого гаджета, подключенного к интернету в режиме видеоконференции.

2. Офлайн-урок, во время которого ученики самостоятельно работают в удобное для них время в соответствии с маршрутным листом урока с использованием различных источников информации.
3. Комбинированный урок, в ходе которого сочетается работа в онлайн и в офлайн режиме для достижения оптимального результата.

Каждая из форм реализуется в рамках различных типов уроков и моделируется самим учителем в зависимости от темы урока, контингента и возможностей обучающихся. Стоит отметить, что использование комбинированных уроков является наиболее продуктивным при организации данного вида обучения.

Для проведения комбинированных и онлайн-уроков необходим надежный и доступный инструмент для проведения видео-встреч. Платформа ВКС должна отвечать определенным требованиям: учитель и ученики должны видеть и слышать друг друга, педагог может демонстрировать детям документы, презентации, электронные учебники, использовать визуальные маркер и указку.

Следующим этапом в организации уроков с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий является выбор образовательных Интернет-ресурсов. При выборе ресурсов немаловажную роль играет сочетание таких факторов как простота доступа, информативность, доступная подача информации для детей, возможность независимого контроля каждого ученика. При выборе определенного типа урока потребуются соответствующие ресурсы: обучающие видео и аудио материалы, презентации, контрольно-измерительные материалы.

Для проведения офлайн-уроков учитель может создать собственный образовательный ресурс, например, аудио или видеолекцию, презентацию, тесты на первичное освоение материала и др. Отдельно стоит отметить образовательные интернет-платформы для создания дистанционных уроков, которые работают в формате интернет-конструктора с достаточно широким арсеналом инструментов.

Контроль знаний – важный и ответственный этап при организации и проведении онлайн-уроков и офлайн-уроков. Учителем должны быть сформулированы четкие критерии оценивания заданий, проверены все запланированные работы учеников. При составлении собственных заданий учителю необходимо учитывать дистанционный формат работы детей и риск невыполнения задания или выполнения путем списывания, заимствования чужого ответа. На образовательных платформах чаще всего это исключено в силу индивидуальной подборки заданий для каждого ученика. Кроме того, образовательные платформы автоматически проверяют контрольные работы и тесты. Учителю стоит обратить внимание на подбор заданий, предлагаемых образовательной платформой, четкость и правильность формулировок и ответов к заданиям.

После определения типа урока и формы его проведения учителем оформляется технологическая карта. Независимо от формы (онлайн или офлайн) проведения урока, учитель должен передать ученикам маршрутный лист урока или инструкцию по освоению материала данного урока.

Применение дистанционных технологий и электронного обучения в образовательном процессе требует особых подходов. Гибкость, изобретательность, творческий подход к решению проблем, умение применить сумму профессиональных умений в быстро меняющихся условиях – эти навыки не берутся ниоткуда, их необходимо формировать и развивать. Поэтому школа, которая понимает действительное значение этих процессов социума, несет на себе ответственность за умение приспособиться к цифровым вызовам и переменам.

Литература

1. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ / И.А. Карлов, Н.М. Киясов, В.О. Ковалев, Н.А. Кожевников, Е.Д. Патаракин, И.Д. Фрумин, А.Н. Швиндт, Д.О. Шонов; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с.
2. Дистанционное обучение как инновационная форма обучения в начальной школе/ [Электронный ресурс].- Режим доступа:<http://io.nios.ru/articles2/80/3/distancionnoe-obuchenie-kak-innovacionnaya-forma-obucheniya-v-nachalnoy-shkole>
3. Методические рекомендации по реализации основных образовательных программ, дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий / под ред. А.А. Бучек [и др.]; БелИРО. – Белгород: БелИРО, 2020. – 327 с.
4. Методические рекомендации по организации образовательного процесса с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательных организациях (учреждениях) Луганской народной Республики, утвержденные приказом МОН ЛНР от 04.08.2020 № 715-од/[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://disk.yandex.ua/d/K-VgLrJLuQx42w>

Features Of Organization And Conducting Lesson In Transition On Educating With The Use Of Electronic Facilities Of Educating And Controlled From Distance Technologies

E. Grishkovec

Student, of Isolated subdivision the “Стахановский pedagogical college of the Luhansk state pedagogical university” city Stakhanov, Luhansk Republic of People’s e-mail: lena.grishkovets.71@mail.ru

Проблема обучения подростков с нарушением эмоциональной сферы и склонных к девиантному поведению

Глебова А.А.

*Аспирант 2 курса факультета Юридическая психология
Московский Государственный Психолого-
Педагогический Университет, г. Москва
e-mail: paradokszebra@gmail.com*

Серов Е.Л.

*Аспирант 2 курса института
«Экспериментальная психология»
Московский Государственный Психолого-
Педагогический Университет, г. Москва
e-mail: serovusan@yandex.ru*

Дебольский М.Г.

*Кандидат психологических наук, профессор
Московский Государственный Психолого-
Педагогический Университет, г. Москва*

Эмоциональная сфера сложный и неоднозначно изученный феномен, который оказывает непосредственное влияние на поведение подростка. Её нарушение влечет за собой к негативным последствиям, таким как девиантное поведение, которое в последнее время встречается достаточно часто. В этой связи нам необходимо понять, в чем заключается сущность эмоциональной сферы подростка склонного к девиантному поведению для того чтобы в будущем мы смогли разработать программы обучения позволяющие предотвратить более серьезные последствия, такие как совершения особо тяжких преступлений.

Эмоциональная сфера подростков сложна и до сих пор не изучена полностью. С одной стороны здесь важен психофизиологический фактор. Он обусловлен высоким ростом гормонов, особенностями изменения кровообращения и метаболизмом подрастающего организма (Шнейдер Л.В., 2019).

С другой, в этом возрасте происходят новообразования личности подростков. Конкретно говоря, происходит рост самосознания, приводящий к появлению рефлексии, области переживаний, связанных с анализом и оценкой испытываемых чувств, что является новым моментом в развитии подростка. Также у подростков появляется осознанное отношение к самому себе, к своим переживаниям, мыслям, поведению (Ловпаче Ф.Г., Мамышева З.З., 2015). Таким образом, они начинают постепенно говорить об идеалах, о своем будущем, приобретают новый жизненный опыт. Тем не менее, несмотря на наличие сложной рефлексии, подростки все равно остаются той возрастной группой, которая наиболее сильно подвержена криминогенному фактору.

Потому что эмоциональная сфера подростков очень хрупка и впитывает любую информацию как губка (Шнейдер Л.В., 2019). Они уже начинают интересоваться тем, что во взрослом мире неприемлемо и вызывает презрение. Также именно в подростковом возрасте, дети сталкиваются с таким явлением как наркотики.

На ранимую психику подростков влияет и такой фактор как домашнее насилие. Дети которые испытывают эмоциональное напряжение и при этом совершают противоправные действия зачастую испытывают тревожное состояние находясь дома в семье (Шнейдер Л.В., 2019). Конкретно говоря, родители либо часто проявляют агрессию по отношению к ребенку, либо часто сорятся на его глазах. Такой неблагоприятный семейный климат формирует у ребенка негативный взгляд на окружающий мир и его обитателей.

Помимо указанных выше культурно-социальных факторов, существует и психофизиологический, природно-обусловленный фактор. По мнению Е.Г. Дозорцевой особенности «наследственности» подростка, такие как темперамент или организация нервной системы, оставшиеся без внимания со стороны родителей и педагогического коллектива, влекут к негативным последствиям (Дозорцева Е.Г., 2004). Так, дети с повышенным уровнем возбудимости, который у них наблюдался ещё с дошкольного возраста, проявляют агрессивные действия с нанесением увечий по отношению к своим сверстникам и даже животным. К этому же фактору относятся и различные органические повреждения нервной системы, которые, например, были получены ребенком в процессе его рождения.

В итоге на формирование негативной сущности эмоциональной сферы выступают два фактора – физиологический и социальный. В.Д. Васильев изучая «корни» преступности (включая подростковую) попытался проследить процесс формирования самого преступника. Так он обнаружил, что именно в подростковом возрасте, постепенно закладывается «криминальный плацдарм», потому что именно в нем связываются воедино врожденные особенности человека с его социальным окружением. Таким образом, В.Д. Васильев делает заключение, что те дети, кому не удалось преодолеть подростковый кризис, и сформировать благоприятную для себя эмоциональную сферу рискуют пополнить ряды преступников, которые совершают особо тяжкие преступления, вроде изнасилования (Васильев В.Д., 2009).

Так чем же характеризуется эмоциональная сфера подростка склонного к криминальному, девиантному поведению? Ряд специалистов из разных сфер психологии выделили следующие признаки эмоциональной сферы подростков склонных к девиантному поведению:

- Повышенный уровень тревожности и агрессивности.
- Высокая потребность в положительных эмоциях. Здесь отмечается развитие феномена «безнаказанности», когда подросток полностью

уверен в своих противоправных действиях и то, что он не понесёт никакой ответственности за них (Шнейдер Л.В., 2019).

При этом эмоциональная сфера подростка склонного к девиантному поведению, часто характеризуется как плавающая, неустойчивая, где нет стабильности. Часто это проявляется резким изменением настроения, фрустрацией и постоянной сменой деятельности.

Более того эмоциональная сфера мальчиков отличается от девочек. Ф.Г. Ловпаче отмечает, что девочки подростки более открыты и охотно рассказывают о своих чувствах. Тогда как юноши скованны, и не желают, чтобы в их внутренний мир вмешивались. Также между ними присутствуют различия и в чувственных реакциях на девиантные действия совершенные ими или другими людьми. Девочки, как правило, в таких ситуациях более отчетливо проявляют эмоциональную нестабильность, тогда как мальчики воспринимают их положительно и даже одобряют (Ловпаче Ф.Г., Мамышева З.З., 2015).

В то же время и виды девиантного поведения между мальчиками и девочками отличаются друг от друга. Согласно исследованиям Е.Г. Дозорцевой юноши с нарушенной эмоциональной сферой, дисгармоничной личностью склонны к сексуальному насилию. У юных девушек наиболее рискованные девиантные действия связаны с суицидальным характером и употреблением наркотических веществ (Дозорцева Е.Г., 2004).

Соответственно, необходимо обозначить возрастные периоды, когда наиболее четко проявляются элементы эмоциональной нестабильности, которые влекут к таким негативным последствиям. Согласно Л.А. Реан у мальчиков эта нестабильность начинает отчетливо проявляться в 11–13 лет, а у девочек в 13–15 лет. Получается, что 13 летний возраст является общим для обоих полов.

Педагоги, наблюдая за 13 летними подростками отмечают, что они часто проявляют агрессию (особенно в форме сарказма), считают забавными тревоги окружающих. Нередко у них встречается такое эмоциональное состояние как скука, которое обозначается психологами как эмоциональный нуль (Ловпаче Ф.Г., Мамышева З.З., 2015). Это состояние чревато тем, что вызов положительных эмоций при таком состоянии крайне редко, а негативные проявляются крайне часто.

Таким образом, подростки, склонные к осуществлению криминальных, противоправных действий, часто переживают скуку. Они не могут разнообразить свою жизнь и сделать ее увлекательной. Поэтому они часто прибегают к различной антисоциальной деятельности, такой как употребление наркотиков, насилию над сверстниками или детей младшего возраста, животными. В общем, над теми, кто не может нарушить зону их эмоционального комфорта.

Основными формами негативного эмоционального состояния подростков является депрессия и тревожность (Ловпаче Ф.Г., Мамыше-

ва 3.3., 2015). Изначально психологам было трудно в это поверить, ведь депрессия частое явление у взрослых. Однако, современная жизнь диктует иные правила, и поэтому неудивительно, что встречаются случаи когда у детей недостигших 11 лет встречаются признаки депрессии.

Однако здесь далеко неоднозначная ситуация. Как отмечает Ф.Г. Ловпаче депрессия у подростков с девиантным поведением может носить и маскировочный характер, так как существуют риски спутать её с другими негативными эмоциональными тенденциями, такими как негативизм, повышенной чувствительностью или раздражимостью (Ловпаче Ф.Г., Мамышева З.З., 2015). В этой связи диагностировать такое сложное психологическое явление как депрессия у подростков значительно труднее, чем у взрослых.

Признаки депрессии у подростков сопровождаются по крайней мере следующими девиантными действиями: подавленное настроение, отказ от посещений в школы, замкнутость в себе, отстранение от межличностных контактов (Дозорцева Е.Г., 2004, Ловпаче Ф.Г., Мамышева З.З., 2015). Тем не менее, это далеко не все признаки депрессии, здесь стоит учитывать и тот факт, что сам этот феномен очень сложен и является собирательным образом многих других эмоциональных расстройств.

В итоге, исходя из вышеизложенного, получается, что нарушения эмоциональной сферы тесно связаны с проявлением девиантного поведения. При этом эти оба фактора негативно влияют на формирование личности детей. В связи с этим психологам необходимо выявлять и корректировать эти психологические отклонения ради того чтоб уберечь будущие поколения от противоправных действий о которых они будут жалеть всю свою жизнь.

Поэтому необходимо использовать особые программы обучения подростков склонных к девиантному поведению и с нарушениями эмоциональной сферы. По понятным причинам данная программа обучения в некоторых аспектах будет существенно отличаться от той, которая используется для подростков, не имеющих данные проблемы (общеобразовательная программа). Также по понятным причинам от педагога потребуются более высокая подготовка, особенно она, будет акцентироваться на то, чтобы установить с такими детьми доверительный контакт.

Доверительный контакт, является чуть ли основой программы обучения с трудными подростками, у которых нарушена эмоциональная сфера. Зачастую такие подростки не воспринимают учителя всерьез, игнорируют его требования, провоцируют на конфликт. Поэтому так важны здесь качества личности педагога, которые позволяют нивелировать данные конфликтные провокации.

Основные задачи, которые должна решать программа обучения с трудными подростками заключается в следующем, а именно: формиро-

вание позитивной самооценки к самому себе и обществу; разрешение внутрисемейных конфликтов, в которых находится ребенок; внедрение творческих занятий направленных на самовыражение ребенка; занятие спортом. Многие задачи, которые включены в программу реабилитации несовершеннолетних, были заложены ещё при жизни великого русского педагога А.С. Макаренко, однако следует понимать, что современная криминогенная обстановка совершенно изменилась. Соответственно многие эксперты в области педагогики и психологии считают, что надо пересмотреть существующие подходы обучения с трудными подростками.

Ведутся жесточенные споры и по поводу характера учреждений закрытого типа, в которых данные дети обучаются. С одной стороны данные учреждения, напоминают исправительные колонии для взрослых, а это вносит негативный аспект на психологическое состояние ребенка. С другой стороны данных детей невозможно допустить в обычные образовательные учреждения. Так как существуют огромные риски проявления насильственных действий с их стороны по отношению к обычным детям. В тоже время руководство данных учреждений старается убрать такой негативный образ и поэтому делают все возможно, чтобы они были похожи на обычную общеобразовательную школу.

В этой связи, итогом всего вышесказанного будет следующее. Программы обучения подростков склонных к девиантному поведению зависят от того насколько психология продвинулась в понимании причин, которые этому поведению способствуют. Одной из таких причин является нарушение эмоциональной сферы подростка. Данный феномен нуждается в дальнейшем изучении, так как причины его возникновения еще окончательно не изучены.

Литература

1. *Васильев В.Д.* Юридическая психология. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
2. *Дозорцева Е.Г.* Психологическая травма у подростков с проблемами в поведении. Диагностика и коррекция. – М.: Генезис, 2006. – 128 с.
3. *Дозорцева Е.Г.* Аномальное развитие личности у подростков с противоправным поведением. М.: ГНЦ ССП им. В.П. Сербского, 2004. – 352 с.
4. *Ловпаче Ф.Г., Мамышева З.З.* Особенности эмоциональной сферы подростков с девиантным поведением // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. № 4 (169). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnoy-sfery-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem> (дата обращения: 19.05.2020).
5. *Шнейдер Л.В.* Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков 2-е изд., испр. и доп. Учебное пособие для СПО. – М.: Юрайт, 2019. – 220 с.

The Problem Of Teaching Adolescents With Emotional Disorders And Prone To Deviant Behavior

A.A. Glebova

*2nd year postgraduate student of the Faculty of Legal Psychology
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow
e-mail: paradokszebra@gmail.com*

S.E. Leonidovich

*2nd year postgraduate student of the Institute of Experimental Psychology
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow
e-mail: serovusan@yandex.ru*

D.M. Georgievich

*Candidate of Psychological Sciences, Professor
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow*

О востребованности идей Ф.И. Буслаева современной методикой обучения русскому языку

Дементьева Е.К.

*студент, кафедра теории языка
и методики обучения русскому языку,
Российская Федерация, Томский государственный
педагогический университет (ТГПУ),
г. Томск, Российская Федерация
e-mail: evgeniya.dementeva.00@mail.ru*

Ключевые слова: методика обучения русскому языку, Ф.И. Буслаев, воспитание.

Основоположником науки методики обучения русскому языку по праву считается Ф.И. Буслаев – известный русский лингвист и педагог. Без его фундаментального труда «О преподавании отечественного языка» (1844) нельзя обойтись ни одному хорошему лингвисту-преподавателю даже в наши дни. Казалось бы, смена эпох должна была кардинально изменить взгляды на труд педагогов, но тесная взаимосвязь времен прослеживается довольно четко – основополагающие принципы остаются неизменными и создают прочный дидактический фундамент для современных методистов и практикующих педагогов. Конечно, есть в работе Ф.И. Буслаева устаревшие понятия и кажущиеся сейчас странными утверждения, но даже они не делают ее неактуальной. Рассмотрим то, на что следует обратить внимание в этом важном труде, опираясь на современные образовательные реалии.

Одним из основных понятий Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) [4] является воспитание – педагоги, работающие в сфере общего образования, должны не только передавать обучающимся знания, но и осуществлять деятельность, направленную на развитие личности посредством воздействия через социокультурные и духовно-нравственные ценности, принятые в обществе. Другими словами, педагоги должны наряду с современно преподавательской деятельностью осуществлять и воспитательную. Учителя русского языка и литературы имеют для этого возможности, превосходящие возможности других учителей-предметников, – в их распоряжении целый пласт отечественной культуры в виде художественных текстов и системы норм языка, которые позволяют воспитать в обучающихся патриотизм, любовь к родному языку, дать понятие о нравственных нормах и ценностях. Ф.И. Буслаев в своей работе также отстаивал эту позицию: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному значит вместе и развивать духовные способности учащегося» [1]. Итак, современная методика тоже ставит акцент на воспитании. Это значит, что и

в XIX веке, когда основоположник методики обучения русскому языку опубликовал свою работу, и в XXI веке взгляд на преподавание русского языка как родного (в данном контексте будем считать его синонимом слова *отечественный*) остается неизменным. В связи с этим укрепляется и высказанная выше мысль о том, что труд «О преподавании отечественного языка» является по-прежнему актуальным.

Ф.И. Буслаев отмечает, что в преподавании отечественного языка крайне важными категориями являются разговор и чтение. Именно с них, по мысли ученого, следует начинать изучение родного языка. И это верно, потому что именно с говорения начинается речевая деятельность ребенка. Но, что не менее важно, родной язык нужно познавать на примерах, путем анализа целого и последующего синтеза этого целого. Только так ребенок, который в какой-то мере уже знаком с языком, сможет понять его наиболее полно. «<...> *Отечественный язык не должен преподаваться так, как преподается иностранный*, т.е. не наблюдением отдельных звуковых видоизменений, не путем рассуждающего наблюдения, а практическими примерами, т.е. сообщением ученику понятного и полезного такими словами и формами, с какими хочешь познакомить ученика» [1]. При разговоре и чтении нужно уделять пристальное внимание предложению, ведь именно на примере этой синтаксической единицы возможно осуществить анализ всех уровней языковой системы. Также необходимо отметить, что обучение отечественному языку следует осуществлять иначе, чем иностранному: начинать необходимо именно с практики и конкретных примеров, с того, что ребенку интуитивно понятно, с того, о чем у ребенка в процессе жизни уже сложилось минимальное представление, которое необходимо систематизировать. Чтобы доказать верность этого положения, обратимся к фактам: лингвисты (в частности А.Г. Лыков), изучающие детское словотворчество, доказали, что детям дошкольного возраста (примерно 3–7 лет) свойственно создавать слова по существующим в языке словообразовательным моделям, следовательно, в процессе речевой деятельности они усваивают их на интуитивном уровне [3, с. 11–35]. Школьному учителю необходимо только на понятных и, что не менее важно, приятных примерах систематизировать эти знания в неокрепших умах своих воспитанников, заполнить теоретические лакуны.

Связь с утверждениями из работы Ф.И. Буслаева можно проследить, обратившись к тексту проекта «Концепция школьного филологического образования»: обучение, согласно этому документу, начинается с общих положений, со сведений о языке и речи, при этом упор идет на все виды речевой деятельности и, что важно, на речевую практику личности [2, с. 13–18]. На речевую и мыслительную практику личности делается упор и в рассматриваемой нами работе Ф.И. Буслаева: «Если язык есть выражение мысли, то почему же не начинать с детьми прямо от языка

и потом уже переходить к мысли? Ибо, изучая язык, они изучают и то, что им выражается, т.е. мысль. Для детей логические категории являются гораздо понятнее в языке, в грамматике, чем в отвлеченных умствованиях. Учитель должен в самой грамматике, в чтении басни, в разборе предложения – учить детей мышлению; тогда он сохранит самостоятельность своего преподавания». И через время, отвечая на идеи Ф.И. Буслаева, создатели «Концепции филологического образования» обозначают одной из первостепенных задач «<...> осознание учащимся тесной связи между языковым развитием и интеллектуальным, социальным ростом, а также духовно-нравственным и эмоциональным совершенствованием». Качественная мыслительная, интеллектуальная деятельность не возможна без знания родного языка на высоком уровне – именно поэтому в любой вуз сейчас требуется предъявить результаты ЕГЭ по русскому языку, знание которого обеспечивает выпускнику свободу в выражении мыслей в самых разных жизненных и научных аспектах.

Из выше сказанного ясно, что идеи, высказанные Ф.И. Буслаевым в далеком XIX веке, не являются инородным звеном в современной методике обучения русскому языку, а, наоборот, являются ее неоспоримой и проверенной веками основой. Изучение исторических трудов великих методистов сродни изучению мировой истории: это нужно для того, чтобы возвращаться к замечательным открытиям и не совершать непоправимых ошибок, которые нежелательны для людей в целом, а для школьных учителей, в руках которых будущее, в особенности.

Литература

1. *Буслаев Ф.И.* О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – Москва: Просвещение, 1992. – URL: http://az.lib.ru/b/buslaew_f_i/text_1844_o_prepodavanii_olderfo.shtml (дата обращения: 24.09.2021).
2. Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература: проект. – Москва: ООО «Русское слово – учебник», 2015. – 112 с. – ISBN 978–5–00092–207–1
3. *Лыков А.Г.* Современная русская лексикология (русское окказиональное слово) / А.Г. Лыков. – Москва: Высшая школа, 1976. – 120 с.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). – URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ / (дата обращения: 24.09.2021).

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Т.Б. Черепанову.

The Relevance Of F.i. Buslaev With A Modern Method Of Teaching The Russian Language

Evgeniya K. Dementeva

*Student, Chair of Theory of Language
and Methods of Teaching the Russian Language,
Tomsk State Pedagogical University (TSPU), Tomsk, Russia
e-mail: evgeniya.dementeva.00@mail.ru*

Keywords: method of teaching the Russian language, F.I. Buslaev, education.

Acknowledgements. The author is grateful for assistance in data collection T.B. Cherepanova.

Технологии развития лингвокреативности на уроках английского языка

Дюгаева И.Д.

*Студент (5 курс), Оренбургский
государственный педагогический университет
г. Оренбург, Российская Федерация*

Ключевые слова: лингвокреативность, методы развития креативности, языковая игра, урок английского языка, гуманитаризация образования.

Последние десятилетия в методике преподавания иностранных языков остро стоит вопрос о путях воспитания творческой языковой личности.

Проявления лингвокреативности в родном языке очевидны, уже ребёнком человек «конструирует для себя систему своего родного языка» [3, с. 78] но того же нельзя сказать о коммуникативных практиках на неродном, иностранном языке. Активизация билингвальной лингвокреативной деятельности не только позволяет быстрее и прочнее усвоить структуру языка, но ведёт к интенсификации когнитивных процессов, расширению кругозора и системы знаний.

В связи с обозначенными фактами мы задались целью разработать технологии развития лингвокреативности на уроках английского языка.

Лингвистическая креативность (лингвокреативность) – способность к неординарному языковому самовыражению личности [4, с. 89], которая, с одной стороны, порождает языковые «стереотипы, способствующие эффективной коммуникации, с другой стороны, создает возможность творческого отхода от стандартных способов выражения самосознания языковой личности» [1, с. 10].

В общем случае проявления лингвокреативной деятельности сводятся к двум векторам: 1) продуцированию новых оригинальных словоформ и выражений; 2) транслированию/трансформации в игровом ключе известных выражений, цитат, аллюзий, референций в, казалось бы, несоотносимых ситуациях. На этой основе можно выделить разновидности лингвокреативной деятельности:

- 1) Интерпретационные эвристики предполагают апперцепцию и интерпретацию оригинального аутентичного текста в совокупности с неконвенциональным языковым смыслообразованием в составе триады «восприятие – понимание – интерпретация» [4, с. 90]. Читатель/слушающий, обрабатывая художественное произведение, при наличии мотивации и заинтересованности является производителем новых значений и при высоком уровне языковой компетенции реконструирует и трансформирует языковые единицы, использованные автором. Особую роль играет поэзия в силу концентрирования ею неканонизированных языковых единиц и её смысловой много-

плановости, которые вместе стимулируют расширение когнитивной базы читателя [4, с. 94].

- 2) Генеративные эвристики предполагают порождение различных языковых игр. Языковая игра – форма лингвокреативного мышления, основанная на деавтоматизации ассоциативных стереотипов слова и использующая его ассоциативный потенциал в процессе словотворчества [2, с. 14].

Подвиды языковой игры:

- создание новых словоформ;
- новое семантическое наполнение готовых (узуальных) структур [2, с. 16].

- 3) Образные номинативные эвристики – создание художественных тропов (метафор, сравнений) при установлении ассоциативных аналогий.

Деление лингвокреативных способностей на группы условно, т.к. они находятся в синкретической, неразрывной связи.

Традиционными методами развития языкотворчества, уже зарекомендовавшими себя в педагогической среде, считаются загадки, сочинения и эссе, синквейны, проекты и т.д. В свою очередь, мы разработали алгоритмы развития лингвокреативных способностей каждого вида и предлагаем в качестве примеров игры и задания на формирование той или иной группы способностей.

Алгоритм развития интерпретационных эвристик:

- 1) Предъявление учащимся произведения для анализа;
- 2) Корректная лаконичная установка педагога на творческую интерпретацию части или целого произведения;
- 3) Образно-семантическая адаптация учащихся к индивидуальным особенностям предъявляемого текста, семантизация авторских креативных элементов и подстраивание под его культурно-идеологические коды [4, с. 90];
- 4) Личностная переработка учащимися лексических и смысловых концептов предложенного материала [4, с. 91];
- 5) Смыслообразование и создание учащимися новой интерпретации.

Упражнения и задания на развитие эвристик интерпретационной направленности:

№ 1. Упражнение «Придумай имя». В данном упражнении педагог после обсуждения с учащимися короткого произведения (рассказа, сказки, мультфильма, песни, стихотворения и т.п.) просит учащихся дать произведению собственное название.

№ 2. В игре «Расскажи историю» [5, с. 93] учащимся даётся несколько слов (2–10), в зависимости от уровня владения языком), из которых они должны составить историю. Например, даны слова «the sun, the moon, to run», и учащийся составляет историю: «The moon liked the cheerful sun, but the sun ran from the gloomy moon».

Алгоритм работы по интериоризации механизма языковой игры:

- 1) Перцепция типовых языковых игр (3–5) в контексте (в художественном произведении, в аудио/видео материалах носителей языка и т.д.);
- 2) Осознание механизма данного типа языковой игры;
- 3) Создание собственной языковой игры по образцу;
- 4) Спонтанное конструирование собственных языковых игр в письменной и вербальной речи.

Примеры заданий, способствующих развитию генеративных эвристик:

№ 1. В упражнении «Расшифровка слова» учащимся предъявляются неологизмы или окказионализмы, способ словообразования которых необходимо определить, а затем объяснить значение слова (в исходном контексте или вне его) и подобрать ему подходящее слово в пару, после чего – придумать предложение с этим словом. В качестве источника слов для анализа может послужить английская художественная литература, музыкальные композиции, актуальные новации английского языка. Например, предъявляется слово «googleable». На первом этапе учащиеся должны определить способ словообразования (суффиксальный) и выписать корень слова («google»), на втором этапе учащимся нужно попробовать догадаться о значении слова и дать его дефиницию («something that can be found in the search engines» («нечто, о чём можно найти информацию в поисковых системах»)). На следующем этапе им предстоит установить, какое из слов на выбор более всего подходит для создания словосочетания – cat, address, power, chronical – из которых языковой валентностью обладает только второе. На четвёртом этапе учащимся нужно придумать своё предложение с этим словом. Впоследствии многократной проработки этого задания с учащимися и обогащения их языкового опыта оптимальным становится задание придумать своё слово по аналогии с рассмотренными способами словообразования. Данное целесообразно проводить с учащимися средней и старшей школы при достаточном уровне владения английским языком.

№ 2. Упражнение «Рождение текста» [2, с. 48] является усложнённой версией последнего этапа в алгоритме, она позволяет как стимулировать лингвотворческую деятельность, так и диагностировать уровень лингвокреативности учащихся и тип их лингвотворческой стратегии (стилизатор, транслятор, интерпретатор, генератор). Приемлемо проводить упражнение с субъектами, имеющими достаточно высокий уровень владения языком [3, с. 48], т.е. в старших классах, поскольку оно подразумевает свободное лавирование среди правил словообразования и прецедентных феноменов языка. Учащимся даётся стимульное слово, от которого нужно образовать оригинальные, новаторские номинации. Например:

- 1) «You have a word “fun”. Use it to make up: a) name of a place of fun (a country, city, countryside, etc); b) name of inhabitants of this place; c)

names of medicine to cure of fun and vitamins to evoke fun; c) names of instruments for production of fun; d) names of some other things connected with fun.

- 2) Give an extended definition or explanation of one or several new words and/or make up a story using these words».

Алгоритм работы по развитию номинативных эвристик:

- 1) Выполнение упражнений на установление аналогий между не- или малокооррелирующими реалиями;
- 2) Предъявление оригинального художественного тропа в изначальном контексте;
- 3) Вербальный анализ [5, с. 91] – осознание смыслового значения и неконвенционального характера художественного тропа;
- 4) Создание собственного индивидуального тропа.

Упражнения по развитию образных номинативных эвристик:

№ 1. Игра «Ассоциации» (оптимальна для проведения в любом возрасте, начиная с младшего). Правила игры сводятся к тому, что каждый ученик по очереди называет ассоциацию к первому слову, которое задаёт либо учитель, либо кто-то из учеников. Ассоциации могут основываться на фонетическом принципе (fat – bad), на принципе сходства (nose – face) и на контрасте (hot – cold), но учащиеся называют ассоциации спонтанно, не задумываясь об их типе, хотя преподаватель может задавать ограничительное правило, например, называть слова одной части речи или слова по какой-либо определённой теме [3, с. 300] и т.д.

№ 2. Метод «шутливого искажения» [3, с. 308] был изобретён ещё Сократом и нацелен на эстетическое развитие личности, воспитание вкуса. Суть в том, чтобы учащийся распознал искажённый, деформированный вариант художественного образа, который изначально является цельным и гармоничным. Верное определение «фальшивых» образов говорит об определённом уровне культурного развития личности. Данный метод можно применять уже в средней школе, регулируя уровень сложности задания. Например:

«Define the correct variant of the phrase from the poem “Stopping by Woods on a Snowy Evening” by Robert Frost: a) I think I know these woods; **b) Whose woods these are I think I know;** c) I know I think whose these woods are».

Задания этого метода можно проводить в качестве небольших игр, анализируя одно произведение на нескольких уроках и вводя его в виде дробных квантов, а также привязывая анализ целого произведения к одному уроку по определённой теме.

Согласно исследованиям Стернберга [5, с. 88], креативному мышлению способствует разрешение непривычных, даже фантастических, контрфактуальных ситуаций, побуждающих к скорейшему действию.

Всё вышесказанное позволяет сделать вывод, что формирование лингвокреативного мышления целесообразно начинать и поощрять в дет-

ском возрасте, при случае не подавляя произвольные языковые игры, которые можно расценить как речевую ошибку. Субстратом формирования языковой личности служат креативные речевые практики («эвристики лингвокреативной деятельности») [2, с. 20], к которым ребёнок прибегает сам на разных стадиях онтогенеза и которые могут быть индуцированы педагогом соответствующими технологиями и методами.

Литература

1. *Гридина, Т.А.* Языковая игра: стереотип и творчество [Текст] : монография / Т.А. Гридина. – Екатеринбург : Урал.гос. пед. ун-т, 1996. – 130 с.
2. Лингвистика креатива-1 [Текст] : коллективная моногр. / под общей ред. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2013. – 369 с.
3. Творчество: теории, диагностика, технологии [Текст] : словарь-справочник / под общей ред. Т.А. Барышевой. – СПб. : ВВМ, 2014.– 380 с.
4. *Устинова, Т.В.* Когнитивные аспекты ассоциативной теории лингвокреативности: случай читательской рецепции поэтического текста [Текст] / Т.В. Устинова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 3 (25). – С. 89–98.
5. *Sternberg R.G.* The Nature of creativity // Creativity research journal. – 2006. – № 1. – P. 87–98.

Technologies Of The Development Of Linguistic Creativity In English Class

Irina D. Dyugaeva

Student (5th form),

Orenburg state pedagogic university

Orenburg, Russia

Keywords: linguistic creativity, methods of development of creativity, language game, English class, humanitarization of education.

Организация междисциплинарного учебного эксперимента на уроках химии

Еремин Д.Е.

Магистрант, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: denis.eremin.99@mail.ru

Жукова Н.В.

Кандидат химических наук, доцент, кафедра биологии и физиологии человека Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0214-1136>
e-mail: zhukovanv@mgpu.ru

Ключевые слова: учебный эксперимент, химия, интеграция, междисциплинарные связи.

Научная новизна. Разработан и применён на практике межпредметный исследовательский эксперимент на стыке естественнонаучных дисциплин: химии и биологии. Разработанная блок-схема исследования позволяет, оставаясь в рамках данной тематики, осуществить целую серию исследовательских работ учащихся, изменяя только объект исследования. В процессе выполнения исследовательской работы учащимися устанавливаются межпредметные связи между химией и биологией, актуализируются, закрепляются и применяются на практике знания, полученные на уроках биологии и химии.

Практическая значимость. Результаты призваны помочь педагогам средней школы (в рамках уроков и внеурочной деятельности) заниматься проектной деятельностью с учениками, интересующимися предметами естественнонаучного цикла [2].

Проблема исследования. Эксперимент играет ключевую роль в преподавании естественнонаучных предметов в школе. В рамках данного исследования рассмотрена взаимосвязь между химией и биологией. Основная цель исследования – разработать обобщенную схему исследовательской работы учащихся, позволяющей установить межпредметные связи между химией и биологией.

Результаты исследования. Разработана и апробирована методика организации химического эксперимента с биологическими объектами. Работа с учениками по постановке эксперимента организуется по следующей, представленной на рисунке 1.

В качестве примера приведем описание одного из экспериментов, который был организован с учениками 11 класса.

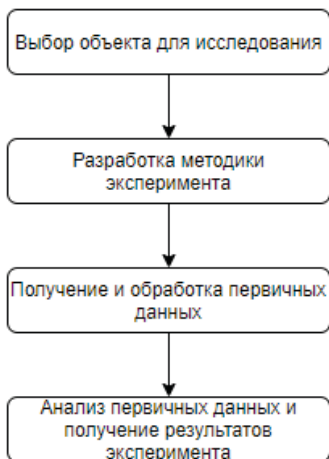


Рис. 1. Блок-схема химического эксперимента с биологическим объектом

На первом этапе работы учащихся необходимо ввести в проблематику исследования. Ученикам рассказывается, что при удалении продукта коррозии (ржавчины) железа происходит значительное растворение металла в кислоте, что очень нежелательно, поскольку это приведет к потере внешнего вида и эксплуатационных характеристик обрабатываемого объекта. Специалисты-реставраторы решают эту проблему с помощью:

- сложных смесей сильных и слабых кислот, в том числе содержащихся в перечне прекурсоров, оборот которых ограничен в Российской Федерации;
- сокращения времени обработки сильными кислотами;
- введение дорогих и труднодоступные для неспециалистов вещества-ингибиторы, снижающие скорость взаимодействия железа и его сплавов с кислотами. В литературе также описана возможность использования соляной кислоты экстрактов чистотела, хохолка и тысячелистника в качестве ингибиторов растворения железа [1].

К сожалению, эти методы не подходят для широкого применения.

Таким образом, ученик приходит к выводу, что их исследование должно быть посвящено решению этой проблемы.

На этапе целеполагания ученикам необходимо было сформулировать гипотезу, цели и задачи исследования, обозначить объект и предмет исследования. Работая по заданию участники эксперимента предположили, что использование уксуснокислого экстракта листьев чистотела и листьев чайного дерева уменьшит потери железа при обработке железных изделий от коррозии. Это и явилось гипотезой исследования.

В качестве объекта исследования была выбрана реакция железа и уксусной кислоты. Предметом исследования явилось влияние состава раствора на растворение железа.

Также были сформулированы цели и задачи исследования:

Цель исследования. Изучить влияние состава раствора на характер растворения железа в уксусной кислоте при комнатной температуре.

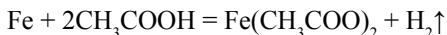
Задачи исследования:

1. Изучить динамику растворения железа в уксуснокислом экстракте листьев чистотела большого *Chelidonium majus* L. и экстракте листьев чайного дерева *Melaleuca alternifolia* при комнатной температуре;
2. Выявить оптимальный природный ингибитор.

Далее работая по блок-схеме, ученикам был предоставлен выбор методов, с помощью которых можно было провести эксперимент. В результате, ученики приняли решение использовать гравиметрический метод определения массы железного предмета, подвергаемого коррозии.

Химизм процесса был представлен в виде двух химических реакций:

1. Образование ацетата железа (II) при взаимодействии железа с уксусной кислотой:



2. В реакционной смеси присутствует растворенный кислород, поэтому образуется гидроксид-диацетата железа (III), который со временем выпадает в осадок красно коричневого цвета образуется реакция:



Для экспериментальной части соотношение реагентов (железо : уксусная кислота) брали в трех вариантах: согласно стехиометрическим коэффициентам (1:2), в избытке уксусной кислоты (1:4) и недостатке уксусной кислоты (1:1).

Далее был построен график соотношения железа/уксусной кислоты при комнатной температуре для определения зависимости массы корродированного объекта от времени (рисунок 2).

Анализ графика показал, что при недостатке кислоты взаимодействие начинается не сразу, а после некоторого периода, во время которого продукты реакции не обнаруживаются в реакционной смеси; а при избытке кислоты растворение железа протекает быстрее всего.

Следующим этапом экспериментальной работы стало изучение динамики растворения железа в уксуснокислом экстракте листьев чистотела и листьев чайного дерева. Экстракты листьев чистотела и листьев чайного дерева готовили в 70 %-ном растворе уксусной кислоты. Таким образом, в результате были использованы 3 реакционные системы:

- 1) железо – 70 % уксусная кислота;
- 2) железо – экстракт листа чистотела 70 %-ной уксусной кислотой;
- 3) железо – экстракт листьев чайного дерева 70 %-ной уксусной кислотой.

В эксперименте необходимо было измерять массу каждого гвоздя в контрольной точке и рассчитать среднее арифметическое из 3 параллельных измерений. Данные представлены на рисунке 3.

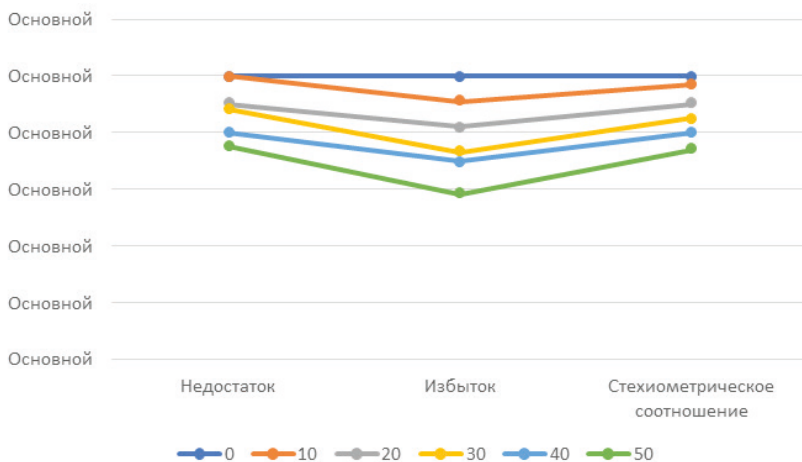


Рис. 2. Зависимость массы исходного объекта о соотношения реактивов

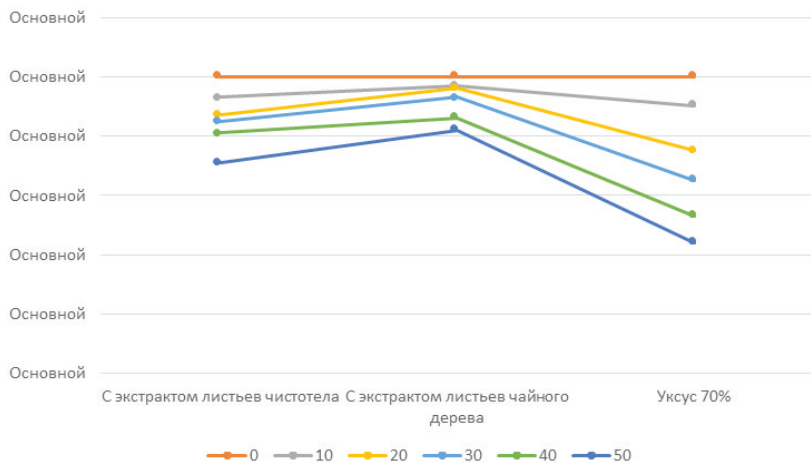


Рис. 3. Зависимость массы исходного объекта состава реактивов

Результаты экспериментального исследования показали, что использование экстракта уксусной кислоты чистотела вместо раствора уксусной кислоты изменило зависимость растворения железа. На графике, описывающем растворение железа в экстракте корня чистотела, линейная часть

наблюдалась в период, когда не было эффекта добавления ингибиторов. В экстракте корня чистотела на 10-й день было растворено ~7 % массы железа, что сопоставимо с чистым раствором уксусной кислоты без добавления ингибиторов. Хотя применение экстракта листьев чайного дерева значительно замедляет процесс растворения – в течение 10 дней теряется только 1 % от исходной массы железа. Со временем эффект ингибиторов стал более очевидным: 60 % растворялось в 70 % растворе уксусной кислоты в течение 50 дней, только 29 % от исходного веса железа растворялось в экстракте корня в течение 50 дней, и за тот же период растворилось 18 % железа от исходного веса в экстракте листьев.

Выводы по эксперименту, которые были сделаны учениками следующие: для реставрации металла предпочтительнее использовать раствор, представляющий собой не уксусную кислоту, а уксусноокислый экстракт листьев чистотела, содержащий природные ингибиторы коррозии.

Таким образом, организация химического эксперимента с использованием биологических объектов: способствует формированию понимания межпредметных связей химии и биологии; развивает навыки экспериментальной работы; формирует исследовательские компетенции учащихся.

Практическое применение результатов исследования. Результаты данного исследования можно использовать:

- для разработки состава, который может применяться в реставрации для очистки металлических предметов от продуктов коррозии;
- для демонстрации реакции в темы «металлы» курса химии;
- для демонстрации свойств растений в курсе «ботаника».

Литература

1. Сурин Ю.В. Проблемный эксперимент как одна из форм химического эксперимента // Химия в школе. – 2007. – № 10. – С. 57–61.
2. Киселева Е.В. Развивающий ученический эксперимент в системе проблемно-интегративного обучения химии // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 11. – С. 189–192.

Значение школьных технопарков как инновационной формы образования и методика их внедрения

Жукова Е.В.

*студент, Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
(ФГБОУ ВО ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского)
г. Липецк, Российская Федерация
e-mail: ekaterina.ekaterin.zhukova@mail.ru*

Ключевые слова: школьный технопарк, научно-исследовательская деятельность учащихся, непрерывное образование.

В условиях стремительного нарастания скорости научно-технических трансформаций, появления новых направлений развития рыночной экономики, неизбежные изменения претерпевают и формы образовательной деятельности. Одной из таких инновационных форм реализации образовательного процесса, тесно сопряжённого с научным и техническим творчеством учащихся, с их учебно-исследовательской деятельностью становятся школьные технопарки. В Российской Федерации сегодня технопарки активно внедряются как эффективный инструмент привлечения молодого поколения в продуктивную, системную и творческую деятельность, фундаментом которой являются новые технологии. Сама идея технопарков (в ситуации, когда российская экономика остро нуждается в инженерных кадрах нового поколения) логично вписалась в концепцию модернизации системы образования, в процесс развития высоконаучных технологий, способных дать новый импульс росту производственного потенциала страны.

В связи с тем, что процесс создания и внедрения школьных технопарков в настоящее время активно развивается, вопросы оптимальных способов их организации и работы приобретают особую актуальность. Именно анализ наиболее эффективных моделей внедрения школьных технопарков в образовательную среду и является целью представленного исследования. Среди прочего в его задачи входит: в определении значения школьных технопарков как инновационной формы школьного образования, в разработке оптимальных способов их создания и совершенствования, в представлении модели использования технопарков в интересах повышения численности школьников, специализирующихся по программам технической направленности, формированию их информационно-компетентных и росту их мотивации.

Одной из наиболее актуальных задач общего среднего образования в современной России является развитие творческого потенциала молодёжи в различных областях деятельности, формирование у школьников первичных навыков проведения самостоятельных научных ис-

следований. Одной же из наиболее эффективных форм развития названных качеств выступают те, которые задействуют интерактивные технологии. Наиболее продуктивно использование интерактивных форм может быть реализовано в системе дополнительного образования, которое открыто для экспериментов и использования обновленных форматов обучения. Именно таким инновационным форматом и стали школьные технопарки, в основе которых лежит идея непрерывного образования и которые позволяют создать условия для формирования у ребенка зачатков профессиональной специализации с самого раннего возраста [1]. Школьные технопарки представляют собой высококурсорную площадку, позволяющую реализовывать инновационные технологические проекты, объединять возможности образовательных организаций и производственных предприятий в интересах привлечения школьников к практической, научно-технической и изобретательской деятельности. С этой точки зрения, школьные технопарки могут быть определены как механизм, позволяющий преодолеть разрыв между образованием, наукой и производством.

Для бюджетной организации дополнительного образования значимость технопарка будет состоять в создании актуальной интерактивной образовательной среды, позволяющей повысить качество образовательных программ, заинтересовать учеников новыми знаниями, наладить сотрудничество с партнерами по внедрению результатов вероятных исследований и разработок, по привлечению внебюджетных средств (в том числе – за счет оказания целевой аудитории платных услуг дополнительного образования).

Для муниципальной системы образования в целом значение школьных технопарков можно усмотреть в создании центров профессионального самоопределения школьников, конкурентной образовательной среды, в появлении новых образовательных практик, в повышении эффективности бюджетных расходов на образование.

Методологическую основу внедрения школьных технопарков в современной России образуют следующие научные концепции и практики [3]:

- 1) системно-деятельностный подход, предполагающий практические занятия обучающихся, направленные на повышение их мотивации в процессе приобретения новых знаний, умений и навыков;
- 2) концепция формирования «Техносферы образовательного учреждения», отвечающей целям, во-первых, технического обеспечения современного образования и, во-вторых, приведения качества образования в соответствии с новыми социальными отношениями, развивающимися в условиях цифровизации; в обществе;
- 3) компетентностный подход, который подразумевает, что образованный человек не только обладает некоторым набором знаний, умений, навыков, но и способен реализовывать их в на практике;

4) наиболее продуктивные отечественные практики научно-технологической направленности (Федерального проекта «Кванториум», программы «Экспериментаниум» и др.).

Главная идея состоит в создании оптимальной интерактивной образовательной среды, позволяющая внедрять программы, ориентированные на рождение новых творческих проектов детей и подростков [2].

Особо следует отметить, что эффективное внедрение технопарков в образовательную среду предполагает два направления работы с субъектами образовательного процесса: 1) выработку результативных способов вовлечения в научно-проектную деятельность обучающихся; 2) теоретическую и практическую подготовку педагогов, повышение их мотивации для работы с новыми технологиями и формами образовательной деятельности. Названные направления подразумевают: создание адекватной материально-технической базы образовательного учреждения, подготовку кадров для реализации инновационных программ, сообщение целевой аудитории о начале реализации проекта, определение основных направлений деятельности технопарка, распределение детской аудитории по интересам, корректировку уже реализуемых образовательных программ и определение дальнейших перспектив их развития. Все эти аспекты крайне важны при организации, обустройстве и использовании школьного технопарка.

Следует обратить внимание также на необходимость разработки адекватной правовой базы создания и внедрения школьных технопарков. Исходя из опыта работы уже существующих технопарков и выявленных тенденций развития системы дополнительного образования, в ходе реализации программы по созданию школьного технопарка необходимо обратить внимание на разработку нормативно-правовых документов и локальных актов, которые будут четко регламентировать инновационную деятельность образовательного учреждения.

Создание и совершенствование системы методического обеспечения работы школьного технопарка осуществляется в процессе реализации следующих мероприятий [4]:

- 1) вебинаров по вопросам технического творчества, изобретательской деятельности детей, а также содержанию и ключевым особенностям ФГОС нового поколения;
- 2) образовательных тренингов по использованию технопарков для педагогов и администрации школы (мастер-классов, стажёрских курсов, «открытых» занятий и мероприятий по направлениям деятельности школьного технопарка);
- 3) координации работы методических советов по решению задач реализации современных направлений технической деятельности;
- 4) определения участников и социальных партнёров поэтапной реализации проекта школьного технопарка;

5) разработки актуальных образовательных программ дополнительного образования школьников в условиях технопарка.

Важным представляется и решение вопроса о материальномощрении педагогов, которые вовлечены в работу с инновационными образовательными технологиями. При этом важна не только материальная мотивация педагогической работы, но и моральные стимулы. Необходимо давать возможность педагогам и обучающимся демонстрировать результаты своего труда, получать оценку коллег и школьников, участвовать в конкурсах и соревнованиях различного уровня.

Таким образом, можно обозначить следующие ожидания, связанные с результатами внедрения школьных технопарков: ускорение процесса модернизации системы образования, формирование условий для раннего выявления одарённых, замотивированных детей и их вовлечения в творческую научно-исследовательскую деятельность, приобретение школьниками набора компетенций, необходимых для повышения качественного уровня абитуриентов. В целом же реализация проекта по внедрению технопарков призвана способствовать повышению информационно-технологической деятельности обучающихся и организации внеурочной деятельности общеобразовательных школ в рамках ФГОС.

Литература

1. *Евдокимов Ю.К., Салахова А.Ш.* «Школьный технопарк» как способ модернизации образования // Школьные технологии. 2011. № 1. С. 51–57.
2. *Жуковская Н.Ю.* «Достойный сын Отечества» в педагогических концепциях И.И. Бецкого и Я.П. Козельского // Роль юридического общества и педагогических вузов в развитии медиации и школьных служб примирения. Липецк: ЛГПУ, 2017. С. 34–40.
3. *Мединцева И.П.* Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. М., 2012.
4. *Назарова Я.А., Барабаи М.В.* Особенности функционирования и архитектурного формирования детских технопарков в России и за рубежом // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. 2019. № 8. С. 40–48.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в определении специфики и методологии исследования научного руководителя – доцента кафедры ГПД ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, к.и.н. Н.Ю. Жуковскую.

The Importance Of School Technoparks As An Innovative Form Of Education And The Methodology Of Their Implementation

Ekaterina V. Zhukova

student, Lipetsk State Pedagogical

P. Semenov-Tyan-Shansky University

Lipetsk, Russian Federation

e-mail: ekaterina.ekaterina.zhukova@mail.ru

Keywords: schooltechnopark, researchactivityofstudents, continuineducation.

Acknowledgements. The author is grateful for assistance in determining of the research specifics and methodology scientific adviser associate professor of the Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Ph.D. in History N.Y. Zhukovskaya.

Teaching a HyFlex Class: Scenario Design

Anastasija Aleksejeva

graduate student, Rezekne Academy
of Technologies, Rezekne, Latvia
e-mail: vaset@inbox.lv

Mihails Zascerinskis

graduate student, Rezekne Academy
of Technologies, Rezekne, Latvia
e-mail: mihails.zascerinskis@gmail.com

Irina Abjalkiene

graduate student, Rezekne Academy
of Technologies, Rezekne, Latvia
e-mail: irinaabjalkiene@inbox.lv

Olga Gukovica

post-graduate student, Centre for Education
and Innovation Research, Riga, Latvia
e-mail: sriipka@inbox.lv

Jelena Zascerinska

Doctor of pedagogy in the field of higher education,
Centre for Education and Innovation Research, Riga, Latvia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4664-8593>
e-mail: iizi.info@inbox.lv

Andreas Ahrens

Habil. Doctor of engineering, Hochschule Wismar, Wismar, Germany
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7664-9450>
e-mail: andreas.ahrens@hs-wismar.de

Keywords: hyflex, teaching, scenarios.

Introduction

The COVID-19 pandemic has essentially accelerated the pace of the teaching transformation (Ahrens, & Zascerinska, 2020). The COVID-19 pandemic stimulated hyflex teaching. This hybrid and flexible approach provides learners with the choice to either attend class in person or join their class remotely (Beaty, 2019).

Analysis of the existing literature reveals exploratory and qualitative nature and focus of the previously done research (Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2020) in the field of hyflex teaching and learning. Mostly, descriptions of students' experiences, the organisational implementation and the technological design were investigated (Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2020). Empirical studies have only begun to emerge. As an example, the effectiveness of the HyFlex classroom in a 300 level statistics class during COVID-19 was examined by Verrecchia, and McGlinchey (2021). The researchers have discovered no difference in results of one quiz and final

examination between the face to face and HyFlex classes (Verrecchia & McGlinchey, 2021). The other aspects of HyFlex teaching included course designed and delivery, students' engagement and assessment issues. However, the organization aspects of students' engagement in HyFlex teaching were not specified. Consequently, more research is needed into different pedagogical scenarios and their impact on student outcomes (Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2020).

The present research aim is to employ theoretical and empirical methods for the identification of scenarios of hyflex teaching underpinning the elaboration of implications for higher education.

The present research employs both – theoretical and empirical methods. The theoretical methods include analysis of scientific literature, theoretical modelling, systematisation, synthesis, comparison, and generalisation. The empirical study was exploratory. Data were collected through analysis of published studies. The content analysis for processing the collected data was carried out. The novel contribution of the research is revealed in implications on hyflex teaching for higher education.

Methodology

In the present paper, methodology is defined as a system of principles, practices, and procedures applied to any specific branch of knowledge (Karapetjana, 2008). The course of the implementation of the empirical study shows how the steps of the process are related following a logical chain.

The empirical study was enabled by the research question: How to organise hyflex class teaching for students' engagement? The purpose of the study was to analyse hyflex class teaching experiences. It should be noted that experiences at different universities follow different traditions, approaches, cultural contexts (Zogla & Lubkina, 2020).

The empirical study was carried out in June 2021. The empirical study was exploratory. Here the exploratory relates to being open at the outset of the study (Ahrens, Zasczerinska, Bhati, Zasczerinskis, & Aleksejeva, 2021). The exploratory methodology was chosen (Ahrens, Foerster, Zaščerinska, Wasser, 2020), as

- on the one hand, the addressed phenomenon, namely hyflex class teaching, requires more research into different pedagogical scenarios and their impact on student outcomes (Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2020), and
- on the other hand, an exploratory study is characterised by a high degree of flexibility and lack of formal structure and aims to identify the boundaries of the social environment, namely hyflex class teaching, based on social interactions.

Data were collected through the analysis of published studies on the theme of the present research, namely hyflex class teaching. Data were collected through reviewing, analysing, comparing and synthesising experiences from observations and interviews as well as in the literature on the theme in

“an integrated way such that new frameworks and perspectives on the topic are generated” (Torraco, 2005, p 356). The content analysis for processing the collected data was carried out. The content analysis was differentiated into structuring content analysis and summarising content analysis (Mayring, 2014). Structuring content analysis means data categorising based on the previously defined criteria (Budde, 2005). Summarising content analysis tends to preserve the essential contents in a manageable short text (Mayring, 2004). The processed data were interpreted. The researcher is the interpreter (Ahrens, Purvinis, Zašcerinska, Micevičienė, & Tautkus, 2018). The interpreter reveals his/her interest in a phenomenon (Zascerinska, Aleksejeva, Zascerinskis, Gukovica, & Aleksejeva, 2020) as well as practical interest in the research question (Cohen, Manion, & Morrison, 2003). The interpretive paradigm is aimed at analysing the social construction of the meaningful reality (Zascerinska, Aleksejeva, Zascerinskis, Gukovica, & Aleksejeva, 2020). Meanings emerge from the interpretation (Zascerinska, Aleksejeva, Zascerinskis, Gukovica, & Aleksejeva, 2020). Figure 1 highlights the key steps of the empirical study and the sequence of their implementation.

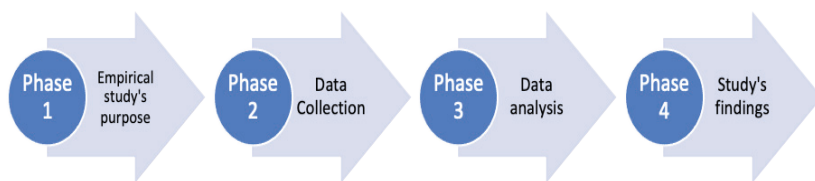


Fig. 1. The key steps of the empirical study and the sequence of their implementation

Results

Conceptual Framework

By a scenario, an approach to assess the future is meant (Sardesai, Stute, & Kamphues, 2021). It should be noted that approach means a set of theoretical principles (Karapetjana, 2008). A principle is defined as a shared combination of beliefs and assumptions that determine researchers' attitude to the world, their behaviour's norms and activities (Zašcerinska, Ahrens, & Basus, 2015). Also, a principle is a condition of activity (Beļickis et al., 2000). A condition means a circumstance from which the implementation of a process, process or activity depends (Beļickis et al., 2000). In the present research, hyflex class teaching depends on the inter-relationships between the teacher and learners. For the purposes of the present research, the use of the theoretical methods applied to the work of Sardesai, Stute, and Kamphues (Sardesai, Stute, & Kamphues, 2021), allows the authors of this contribution to define a pedagogical scenario as the description of an educational situation (environment) casually inter-related with the dynamic process of teaching. It should be point-

ed that a pedagogical scenario focuses on the creation of a coherent process that is adjusted to the learners' needs (Zogla, 2018). Teachers and learners follow different aims and motives, use different background knowledge and tools, and still their attempts have to be met (Zogla, 2018). This "joint venture" allows for transitions from a normative to a learner learning-centred process with the learners' meaningful participation in creating, conducting and evaluating the process where the learner has to achieve; that is leading to learners' autonomy in learning and development, as well as to teachers', learners', and other stakeholders' overcoming the growing complexity and transferring their way of thinking (Zogla, 2018). Educational situation (environment) is based on social interactions (Ahrens, Foerster, Zaščerinska, & Wasser, 2020). By interaction, obvious or non-obvious influence on each other in the process of implementing a joint activity (Nikiforovs, 1994) is understood.

The normative scenario focusing on "How can a specific goal be achieved?" (Boerjeson, Hoejer, Dreborg, Ekvall, & Finnveden, 2006) will be considered in the present work. The overall goal of education is the enhancement of learner's experience, namely knowledge, skills and attitude (Ahrens, Zaščerinska, Hariharan, & Andreeva, 2016). The educational process is discussed to be effective to reach this goal (Hariharan, Zaščerinska, & Zaščerinskis, 2014). The educational process is conventionally organized as a lecture, class, or lesson in education (Zaščerinska, 2013). In its turn, class is based on the system of learners' groups (Zaščerinska, 2013). Organization of teaching as part of the educational process depends on the class's structure (Zaščerinska, 2013):

- if teaching is the only form within the class, organization of hyflex class teaching coincides with the lecture's structure,
- if hyflex class teaching does not coincide with the class's structure, class is a part of teaching.

In the present research, organization of teaching does and does not coincide with the class's structure (Zaščerinska, 2013). It depends on a number of lectures in the semester, learners' age, learners' level of education, etc. Hence, teaching is defined as a class component and a certain system with its own structure (Zaščerinska, 2013). Teaching is the 1st phase in the educational process implemented in a certain sequence (Ahrens & Zaščerinska, 2010, p. 185): from teaching in Phase 1 through peer-learning in Phase 2 to learning in Phase 3. The educational process is implemented as follows (Zaščerinska, 2011, p. 105–106):

- Phase 1 Teaching is aimed at a safe environment for all the learners. In order to provide a safe environment, the essence of constructive social interaction and its organizational regulations are considered by both the teacher and learners. The present phase is organized in a frontal way involving the learners to participate.

- Phase 2 Peer-Learning is designed for the learners' analysis of an open academic problem situation and their search for a solution. The same materials can be prepared for all of the class/group learners. This phase involves the learners to act in peers.
- Phase 3 Learning emphasizes the learners' self-regulation with the use of assessment of the process and self-evaluation of the results.

Teaching as the 1st phase of the educational process has a particular significance as teaching facilitates teachers' and learners' creation of new products, new patents, new entrepreneurial activities and new jobs (Ahrens et al, 2021). Teaching in formal education is defined as a purposefully organized process of teacher's sharing experience (knowledge, skills and attitudes) with learners (Zaščerinska & Ahrens, 2013). Teaching in Phase 1 was differentiated into two sub-phases (Zaščerinska, 2013): Teaching in Phase 1.1. and Teaching with the elements of peer-learning in Phase 1.2.

Results of the empirical study

The analysis of the published studies reveals the comparison of two scenarios, namely the Remote Classroom and the Hybrid Virtual Classroom (Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2020). Both learning settings have in common that both on-site or 'here' students and remote or 'there' students are simultaneously included (Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2020). This kind of learning and instruction is also framed as Here or There (HOT) instruction (Zydney, McKimm, Lindberg, & Schmidt, 2019). The difference between the Remote and the Hybrid Virtual Classroom involves the location where students follow the lecture or class (Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2020). In the Remote Classroom setting, one group follows the course on campus and another group follows the course synchronously from another campus (the remote location and students are displayed on the screen) (Szeto & Cheng 2016). In the Hybrid Virtual Classroom, one group follows the course on campus and simultaneously individuals follow the course remotely from the location of their choice (Butz, Stupnisky, Pekrun, Jensen, & Harsell, 2016). This method of teaching offers even more flexibility because it gives learners, as well as students who are, for example, abroad or ill for a longer period of time, the opportunity to participate in the actual lesson and interact at a distance with all students and the teacher from a place of their own choice (Raes, Detienne, Windey, & Depaepe, 2020).

Another scenario received the name Collaborative Online International Learning (COIL) (Ahrens et al, 2021). COIL connects students and professors in different countries for collaborative projects and discussions as part of their coursework. COIL Collaborations between students and professors provide meaningful, significant opportunities for global experiences built into the programs of study. COIL enhances intercultural student interaction through proven approaches to meaningful online engagement, while providing universities a cost-effective way to ensure that their students are globally engaged. COIL offers a creative, relevant, accessible way of engaging

in international teaching and learning (Ahrens et al, 2021). Partners working on COIL programmes can share content and methodology, in mutually beneficial ways (Ahrens et al, 2021). Collaboration of students from a university in the USA and a partner university in South Africa served as the COIL illustration (Ahrens et al, 2021).

Findings of the empirical study

The structuring content analysis of the data collected within the present empirical study allows identifying the scenarios of hyflex class teaching reflected in Table 1.

Table 1

Scenarios of hyflex teaching

Scenario	Sub-scenario	A short description of the scenario
HOT (Here or There)	Remote Classroom	One group follows the course on campus and another group follows the course synchronously from another campus
	Hybrid Virtual Classroom	One group follows the course on campus and simultaneously individuals follow the course remotely from the location of their choice
COIL (Collaborative Online International Learning)		Students and professors in different countries are connected for collaborative projects and discussions as part of their coursework

Table 2 highlights the differences between the scenarios of hyflex class teaching.

Table 2

Scenarios of hyflex teaching

Scenario	Sub-scenario	HyFlex class teaching components		
		Teacher	Students	Language of instruction
HOT (Here or There)	Remote Classroom	One teacher in one the campus classes	2 groups of students from 2 different locations	One official language (used by the study programme) for the teacher and learners
	Hybrid Virtual Classroom	One teacher in the campus class	One group of students in the campus class, the others remotely from the location of their choice	One official language (used by the study programme) for the teacher and learners

Scenario	Sub-scenario	HyFlex class teaching components		
COIL (Collaborative Online International Learning)		A couple of teachers from different countries	Students are from at least 2 countries, each of 2 students' groups is in the campus class, these 2 students' groups are connected via the Internet.	An international language is used for both teachers' and students' communication in the COIL class

The structuring content analysis of both scenarios – HOT and COIL – does not allow to segment the organisation of teaching. In the HOT scenario, a group follows the course (Szeto & Cheng 2016; Butz, Stupnisky, Pekrun, Jensen, & Harsell, 2016), while the COIL scenario put the emphasis on students' learning as it is highlighted in the name of the scenario. Consequently, both scenarios are aimed at students' learning. The summarizing content analysis results in the finding that in both scenarios (HOT and COIL) social interactions between the teacher and students as the basis of hyflex class teaching are not structured.

Conclusions

The theoretical findings of the present research allow concluding that teaching in light of COVID-19 has undergone significant changes.

The findings of the empirical study facilitate the conclusion on the existence of two scenarios of hyflex class teaching, namely HOT and COIL. Both scenarios are oriented to students' learning, teaching in these scenarios is not segmented and structured. The structure of hyflex class teaching is to be based on social interactions between the teacher and students, namely, two sub-phases of teaching. Implications for higher education imply that hyflex class teaching is part of the educational process. The contemporary emphasis on peer-learning and/or learning in the modern education has to be shifted to the consideration of the educational process as a whole: the educational process is composed of the defined phases, namely

- teaching,
- peer-learning and
- learning.

These three phases of the educational process, namely teaching, peer-learning and learning, proceed in a certain sequence:

1. from teaching
2. through peer-learning
3. to learning.

Teaching is the first phase in the educational process that increases the importance of the implementation of teaching within the whole educational process. In hyflex class teaching the inter-relationship or, in other words, social interaction between the teacher and learners is structured: teaching consists of two sub-phases, namely

1. teaching, and
2. teaching with the elements of peer-learning.

The present research has some limitations. A limitation is the theoretical interconnections between hyflex class teaching and scenarios. Another limitation is that the data were collected through the analysis of published studies on the theme of the present research, namely hyflex class teaching. Also, the methods of data processing, namely the structuring content analysis and the summarising content analysis, serve as a limiting parameter in this research.

Future work will be aimed at expanding the theoretical interconnections of the present research, namely hyflex class teaching and scenarios. Discovery of other scenarios of hyflex class teaching will be continued. Modelling of hyflex class teaching is proposed, too. Also, the search for methods of data collection and processing will be widened. Empirical studies focused on the analysis of hyflex class teaching implemented in two sub-phases, namely teaching and teaching with elements of peer-learning, will be carried out. Comparative studies of different countries are of great research interest.

References

1. *Ahrens, A., & Zaščerinska, J.* (2010). Social dimension of Web 2.0 in Student Teacher Professional Development. In I. Žogla (Ed.), Proceedings of Association for Teacher Education in Europe Spring Conference 2010 Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching, Riga, Latvia: University of Latvia, 7–8 May, 2010: 179–186.
2. *Ahrens, A., Bhati, P. P., Leshchenko, A., Zaščerinska, J., Gukovica, O., Zascerinskis, M., & Aleksejeva, A.* (2021). Comparative Studies on Inclusive Digital Teaching in Higher Education in Light of COVID-19. In P. Ordóñez de Pablos, M. Almunawar, K. Chui, & M. Kaliannan (Ed.), Handbook of Research on Analyzing IT Opportunities for Inclusive Digital Learning (pp. 18–45). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-7184-2.ch002>
3. *Ahrens, A., Foerster, M., Zaščerinska, J., Wasser, I.* (2020). European Accreditation Agency's View on Kazakhstan's Engineering and Information Technology Higher Education. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Volume V, May 22nd -23rd, 2020. pp. 15–25. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol1.4861>.
4. *Ahrens, A., Purvinis, O., Zaščerinska, J., Micevičienė, D., Tautkus, A.* (2018). Burstiness Management for Smart, Sustainable and Inclusive Growth: Emerging Research and Opportunities. IGI Global. Pages: 226. DOI: 10.4018/978-1-5225-5442-4.

5. Ahrens, A., Zascierinska, J. (2020). Post-COVID-19 University Governance in Germany. Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems. Volume 2 (2020), pp. 7–16. Rezekne: Rezekne Academy of Technologies. DOI: 10.17770/er2020.2.5336
6. Ahrens, A., Zascierinska, J., Bhati, P.B., Zascierinskis, M., Aleksejeva, A. (2021). Comparative Studies of COVID-19 Impact on Students' Views on Digital Higher Education. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume V, May 28th-29th, 2021, pp. 17–29. Rezekne: Rezekne Academy of Technologies. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol5.6277>.
7. Ahrens, A., Zašcerinska, J., Hariharan, R., Andreeva, N. (2016). Educators' Opinion on Webinars in Higher Education. Proceedings of the International Scientific Conference Society, Integration, Education, Volume 1 Higher Education Pedagogy, May, 27th-28th, 2016, pp. 15–27. – Rezekne: Rezeknes Academy of Technologies, 2016. p. 564. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2016vol1.1488>.
8. Beaty, Brian J. Ed. (2019) Hybrid-Flexible Course Design Implementing student-directed hybrid classes, EdTech Books.
9. Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., Skujiņa, V., Šalme, A. (2000). Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. Termini latviešu, angļu, vācu, krievu valodā. Rīga: “Zvaigzne ABC”.
10. Boerjeson L, Hoejer M, Dreborg K-H, Ekvall T, Finnveden G (2006) Scenario types and techniques: towards a user's guide. *Future* 38:723–739.
11. Budde, R. (2005). Mexican and Central American L.A. Garment Workers: Globalized Industries and their economic constraints. LIT Verlag Münster.
12. Butz, N.T., Stupnisky, R.H., Pekrun, R., Jensen, J.L., & Harsell, D.M. (2016). The Impact of emotions on student achievement in synchronous hybrid business and public administration programs: A longitudinal test of control-value theory. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14(4), 441–474. <https://doi.org/10.1111/dsji.12110>.
13. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge/Falmer Taylor & Francis Group.
14. Hariharan, R., Zašcerinska, J., Zašcerinskis, M. (2014). A Comparative Study of Criteria of Quality of Educational Process in Teacher Education in India and Latvia. The Proceedings of Riga Teacher Training and Educational Management Academy's 9th International Young Scientist Conference (2014), pp. 38–46. Riga: Riga Teacher Training and Educational Management Academy, 121 p. ISBN 978–9934–503–20–7.
15. Karapetjana, I. (2008). *English for Specific Purposes Teaching Methodology*. Riga: Akadēmiskais apgāds.
16. Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. In: U. Flick, E. Von Kardoff and I. Steinke (Eds), *A Companion to Qualitative Research*, 266–269. SAGE.
17. Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Social Science Open Access Repository. Retrieved from <https://www.psychopen.eu/fileadmin/>

- user_upload/books/mayring/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf
18. *Nikiforovs, O.* (1994). Lomu mijiedarbības sistēma „Skolotājs-skolēns” ietekme uz skolēnu tuvākās attīstības zonas kognitīvajiem komponentiem [Influence of role interaction system „Teacher-pupil” on cognitive elements of pupil’s zone of proximal development]. PhD Thesis. University of Latvia, Riga, Latvia (in Latvian).
 19. *Raes, A., Detienne, L., Windey, I., Depaepe, F.* (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environ Res* 23, 269–290 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>.
 20. *Sardesai S., Stute M., Kamphues J.* (2021) A Methodology for Future Scenario Planning. In: Fornasiero R., Sardesai S., Barros A.C., Matopoulos A. (eds) Next Generation Supply Chains. Lecture Notes in Management and Industrial Engineering. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63505-3_2.
 21. *Szeto, E., & Cheng, A. Y.N.* (2016). Towards a framework of interactions in a blended synchronous learning environment: What effects are there on students’ social presence experience? *Interactive Learning Environments*, 24(3), 487–503. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.881391>.
 22. *Torraco, R.J.* (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. DOI: <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>.
 23. *Verrecchia, P.J., McGlinchey, Mary J.* (2021). Teaching During Covid: The Effectiveness of the HyFlex Classroom in a 300 Level Statistics Class. *Journal of Education and Training Studies Vol. 9*, No. 3; March 2021 ISSN 2324–805X E-ISSN 2324–8068. doi:10.11114/jets.v9i35146
 24. *Zaščerinska, J.* (2011). Social dimension of Web 3.0 in Engineering Education. In O. Bassus, A. Ahrens, & C. Lange, (Ed.), *Information and communication Technologies in Engineering and Business*, pp. 101–130. Berlin: Mensch & Buch, 2011.
 25. *Zaščerinska, J.* (2013). Development of Students’ Communicative Competence within English for Academic Purposes Studies. Verlag: Mensch & Buch. 202 pp.
 26. *Zaščerinska, J., & Ahrens, A.* (2013). E-business Applications to Students’ Blended Learning in Higher Education. In Mohammad S. Obaidat, Jose Luis Sevillano, Zhaoyang Zhang, Dacid Marca, Marca van Sinderek, Panagiotis Sarigiannidis, Piero Castoldi and Victor Torres-Padrosa (Eds), *Proceedings of the 4th International Conference on Data Communication Networking (DC NET 2013), 10th International Conference on e-Business (ICE-B 2013) and 4th International Conference on Optical Communication Systems (OPTICS 2013)*, Reykjavik, Iceland, 29–31 July 2013, pp. 290–297. Publisher: SciTePress – Science and Technology Publications. Printed in Portugal.
 27. *Zaščerinska, J., Ahrens, A., Bassus, O.* (2015). Effectiveness of Empirical Analysis of E-Business Application: An Approach to Sampling in Educational Research. *Proceedings of the 8th International Conference on Engineering and Business Education 8–9 October 2015*, Østfold University

- College, Fredrikstad, Norway, pp. 104–109. Published by University of Wismar, Germany. ISBN 978–3-924100–05–2.
28. *Zascerinska, J., Aleksejeva, L., Zascerinskis, M., Gukovica, O., & Aleksejeva, A.* (2020). The Impact of COVID-19 on the Improvement of Teaching Skills on Problem-Solving Learning. *International Journal for 21st Century Education (IJ21CE) Volumen 7, Número 1* (2020), pp. 42–59. DOI: 0.21071/ij21ce.v7i1.13074.
 29. *Zogla, I.* (2018). Science of Pedagogy: Theory of Educational Discipline and Practice. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, v20 n2 p31–43 2018.
 30. *Zogla, I. & Lubkina, V.* (2020). Doctoral Student’s Research Competence. *Education Content Research and Implementation Problems Volume 1* (2020), pp. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.17770/er2020.1.5317>
 31. *Zydney, J. M., McKimm, P., Lindberg, R., & Schmidt, M.* (2019). Here or there instruction: Lessons learned in implementing innovative approaches to blended synchronous learning. *TechTrends*. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0344-z>.

Funding. The presented work has been carried out within the Project NPHZ-2021/10050 “STEM COIL for Greener Sustainable Ecosystems: Igniting Global Classrooms” supported by Nordplus Horizontal 2021.

Иерархическая модель обучения вождению: возможности и перспективы использования в системе дополнительного образования (автошколы)

Зубова Я.В.

магистрантка, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: milayana1@yandex.ru

Матвеев С.А.

магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: matveev.sergey@mail.ru

Кочетова Т.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии управления,*

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0746-680X>

e-mail: kochetovatv@mgppu.ru

Ключевые слова: модель обучения вождению, матрица GDE, безопасное вождение, дополнительное образование, автошколы

Рассматривая сегодня процесс обучения вождению в современных автошколах (системе дополнительного образования), можно констатировать, что существенной проблемой продолжает оставаться не столько низкое качество обучения, приводящее начинающих водителей к аварийным ситуациям и ДТП, сколько отсутствие в РФ четкого комплексного подхода к формированию безопасного поведения водителей в условиях дорожно-транспортной среды. Существующие программы подготовки водителей, реализуемые в автошколах, сегодня не затрагивают вопросы безопасности, а отдельные модули, например, «Психофизиологические основы деятельности водителя» не способствуют формированию адекватных представлений и психологической готовности у обучающихся к рискам, возникающим при управлении транспортным средством [1, 4].

Именно поэтому логично обратиться к анализу зарубежного опыта обучения вождению, который позволил бы выделить и охарактеризовать те подходы и модели обучения водительской деятельности, которые зарекомендовали себя в качестве эффективных, способствующих формированию безопасного поведения на дороге. Именно такая задача определяет новизну, актуальность и высокую практическую значимость

проведения теоретических изысканий в области подготовки специалистов для обучения вождению.

С этой целью обратимся к анализу зарубежного опыта обучения вождению. В историческом контексте самые первые модели обучения управлению транспортным средством были предложены Д. Клебельсбергом в 80-ых годах прошлого века. Они представляли собой попытки введения и использования целостного и комплексного подхода к моделированию процесса водительской деятельности будущего участника дорожного движения [3].

Наибольшую известность и популярность во всем мире получила модель обучению вождению разработанная инструкторами и транспортными психологами в 2002 г., известная, как GDE-Matrix (Goals for Driver Education – «Цели образования водителей» – прим. авторов) [2, 5].

Основой для GDE был проект EU GADGET [5]. Матрица GDE представляет собой иерархию целей, которые ставятся перед водителем в процессе обучения вождению. Такой иерархический подход объединяет мотивационные аспекты поведения с конкретными операциями по управлению транспортным средством. Так, навыки маневрирования и управления автомобилем являются, конечно же, залогом успеха при вождении и должны быть хорошо изучены и освоены при обучении, но эти навыки сами по себе должны вырабатываться «под контролем» более высоких когнитивных структур, мотивов и целей вождения. Так, жизненные цели человека и способы их достижения (например, развитие своей идентичности, овладения водительской культурой), а также общие жизненные навыки человека, например – самоконтроль, можно рассматривать как высшую ступень в иерархии целей обучения вождению [5].

В таком контексте основная функция иерархического подхода состоит в том, чтобы сделать цели подготовки водителей более понятными, а именно цели по формированию навыков более «высокого порядка» и общих жизненных мотивов обязательно должно включаться в подготовку водителей [2, 5].

Описание иерархических уровней модели:

1. Жизненные цели и навыки. Самый высокий уровень иерархии относится к мотивам и целям человека в довольно широком смысле. Также важны личные навыки управления различными жизненными ситуациями в целом [5]. Психологические исследования дорожного движения показали, что общие мотивы и ценности человека являются влиятельным фактором, определяющим поведение на дороге. Можно предположить, что, когда, например, мотивы самоутверждения реализуются в контексте дорожного движения, это может увеличить риск управления транспортным средством [5].
2. Цели и контекст вождения. Этот уровень относится к задачам водителя по навигации и планированию маршрутов, а также целям поезд-

ки и условиям вождения. Эти решения имеют важные последствия для безопасности дорожного движения и являются функциями многих жизненных факторов человека, например, его экономической ситуации или профессиональных обязанностей. Качественное планирование поездки (расчет времени в пути, выбор самого простого маршрута или самого подходящее время для поездки) может облегчить вождение и снизить психологическую нагрузку, в то время как недостаточное планирование (или его отсутствие) может повысить риски при вождении. Представляется логичным, что подобного рода навыки и планирования и принятия решений обязательно должны быть включены в обучение водителей [5].

3. Овладение оценкой дорожной ситуации. Знание Правил дорожного движения и их правильное применение всегда было и продолжает оставаться центральным компонентом обучения водителей. Однако существенной проблемой на этом уровне иерархии модели является недостаточная квалификация и недостаточная автоматизация, приводящая начинающих водителей к информационной перегрузке и ошибкам. При том необходимо учитывать, что водитель должен не только воспринимать и прогнозировать поведение других участников дорожного движения, но и адаптировать свое поведение к меняющимся условиям дорожно-транспортной среды, делая свое поведение предсказуемым для других. Таким образом, процесс обучения водительской деятельности должен быть направлен на формирование таких качеств водителя, которые позволят ему осознать уровень развития собственных компетенций и собственных ограничений, чтобы избежать переоценки своих способностей [5].
4. Управление транспортным средством. Обучение маневрированию транспортным средством представляет собой серьезную проблему для водителей, ничуть не меньшую, чем обучение навыкам распознавания опасностей в дорожно-транспортной среде. Так, чтобы управлять транспортным средством эффективно, необходимо выполнять основные маневры автоматически, в противном случае маневрирование потребует сознательного оперативного сосредоточения внимания, а потому будет занимать слишком большой его объем и ограничивать процессы наблюдения и прогнозирования. При всех трудностях этот этап в обучении вождению необходимо пройти успешно, т.к. базовые навыки управления и маневрирования транспортным средством положительно влияют на возможности водителя сделать процесс вождения менее энергозатратным и более безопасным [5].

Предельно обобщая описание иерархии уровней, представленных в GDE-Matrix, можно констатировать, что базовые знания и навыки определяют успешность управления транспортным средством и адаптацию

в дорожно-транспортной среде. На высших уровнях они помогают водителю планировать более безопасные и легкие поездки, а также помогают сформировать представления о вождении как о форме поведения, при которой успех или неудача тесно связаны с индивидуальными мотивами и стратегиями поведения в трафике [2].

Таким образом, выстраивая процесс обучения водителей с опорой на теоретические представления, сформулированные в GDE-Matrix, выглядит логичным и необходимым пересмотр существующих программ и методических материалов [1, 4], используемых сегодня в автошколах РФ с учетом зарубежного опыта и используемых в системе образования водителей моделей.

Литература

1. *Зайцева Е.И.* Зарубежные модели эффективности обучения водителей безопасному вождению [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournals.ru/orgpsy2019/issue/Zaitseva.shtml> (дата обращения: 22.10.2021).
2. *Зубова Я.В.* Сравнительный анализ различных подходов к обучению вождению [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/files/120445/socpsy_qtp_2021.pdf (дата обращения: 22.10.2021)
3. *Клебельсберг Д.* Транспортная психология. М.: Транспорт, 1989. 367 с.
4. *Кочетова Т.В.* Traffic Psychology в системе подготовки преподавателей автошкол и водителей автотранспортных средств: программа дополнительного профессионального образования // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 1. С. 93–102.
5. *Hatakka M., Keskinen E., Gregersen N.P., Glad A., Hernetkoski K.* From control of the vehicle to personal self-control, broadening the perspectives to driver education // Transportation Research, Part F. 2002. Vol. 5. № 3. 201–215. DOI:10.1016/S1369-8478(02)00018-9

Hierarchical Model of Driving Education: Opportunities and Prospects for Use in the Russian Driving Schools

Yana V. Zubova

*graduate student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: milayana1@yandex.ru*

Sergey A. Matveev

*graduate student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: matveev.sergey@mail.ru*

Tatiana V. Kochetova

*PhD in Psychology, associate professor
at the Chair of Management Psychology, Moscow State
University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0746-680X>
e-mail: kochetovatv@mgppu.ru*

Keywords: driving learning model, GDE-Matrix, safety driving, additional education, driving schools.

Тьюторское сопровождение формирования финансовой грамотности у подростков

Иванова Н.С.

*Магистрант института общественных наук УрГПУ
620000 Россия, Свердловская область, г. Екатеринбург
<https://orcid.org/0000-0002-7423-0066>
e-mail: nbaklakova@yandex.ru*

Научный руководитель – Дорохова Т.С.

*Доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, кандидат педагогических наук УрГПУ
<https://orcid.org/0000-0003-4838-238X>
e-mail: 70571@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена возможностям тьюторского сопровождения в рамках спецкурса в школе в целях развития финансового мышления у подростков. Автор описывает состояние финансовой грамотности современных подростков, приводит аргументы о важности данного вопроса и рассматривает вариант включения в процесс освоения финансовой грамотности подростков тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: финансовая грамотность, подростки, тьюторское сопровождение, самоопределение, финансовое мышление.

В жизни каждого человека деньги играют огромную роль. Они дают уверенность, независимость, свободу, новые возможности. Умение обращаться с деньгами присуще далеко не всем. По мнению большинства ученых, оно должно закладываться родителями с детства и развиваться в подростковом и взрослом возрасте в течение всей жизни, поскольку рынок финансовых услуг стремительно растет, предоставляя не только новые возможности, но и потенциальные риски.

Финансово грамотным является человек, обладающий комбинацией осведомленности, знаний, умений, отношений и поведения, необходимых для принятия обоснованных финансовых решений, чтобы, в конечном счете, достичь индивидуального финансового благополучия.

Осведомленность населения о существующих финансовых продуктах и услугах, навыки их использования снижают риски излишней личной задолженности граждан по кредитам, мошенничества со стороны недобросовестных участников рынка, способствуют формированию накоплений и долгосрочных финансовых стратегий, обеспечивающих социальную и экономическую стабильность в стране. Поэтому внедрение и реализация программ по повышению финансовой грамотности – важное направление государственной политики во многих странах. В настоящее время финансовая грамотность российского населения находится на низком уровне.

Согласно данным 2015 года Национального агентства финансовых исследований (НАФИ):

40 % тратят все доходы на текущие нужды;

49 % жителей России знают, что такое кредитная история;

22 % трудоспособного населения страны считают, что небольшая задержка во внесении платежей по кредиту не страшна;

60 % россиян не имеют сбережений;

30 % опрошенных считают, что ежемесячные выплаты по кредитам могут составлять 40 % и более совокупного дохода семьи;

37 % потребителей полагают, что возвращать взятый в банке кредит не обязательно, если для этого есть веские причины, при этом 39 % подразумевают под ними непредвиденные обстоятельства (потерю работы, болезнь, развод, переезд);

10 % трудоспособного населения России планируют использовать при неблагоприятном стечении обстоятельств (например, потере трудоспособности, пожаре, краже) в качестве «подушки безопасности» кредитную карту, 8 % – кредит наличными [1, с. 3].

Подростки являются главной целевой аудиторией для реализации проектов в области повышения финансовой грамотности. Авторы Е.В. Голубева и О.Н. Истратова в своей работе «Возрастные закономерности формирования экономического сознания у детей и подростков» говорят о том, что «в подростковом возрасте усиленно развивается поведенческий компонент экономического сознания, выражаемый в двух основных формах – расходовании и зарабатывании денег, что связывается со стремлением подростка к самостоятельности и независимости» [2, с. 186].

Именно в этом возрасте получаемые знания, усваиваются наилучшим образом, поэтому крайне важно уделить внимание формированию экономического мышления. Мы уверены, что идеи о финансовой свободе и благополучии откликнутся у большинства подростков и вызовут интерес, обеспечив развитие в этом направлении.

Начиная с 14-летнего возраста, у подростков возникают некоторые права и обязанности в финансовой сфере. В этом возрасте развиваются интеллектуальные способности, расширяется кругозор в финансовых вопросах и начинает осуществляться личностное и профессиональное самоопределение, подростки переходят во взрослую жизнь, осваивая некоторые новые для себя роли взрослого человека.

Вместе с тем взрослые люди в нашей стране (родители) в большинстве случаев не обладают достаточным уровнем знаний и навыков в сфере управления финансами, и поэтому они не способны передать их своим детям. Отсутствие финансовой культуры у взрослых выражается в готовности накапливать средства только на крупные покупки, отсутствии финансового резерва, допущении просроченных платежей по

кредитам, совершении импульсивных трат, наличии долгов по коммунальным платежам, перед другими людьми и т.д. Такое безответственное отношение к деньгам неосознанно перенимают дети и принимают его за норму. Современные подростки имеют слабое представление о рынке финансовых услуг, о сберегательных, страховых и инвестиционных инструментах, чуть больше знают о карточных и кредитных продуктах, но иногда имеют ошибочные убеждения. В то же время многие подростки легко усваивают предубеждения о финансовых продуктах и услугах от ближайшего окружения. Подростки активно совершают в Интернете покупки, осуществляют платежи и переводы, обладают технической грамотностью. Однако отсутствие навыков учета доходов и расходов, может в результате привести к появлению дефицитных стратегий формирования личного бюджета.

Дети оказываются заложниками обстоятельств, которые влекут серьезные риски оказаться в будущем в неблагоприятном финансовом положении. Подростки, в период максимальной восприимчивости к новой информации, ее не получают, а пассивно «впитывают» разрушительные финансовые паттерны своей семьи, которые укореняются в сознании и часто ведут к необратимым последствиям.

Как отмечает Андрей Паранич, директор саморегулируемой организации «Микрофинансирование и Развитие» (СРО «МиР»), объясняет низкий уровень финансовой культуры историческими особенностями нашей страны. «Старшее поколение россиян воспитывалось в то время, когда вопросы финансовой грамотности были не актуальны: гражданам советского союза были просто не доступны те финансовые инструменты, которые существуют сейчас. Времена изменились, а привычки остались прежними». По его мнению, единственное решение – введение обязательного курса финансовой грамотности в школах и вузах. Самым же эффективным способом обучения будет передача навыков управления финансами в семье, от своих родителей [1, с. 35]. Пока специально выделенного курса финансовой грамотности в школе нет, доступно множество онлайн курсов, литературных источников для людей всех возрастов, и методических материалов.

В апреле 2016 года создан Центр «**Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования**» как структурное подразделение НИУ ВШЭ в рамках реализации совместного проекта Министерства финансов Российской Федерации и Всемирного банка «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации». Его основная цель состоит в специальной подготовке кадров, способных профессионально проводить занятия по основам финансовой грамотности. На сайте центра в частности представлены методические материалы по финансовой

грамотности для школьников, их родителей и педагогов, разработанные в рамках проекта Е.А. Вигордчик, И.В. Липсиц, О.И. Рязановой, Е.Б. Лавреновой, Ю.Корлюговой. Предлагаемые материалы содержат значительный объем информации, что позволяет использовать их не только в образовательном процессе в школе, но и во внеурочной деятельности, для самообразования обучающихся, реализации их индивидуальной образовательной траектории, совместной работы с родителями и др. Курс «Финансовая грамотность» нацелен на формирование активной жизненной позиции, развитие экономического образа мышления, воспитание ответственности и нравственного поведения в области экономических отношений в семье и обществе, приобретение опыта применения полученных знаний и умений для решения элементарных вопросов в области экономики семьи [5].

В школах преподавание основ экономики входит в обязательный курс обществознания, но ему уделяется мало времени. Для эффективного усвоения знаний и формирования навыков в области финансовой грамотности, в соответствии с рекомендациями Министерства финансов РФ, ее изучение должно проходить в системно-деятельностном, контекстном, личностно-ориентированном и др. подходах, то есть на понятном материале, доступном подростку в его повседневной жизни, через решение личных практических задач. Такая работа возможна при наличии личного интереса, активности обучающихся и достаточного временного ресурса, а также финансовых ресурсов в случае привлечения педагога или тьютора. Предлагаем рассмотреть идею включения тьюторского сопровождения в процесс освоения финансовой грамотности подростками в рамках спецкурса в школе.

Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность, суть которой заключается в превентивном освоении подростком компетенций, умений и навыков самостоятельного планирования образовательного и жизненного пути, формирования и реализации индивидуальной образовательной программы (стратегии), умений и навыков разрешения проблемных ситуаций. *Его цель* – создание условий для становления субъектности обучающихся в учебной деятельности по развитию желаемого уровня компетентности; развитию собственной профессиональной деятельности. Тьюторская работа направлена на построение на материале реальной жизни подростка (учебной, трудовой) практики расширения его собственных возможностей, на самоопределение, подключение субъектного отношения к построению собственного продвижения к успеху. Тьютор обеспечивает рефлексивность тьютора по поводу результатов своего продвижения, изменений во взаимодействии его с другими людьми и с нормой. Задача тьютора – построить движение подопечного в поле достижений, где существует идеальное (культурные образцы) и реальное (человеческие желания, интересы) [4, с. 7–8].

На наш взгляд, возможности тьюторского сопровождения для формирования финансовой грамотности у подростков недооценены и данная проблема, как показал анализ литературных источников, не находит отражения в научных исследованиях. Главная проблема заключается в том, что, несмотря на существующий сегодня тренд, в котором финансовая грамотность входит в набор общих компетенций, такие образовательные программы, при внедрении их в школьное образование, неконкурентоспособны, поскольку большее внимание и приоритет остаются на стороне обязательных предметов, по которым следует аттестация. Преподавание на уроках тем, связанных с финансовой грамотностью, не затрагивает личных целей обучающихся, проходит формально и обучение не создает изменений в финансовом мышлении обучающихся. Обучение финансовой грамотности подростков происходит по инициативе учителей и родителей, школьниками не воспринимается серьезно, а получаемые знания в жизни не применяются.

Мы считаем, что при реализации программы тьюторского сопровождения уровень финансового мышления подростков повышается за счет появления личных финансовых целей и стратегии, созданных в процессе тьюторского сопровождения.

Таким образом, для решения задачи по повышению финансовой грамотности сегодняшних школьников, следовательно, достижения ими финансового благополучия в будущем и позитивных изменений в экономике нашего государства в целом, необходимо развивать финансовое мышление, самостоятельность и полезные привычки в обращении с деньгами. Тьюторское сопровождение позволит подростку, ориентируясь на свой образ будущего, заранее подготовиться к взрослой самостоятельной жизни осуществить целеполагание, и сформировать стратегию по достижению желаемого.

Литература

1. Аналитический отчет «Дети и финансы»[Электронный ресурс] // Аналитический центр НАФИ[официальный сайт]. – 2015. Режим доступа: <http://nafu.ru/upload/iblock/752/7529245761d2196242d9964f78e1587e.pdf>, свободный (дата обращения: 13.04.2021).
2. Голубева Е.В. Возрастные закономерности формирования экономического сознания у детей и подростков /Е.В. Голубева, О.Н. Истратова // Известия Южного федерального университета. – 2015. – № 10. – С. 184–194
3. Грязнова Е.В. Проблема отношения современных подростков к деньгам./ Е.В. Грязнова, И.А. Треушников, С.М. Мальцева, А.С. Зосич// Азимут научных исследований: экономика и управление. 2020. Т. 9. № 4(33). – С. 133–134
4. Теров А.А. Тьюторство в основной школе. Особенности возраста. Сущность, цели, задачи тьюторского сопровождения. Формы и ме-

тоды. / А.А. Теров// **Лекции** 5–8. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: Учебно-методическое пособие / Т.М. Ковалева – Москва, 2010. – Разд. 5 – С.– 64.

5. Центр «Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования»[официальный сайт]. – Москва [б. г.]. Режим доступа: <https://fmc.hse.ru/methodology> (дата обращения 09.04.2021).

Tutorial Support For The Formation Of Financial Literacy In Adolescents

Nadezhda Ivanova

*Undergraduate of the Institute of Social Sciences,
Ural state pedagogical University
620000, Russia, Ekaterinburg*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7423-0066>
e-mail: nbaklakova@yandex.ru

Scientific director – *Tatiana Dorokhova*

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Candidate of Pedagogical Sciences

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4838-238X>
e-mail: 70571@mail.ru

Annotation. The article is devoted to the possibilities of tutor support within the framework of a special course at school in order to develop financial thinking in adolescents. The author describes the state of financial literacy of modern adolescents, gives arguments about the importance of this issue and considers the option of including tutoring support in the process of mastering financial literacy of adolescents.

Keywords: financial literacy, teenagers, tutoring, self-determination, financial thinking.

Изучение факторов, влияющих на стабильность профессиональной карьеры педагога

Иванова Ю.А.

*ассистент, кафедра педагогических технологий,
Ярославский государственный педагогический
университет (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского)*

г. Ярославль, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9858-9092>

e-mail: iwanowa.ylia.21@yandex.ru

Чернявская А.П.

*доктор педагогических наук, профессор,
кафедра педагогических технологий, Ярославский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского)*

г. Ярославль, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6882-3332>

e-mail: achernyavskaya@yandex.ru

Ключевые слова: личностный смысл, карьерные ценности, профессиональная ориентация.

В первый год работы 37 % молодых педагогов покидают школу, из тех, кто остается, далеко не все работают по десять и более лет. Это обычно связано с недостатками организации адаптации молодого учителя, несбывшимися ожиданиями и т.д. Но проблема также может быть глубже, в несовпадении личных значений молодого учителя и значений и содержания того, что он делает. Наша задача состоит в том, чтобы понять, что в личностно-семантической сфере учителя он помогает ему (скорее, она) утвердиться в профессии и оставаться в ней годами и десятилетиями.

Личный смысл – это «осознанное значение для субъекта определенных объектов и явлений реальности, определяемых их истинным местом и ролью в жизни субъекта, их жизненным смыслом для него». Когда мы говорим о личном смысле, мы имеем в виду субъективное восприятие, субъективную оценку реальности, которая может быть отражена в сознании в виде личного смысла с различной степенью полноты и адекватности. Личное значение не всегда связано с объективностью и объективной действительностью; это индивидуально-специфическая, личностно-предвзятая характеристика [Мещеряков, Зинченко, 2004].

В целом, стоит отметить, что вопросы формирования и развития личности учителя очень широко задаются в мировой дидактике. Причина этого – в условиях субъект-субъектного обучения, целью которого является развитие личности обучающегося, развитие его как субъекта собственного образования, отсутствие формального взаимодействия педагога и ребенка [Ryter, 2018; Buldakova, Shklyayeva, Nikitina, 2019]. В этих условиях мысль выражается в свое время К.Д. Ушинский, более

важен, чем когда-либо: «только человек может быть воспитан личностью» [Чернявская, 2018].

Личный смысл объектов и явлений служит основой деятельности учителя, определяет отношение к деятельности, выполняет регуляторную функцию. В тех случаях, когда содержание работы (в нашем случае деятельность учителя) соответствует мотивам, целям и ценностям человека, он будет работать в образовании [Митина, 2004; Чернявская, 2012].

А если нет? Изменение личного значения, объектов, действий и явлений возможно путем переосмысления их места и роли в жизни субъекта, включения их в более широкий контекст семантической связи с более разнообразными мотивами, потребностями и ценностями или в результате коррекции самих мотивов и ценностной ориентации [Чернявская, 2018].

В процессе нашего исследования было высказано предположение о том, что педагоги, которые много лет работают в профессии и не покидают ее, должны иметь очень ограниченную и сходную группу преобладающих личностных смыслов. Чтобы проверить это предположение, была проведена диагностика трех групп респондентов: студентов педагогического университета, различных профилей обучения, молодых педагогов и педагогов с более чем десятилетним опытом работы. В этой статье мы проанализируем результаты, полученные из выборки студентов педагогического университета.

Мы провели исследование с использованием двух методов: Методики предельных смыслов (Д.А. Леонтьев) и «Якорь карьеры» (Е.Шейн, перевод и адаптация В.А. Тикера, В.Е. Винокурова). В опросе приняли участие 57 студентов из Ярославского государственного педагогического университета.

Первая методика направлена на диагностику системы жизненных смыслов, где респондентам нужно было сделать мягкую рейтинговую оценку предлагаемых утверждений, которые объединены в следующие более крупные группы – категории жизненных смыслов: альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, самореализации, статусные, коммуникативные, семейные, когнитивные.

Вторая методика позволяет выявить ценностные ориентации, социальные установки, интересы и т.п., социально обусловленные побуждения к деятельности, характерные для определенного человека. Респондентам необходимо было оценить личностную ценность предлагаемых утверждений по 10-бальной шкале, где 1 – абсолютно не важно, а 10 – исключительно важно. Тест позволяет выявить следующие карьерные ориентации: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство.

Согласно полученным результатам по методике Д.А. Леонтьева, в рейтинге студентов доминируют смыслы следующих категорий: само-

реализации (количество выборов – 22), экзистенциальные (14), и семейные (13). С низким количеством выборов оказались смыслы «когнитивной» категории (2). Дадим определения обозначенным терминам.

Самореализация – «осознаваемый и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих потребностей и возможностей, предусматривающий удовольствие от успешности деятельности и тесно связанный с общественной оценкой» [Словарь..., 2020. С. 57].

Экзистенциальные ценности, чаще всего, связываются с конструированием индивидом собственной ценностной системы, который несет ответственность за свой выбор перед самим собой, т.е. экзистенциальная ценность в данном смысле приравнивается к опыту человека [Казанов, Цеева, 2012].

Семейные ценности – это положительные и отрицательные показатели значимости объектов, относящихся к основанной на единой совместной деятельности общности людей, связанных узами супружества-родительства-родства, в связи с вовлеченностью этих объектов в сферу человеческой жизнедеятельности, человеческими интересами, потребностями, социальными отношениями [Шаваева, 2017].

В системе карьерных ценностных ориентаций у респондентов преобладают: 1) ценности стабильной, надежной работы на длительное время, что связано с потребностями в социальных гарантиях (в безопасности и защите), предлагаемых работодателем (количество выборов – 23); 2) ориентация в работе на свободу и независимость – возможность работать самостоятельно, самому решать, как, когда и что делать для достижения тех или иных целей (17); 3) стремление воплощать в работе свои идеалы и ценности, приносить пользу людям, обществу (16). Непопулярными среди студентов оказались ценностные ориентации «вызов» – ориентир на успешное решение уникальных, заведомо сложных задач, и «профессиональная компетенция» – быть профессионалом, мастером в своем деле.

При соотношении результатов двух методик мы видим, что противоречий в полученных данных нет. Студенты ориентированы на самостоятельное выстраивание собственного личностного и профессионального пути, сопровождаемое конструированием собственной ценностной системы и несением за это ответственности. В личностной сфере преобладают ценности семьи, общности, совместной деятельности; в профессиональной – стремление к стабильности, самостоятельности, реализации собственного потенциала.

Следовательно, для студентов-будущих педагогов с подобным набором ценностных и карьерных ориентаций определяющими факторами стабильности профессиональной деятельности будут являться:

- минимальная вероятность увольнения;
- допустимость выполнения работы в собственном темпе и по собственным стандартам;

- отсутствие строгих рамок, строго подчинения, строгой регламентации деятельности;
- доступность наблюдения за конкретными результатами собственного труда;
- возможность максимально эффективно использовать собственный талант и опыт для реализации общественно важной цели.

Литература

1. *Котляков, В.Ю.* Методика исследования системы жизненных смыслов [Текст] / В.Ю. Котляков // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. – 2003. – № 2. – С. 18–21.
2. *Митина, Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений [Текст] / Л.М. Митина. – М., 2004. – 320 с.
3. *Чернявская А.П.* Психологические предпосылки формирования партнерской позиции педагога как основа эффективной профессиональной деятельности [Текст] / А.П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 1. – С. 274–279.
4. *Чернявская А.П.* Помощь в адаптации молодого специалиста в системе образования [Текст] // Фундаментальные основы инновационного развития науки и образования: монография / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2018. – 110 с.
5. *Buldakova N., Shklyayeva A., Nikitina E.* Project management on adaptation of young teachers in the general education organization. V International Forum on Teacher Education. November 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/337037937_Project_management_on_adaptation_of_young_teachers_in_the_general_education_organization (дата обращения: 24.04.2021).

Study Of Factors Affecting The Stability Of A Teacher’s Professional Career

Yulia A. Ivanova

*assistant, Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State
Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (YSPU)
Yaroslavl, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9858-9092>
e-mail: iwanowa.ylia.21@yandex.ru

Anna P. Chernyavskaya

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Pedagogical Technologies, Yaroslavl State
Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (YSPU)
Yaroslavl, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6882-3332>
e-mail: achernyavskaya@yandex.ru

Keywords: personal meaning, career values, professional orientation.

Педагогические условия профилактики девиантного материнства у девушек в организациях высшего образования

Илларионова И.В.

старший преподаватель кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я.Яковлева» (ФГБОУ ВО ЧГПУ) г. Чебоксары, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4887-0238>

e-mail: inna.iiv@gmail.com

Ключевые слова: материнство, готовность к материнству, материнские функции, психологические особенности готовности к материнству, педагогические условия, ценностное отношение к материнству.

Постановка проблемы. Готовность к материнству понимается нами как особым образом организованная личностная сфера женщины, которая базируется на ценностном осознании материнства и отношении к нему самой женщины и проявляется в готовности создавать адекватные условия для полноценного развития ребенка. При этом формирование готовности к материнству, как сложного многогранного образования личности, может быть эффективным при условии целенаправленного воздействия всего педагогического процесса в ВУЗе, соответствующего подбора форм, методов и средств обучения и воспитания, тесно включенных в профессиональную подготовку будущих специалистов. Это обуславливает необходимость теоретического обоснования педагогических условий этого процесса.

Целью статьи является теоретическое обоснование и определение педагогических условий, способствующих формированию готовности к выполнению материнских функций у студентов и профилактике девиантного материнства у девушек в организациях высшего образования.

Изложение основного материала исследования.

Преобразования социально-экономических условий жизни на протяжении последних десятилетий привели к кардинальному изменению прежней системы ценностей личности, в которой материнству теперь отводится второстепенное место. В условиях современного общества удовлетворение потребности в материнстве уходит на второй план после карьерного и профессионального роста, это препятствует благополучному функционированию семей и, как следствие, не позволяет женщине реализовать свои природные функции. Анализ исследований современных педагогов и психологов указывает на необходимость комплексного формирования знаний о материнстве и воспитании в педагогическом процессе.

По мнению специалистов, готовность к материнству в рамках образовательного процесса должна формироваться как в процессе направленного психолого-педагогического влияния, так и в результате всего комплекса условий социальной действительности, существенной частью которого можно считать высшее образовательное учреждение. Именно в вузе возможна полноценная реализация целенаправленного психолого-педагогического воздействия. Говоря о необходимости включения в учебно-воспитательный процесс педагогических условий, специалисты имеют в виду целенаправленное развитие отдельных качеств личности, становление системы ценностей, знаний, умений и навыков, которые способны обеспечить саму возможность эффективной реализации девушек в будущем материнстве.

Проблеме становления и развития готовности к материнству до рождения ребенка в подростковом и юношеском возрасте посвящены работы ряда отечественных исследователей, таких как Л. Г. Камсюк, О. Н. Лебединской, Ю. П. Петренко, Г. Г. Филипповой.

Г.Г. Филиппова [3], высказывается о периоде обучения в ВУЗе как наиболее важном для становления системы ценностей, адекватных ценностных ориентаций и устойчивой мотивации будущей жизнедеятельности. Это обусловлено тем, что в указанный период создается мотивации к самоусовершенствованию и саморазвитию; формируются убеждения, установки и ценностные ориентации. Большое значение для образования и развития студентов в высших учебных заведениях является особая либеральная среда, создающая условия, необходимые для личностного роста молодежи. Это позволяет наполнить содержание учебно-воспитательного процесса в рамках системы высшего образования необходимыми знаниями и навыками, способствующими формированию у студентов осознанного отношения к материнству и детству.

В рамках отечественных образовательных учреждений растет понимание необходимости повышения значимости личностных качеств носителя живого знания, его самобытной индивидуальности. Ряд исследователей, например В. И. Брутман [1] и Р. В. Овчарова [2], предлагают диалогический подход в качестве ведущего фактора в процессе эффективного формирования готовности к материнству. Результатом такого подхода должно быть не только усвоение определенного знания в рамках отдельных дисциплин, но и готовность студентов к активному участию во всем разнообразии форм реального общения, формирование способности к различным идентификациям и мотивации на понимание друг друга.

В связи с этим мы считаем целесообразным проведение таких воспитательных мероприятий с участием студентов и преподавателей, как лекции-беседы, дискуссии, тематические вечера; конкурсы стенгазет, праздничные концерты ко Дню Матери и др. «Проживание» студентами воспитывающих ситуаций в рамках педагогического процесса должно позволить обрести феномену материнства личностный смысл.

Значимую роль в процессе профилактики девиантного материнства играют факультативные курсы, тренинги, дискуссии, ролевые игры, проекты и другие методы. Основной целью их проведения является целенаправленное формирование у студенческой молодежи системы знаний, умений и навыков в области материнства.

Одним из средств формирования готовности к материнству у студентов мы считаем эссе. На наш взгляд, применение эссе в самостоятельной работе студентов способствует полному и грамотному формулированию ими мыслей в отношении проблемы материнства, помогает развитию позитивного и критического мышления, логики, позволяет свободному овладению языком терминов и понятий, раскрытию полноты учебного материала, учит студентов использованию примеров, цитат, поиску аргументы «за» и «против» в отношении проблемы материнства и детства.

Особое место в формировании у студенческой молодежи готовности к материнству могут занимать мероприятия просветительского характера. Такие мероприятия имеют значительные образовательные преимущества, так как позволяют получить в доступной форме обобщенные из нескольких научных отраслей знания, «пережить» это знание, приобрести навыки в тех сферах, которые не связаны напрямую с будущей профессией.

В нашем случае такая просветительская деятельность должна осуществляться сообразно основной цели формирования у студентов общей культуры материнства, системы ценностей, связанных с материнством и детством, становление субъективных потребностей в материнстве, которые должны проявляться в стремлении студенческой молодежи овладеть необходимыми знаниями и умениями.

Просветительская работа также должна учитывать культурные и профессиональные особенности студентов, поскольку за последнее время заметно увеличилась интернационализация высшей школы. Представители разных культур в лице студентов не равнозначно воспринимают такую проблему как материнство. С одной стороны, мать – это общечеловеческая ценность, с другой, положение женщины в обществе, ее право на поддержку здоровья (в том числе и в период беременности), взаимоотношения матери и ребенка, и другие проявления материнства, воспринимаются и решаются каждым народом в соответствии с его культурой.

В процессе просветительской деятельности значимым моментом является активное участие студентов в самостоятельном получении знаний в сфере материнства, формировании определенных умений и навыков, необходимых для поддержки здоровья матери. Необходима передача знаний и умений, помогающих молодежи в стремлении к ведению здорового образа жизни, поддержке состояния здоровья своего и близких людей, формированию соответствующего образа действий в период беременности женщин и спутников их жизни.

На основе проведенного анализа основных подходов исследователей к изучению потенциальных возможностей профилактики девиантного материнства и формирования готовности к выполнению материнских функций стало возможным выделение психолого-педагогических условий формирования материнства в процессе образовательной деятельности: внесение в учебные высшей школы факультативных курсов по изучению материнства; включение в структуру таких курсов теоретического (когнитивного) и практического (тренингового) компонента; формирование мотивации, стабильного и прочного интереса у студенческой молодежи к изучению проблем материнства, к обретению знаний, умений и навыков, крайне важных для последующей реализации себя в материнстве; содействие в процессе осознания и принятия девушками собственной индивидуальности и ценности как будущей матери; наличие научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, способов и технологий психолого-педагогической работы по подготовке юношества к будущему материнству.

Выводы. Анализ опубликованных психолого-педагогических материалов по проблеме формирования готовности к материнству у студентов учреждений высшей школы демонстрирует, что современная педагогика и психология оперируют определенными сведениями в отношении сущности материнства, ее специфики и основных компонентов, определяющих готовность к выполнению материнских функций. Описаны различные подходы к систематизации компонентов готовности к материнству, рассмотрены основные функции материнства, выделены педагогические условия, которые способствуют решению обозначенной выше проблемы.

Литература

1. Брутман, В.И. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов / В. И. Брутман, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 59–68.
2. Овчарова, Р. В. Психология родительства: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Р. В. Овчарова. – Москва : Академия, 2005. – 368 с.
3. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: учебное пособие для академического бакалавриата / Г. Г. Филиппова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 212 с.

Pedagogical Conditions For The Prevention Of Deviant Motherhood Among Girls In Higher Education Institutions

Illarionova I.V.

*Senior lecturer of the department of age-related,
pedagogical and special psychology,
Chuvash State Pedagogical University
named after I.Ya.Yakovleva, Cheboksary, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4887-0238>
e-mail: inna.iiv@gmail.com

Keywords: motherhood, readiness for motherhood, maternal functions, psychological features of readiness for motherhood, pedagogical conditions, value attitude to motherhood.

Выстраивание индивидуальной траектории обучения в школе на основе анализа потребностей

Калугина О.В.

*студент, Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: lokalugina@vk.com*

Ключевые слова: индивидуальная траектория обучения, анализ потребностей.

В условиях быстро развивающегося мира возрастает потребность в компетентных специалистах, которые бы обладали не только знаниями, умениями и навыками, но и были бы способны брать на себя инициативу, делать выбор и нести за него ответственность. Такой социальный заказ нашел отражение в современных образовательных нормативных документах, в частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС) зафиксированы требования к обеспечению раскрытия потенциала личности. Выбор, выстраивание и реализация индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) позволяют учащимся школы развивать именно те качества личности, которые востребованы современным обществом. Однако в системе массовой подготовки реализация индивидуализации связана с определенными трудностями: необходимо реорганизовать образовательный процесс в школе, применение индивидуализации требует пересмотра нормативно-правового, методического, информационного, материально-технического обеспечения. Более того, на данный момент эта тема еще недостаточно исследована и требует тщательной проработки, что также объясняет низкую готовность школ к преобразованиям. Выявленное противоречие определяет постановку проблемы настоящего исследования – поиск инструментов выстраивания ИОТ для конкретных условий, в частности, обучения иностранному языку (ИЯ).

Цель настоящего исследования – выявить возможности Needsanalysis (NA) – анализа потребностей – для выстраивания ИОТ. Это потребовало анализа и сопоставления двух ключевых понятий: ИОТ и анализа потребностей.

Новизна исследования определяется тем, что анализ потребностей, который обычно используется в контексте преподавания АЯ/ИЯ взрослым, ИЯ для специальных целей, находит применение в решении задач среднего общего образования.

Методологическую основу исследования составляют системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы. Методы исследования – анализ, синтез, сопоставление.

Индивидуальная образовательная траектория – это индивидуальный путь в образовании, выстраиваемый и реализуемый субъектом образо-

вательного процесса самостоятельно при осуществлении наставником педагогической поддержки его самоопределения и самореализации; направленный на реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование основ индивидуально-творческого и профессионального развития личности [1].

Индивидуальная траектория обучения должна строиться на основе методов проблемного обучения, поскольку созданная проблемная ситуация, вызывая затруднения у подростков, будет наталкивать на поиск решения. В результате, обучающиеся приобретают опыт творческой деятельности, происходит усвоение знаний и способов деятельности.

При разработке этапов выстраивания индивидуальных траекторий обучения важно опираться на три фазы мыслительного акта [2]. На первой фазе—осознание проблемы— функцией педагога становится обучение подростка оценивать свои возможности с опорой на способности, интересы и потребности. Кроме того, учителю необходимо замотивировать учащихся и помочь определить методы, темп освоения материала, выбрать содержание обучения. Вторая фаза предполагает решение проблемы, которым будет заниматься ученик, под контролем педагога. Обучающийся строит учебный процесс самостоятельно, однако преподаватель может корректировать траекторию обучения. На третьем этапе ученик оценивает свои результаты и осуществляет рефлексю. Здесь также необходима поддержка со стороны педагога, как в мониторинге действий учащихся, так и в освоении когнитивных инструментов, необходимых для самоанализа, самоконтроля и самооценки.

Можно сделать вывод о том, что реализация индивидуальной траектории обучения – это совместная деятельность ученика и учителя.

Хотелось бы отметить, что система выбора индивидуальной траектории обучения ставит подростков в условия, когда они решают проблему профессионального самоопределения, осознают свои способности, вырабатывают конкретные требования к будущей профессии. В то же время, данная форма организации образования требует сопровождения педагога на всех стадиях педагогического процесса для адекватного формирования готовности учащегося к самостоятельной деятельности. Учитель должен опираться на такой метод диагностики на протяжении всего освоения языковой программы, который бы отражал индивидуальную специфику, индивидуальное целеполагание и индивидуализированное выстраивание курса. Это исследование позволило бы грамотно выстроить процесс обучения любому предмету, в том числе и ИЯ.

Перейдем к определению второго понятия данной работы.

Needsanalysis (NA)—анализ специфических языковых потребностей обучаемых при изучении ИЯ—предполагает определение мотивов, которые лежат в основе учебной деятельности учащихся и влияют (положительно или отрицательно) на процесс обучения. Рассматри-

ваемый термин соотносится с термином «диагностика потребностей и мотивов». Анализ проводится с целью определения исходного уровня владения языком, выявления тематики и объема языкового материала, которым владеет учащийся, а также с целью изучения конкретных условий обучения (время, место, интенсивность курса и т.д.) и определения конечного результата, к которому стремятся обучаемые [3]. Анализ проводится на основе данных, полученных от преподавателей и студентов. Систематизированные результаты влияют на выбор метода, приемов и средств обучения, на отбор языкового материала, а также используются при разработке программ, при планировании разнообразных курсов иностранного языка.

Другими словами, при составлении программы, важным шагом является предварительное выяснение потребностей и уже имеющегося уровня знаний обучающихся, на что и направлен данный анализ. Сбор информации может осуществляться с помощью таких источников как: анкеты, тесты, опросы, беседы, наблюдения. Учитель может дать задание написать эссе или нарисовать схему, рисунок, ленту-времени. После проведения той или иной формы метода анализа потребностей педагог создает целостный портрет обучаемого и заносит полученные данные в карту учащегося, куда также фиксируются данные теста по определению уровня владения английским языком (Placement Test). По окончании диагностики учитель проводит беседу с учеником и знакомит с результатами, далее совместно с преподавателем разрабатывается индивидуальный план обучения. Индивидуальный план обучения структурирует работу студента, демонстрирует языковые знания учащегося, а также прогресс в достижении целей изучения иностранного языка [4].

Наряду с определением мотивов и потребностей НА также призван выявить привычки, ожидания, интересы, когнитивное стили учения. При этом, прежде всего, данный вид диагностики провоцирует учащихся к дискуссии и выражению собственного мнения. Таким образом, уменьшается психологическая нагрузка, «страх» высказываться на иностранном языке. Разрушение психологического барьера ведет к установлению климата взаимопонимания всех участников учебного процесса. Это создает потенциал для реализации личностно-ориентированного подхода. Именно эта стратегия ориентирована на конкретного учащегося с его индивидуальными способностями, особенностями восприятия, получения и овладения материалом, интересами и потребностями. Данный подход к обучению предполагает построение такой образовательной модели, которая обеспечивает учет в полном объеме способностей и возможностей каждого ученика в достижении намеченных целей [5].

Приходим к заключению о том, что индивидуализация тесно связана с мотивацией. Если учащиеся воспринимают учителя как руководителя, они становятся менее внутренне мотивированными. И наоборот, если

учащиеся реализуют свою автономию, а учитель дает больше свободы в выборе содержания заданий, методов, стиля обучения, внутренняя мотивация будет увеличиваться.

Можно утверждать, что НА оказывается по своей сути очень близким к идеям личностно-ориентированного подхода и представляет собой готовый к использованию инструмент для измерения и использования в обучении таких аспектов, как мотивация, стили обучения, индивидуализация. Иными словами, в процессе проведения процедуры анализа ученики начинают лучше понимать себя, определять свои сильные и слабые стороны, ставить цели изучения ИЯ. Активность и заинтересованность школьников будет сигнализировать о том, что у обучающихся появилась установка на формирование автономии.

Таким образом, становится очевидно, что НА обладает большим потенциалом как средство разработки ИОТ в условиях среднего общего образования и его применение может способствовать индивидуализации обучения ИЯ как условия реализации системно-деятельностного подхода и личностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Литература

1. Шапошникова, Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // Педагогическое образование в России. – 2015. – № . 5– С. 39–44.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции–новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №. 2 – С. 34–42.
3. Колесникова И., Долгина О. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – Cambridge: Cambridge University Press; СПб.: Блиц, 2001. 223с.
4. Бадмаева Е.С., Семенова М.В. Метод анализа потребностей обучаемых при изучении иностранного языка в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – Т. 5. – № . 2.
5. Сысоев, П.В. Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. – 2013. – № . 4 (24) . – С. 121–131.

Building An Individual Educational Path Based On Needs Analysis At Secondary School

Olga V. Kalugina

*graduate student, Moscow City University, Moscow, Russia
e-mail: lokalugina@vk.com*

Keywords: individual educational path, needs analysis.

Особенности профессиональной подготовки студентов технических специальностей на английском языке

Камышева Н.А.

*Ст. преподаватель, докторант
Костанайский инженерно-экономический
университет им. М.Дулатова, Костанай, Казахстан*

Ключевые слова: образование, полиязычие, техническая дисциплина, интерактивный подход.

Высшее образование играет важную роль в обеспечении профессиональной подготовки компетентных и конкурентоспособных специалистов для всех отраслей экономики Республики в интеграции с наукой и производством. В настоящее время 90 % информации создается в мире на английском языке. Без овладения английским языком Казахстан не достигнет общенационального прогресса. В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы. В качестве ключевой компетенции указано развитие коммуникативных навыков обучающихся на трех языках [1].

Профессиональная подготовка обучающихся на английском языке определила ряд проблем, таких как недостаточное владение языковыми знаниями, умениями, а также неуверенность при изучении специальной дисциплины.

Дисциплина «Resistance of materials» является профильной. В отличие от дисциплин междисциплинарного характера, преподавание специальных дисциплин на английском языке имеет свои особенности, так как учебный процесс, включает лекции, лабораторные, практические работы, решение трудоемких задач, самостоятельную работу.

На первом занятии было проведено самоанкетирование студентов на предмет знания английского языка (ставилась оценка от 0 до 10). Рядом с оценкой студенты также писали свой e-mail. К сожалению, лишь несколько студентов поставили себе балл от 7 до 8, что говорит о недостаточной школьной подготовке обучающихся, неуверенности и страхе перед новой дисциплиной.

Для того, чтобы материал был в полной мере усвоен, необходимо выдавать теоретический материал в более доступной и запоминающейся форме. Таким образом, лекции по данной дисциплине проводились в интерактивном режиме с применением технических средств обучения.

Интерактивный подход в обучении основан на эффективной обратной связи в системах преподаватель-студент и студент-студент, на непрерывном открытом и свободном общении, слежении преподавателя за реакцией обучаемых и оптимизации образовательной среды для по-

вышения эффективности процесса обучения. К интерактивным видам деятельности относятся: игровые технологии, дискуссии, инсценировки, моделирующие ситуации, проявляющиеся в процессе возникновения и решения социально-экологических задач.

Такой подход в обучении позволяет решать следующие образовательные задачи: содействие более глубокому пониманию учебных материалов; развитие навыков комплексного решения проблем; содействие установлению диалога или полилога всех участников учебного процесса; развитие навыков групповой работы по принятию согласованного решения (от сенсорного восприятия через навыки общения, конструктивные дискуссии, ролевые игры, имитационные игры к жизненной практике).

Перед каждой лекцией студенту выдавался листок с расчерченной таблицей, данная стратегия больше известна как «Стратегия развития рефлексивного отношения к информации: Таблица «Знаю-Хочу узнать-Узнал», которая была разработана Донной Огл в 1986 году.

В конце каждой лекции на доске писали кластер, каждый студент выходил и писал новое слово, затем данную схему фотографировали и хвалили себя за то, что наш словарный запас пополняется. Незнакомые для некоторых студентов слова, в дальнейшем записывались ими в глоссарий.

Также у нас было 5–10 минут для того, чтобы сформулировать те вопросы, которые так и остались без ответов. Для этого мы пользовались приемом «Тонкий и толстый вопрос». «Толстые и тонкие вопросы» – это способ организации взаимопроса учащихся по теме, при котором «тонкий» вопрос предполагает репродуктивный однозначный ответ (чаще это «да» или «нет»), а «толстый»(проблемный) требует глубокого осмысления задания, рациональных рассуждений, поиска дополнительных знаний и анализ информации [2].

Выходя из аудитории, студенты приклеивали на доску специальные листочки, ответы на которые мы в дальнейшем обсуждали на практических и лабораторных занятиях, при закреплении теоретического материала. Посредством данного приема развиваются навыки активного восприятия информации и умение задавать вопросы разного уровня.

Лабораторные занятия традиционно проводятся в аудиториях и лабораториях по составленным преподавателями методическим указаниям. Но чаще всего читать данные указания студенты начинают уже в лаборатории. При этом тратится драгоценное время, и качество выполнения такой лабораторной работы по большей части неудовлетворительно, а если указания на иностранном языке, то времени потребуется гораздо больше.

Таким образом, для решения данной проблемы, каждую неделю студентам приходило письмо, в котором была папка заданий на следующую неделю: лабораторная работа, практическое задание, доп.материалы, по-

могающие в большей мере помочь в изучении дисциплины на английском языке: статьи, решение задач, ссылки на видеоролики в «YouTube».

Таким образом, ответственные студенты приходили уже подготовленными, и тем самым экономилось время для проведения и защиты лабораторной работы. Защита лабораторных работ всегда проходила по принципу командной работы. Причем в команде всегда был тот, кто поставил себе 7–8 баллов при самооценке.

Можно отметить плюсы командной работы:

- распределение ролей в команде – проявление личных, лидерских особенностей характера каждого;
- самоорганизация работы студентов в команде – если кто-то отстает от графика работ, то остальные его подгоняют, т.к. зачет зависит от работы каждого и всех;
- улучшается успеваемость студентов – меньше задолженностей;
- повышается качество приобретаемых знаний, качество подготовки в области инженерной составляющей, что повышает востребованность выпускников вузов на рынке труда [3].

При защите практических занятий использовались различные игровые технологии, такие как: I.N.S.E.R.T. («Interactive Notation System for Enhanced Reading and Thinking» [4]), таблица тонких и толстых вопросов, заполнение и дополнение различных графиков, тренинги и др.

Можно сказать, что применение интерактивных методов при изучении технических дисциплин на английском языке достаточно эффективно.

Их использование вполне может повысить общую эффективность и интереса обучающихся к предмету, подготовить конкурентоспособных и высококвалифицированных, полиязычных специалистов, представляющих интерес для прогрессивного развития казахстанского общества.

Литература

1. Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы. [Электронный ресурс] / Официальный информационный ресурс Премьер-Министра Республики Казахстан. Режим доступа: <https://primeminister.kz/assets/media/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki.pdf>. (дата обращения: 03.09.2021).
2. *Загайев И.О.* Умение задавать вопросы // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо, 2001 (4). – С. 8–13.
3. *Архитова В.В., Соколов А.С.* Коллективные способы обучения. – Пб, 1991.
4. *Грудзинская Е.Ю., Марико В.В.* Активные методы обучения в высшей школе [Электронный ресурс] / Е.Ю. Грудзинская В.В. Марико // Нижний Новгород, 2007 г. – Режим доступа: <http://www.unn.ru/pages/issues/aids/2007/88.pdf>. (дата обращения: 23.09.2021).

Актуальность и востребованность методических идей Ф.И. Буслаева в процессе обучения русскому языку в общеобразовательной школе

Канова А.А.

*студент 381 группы Историко-филологический факультет,
кафедра теории языка и методики обучения русскому языку, Томский
государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ТГПУ)
г. Томск, Российская Федерация
e-mail: alinaakanova@mail.ru*

Ключевые слова: концепция филологического образования, методическое наследие, Ф.И. Буслаев, инновации, образовательное пространство, методика обучения русскому языку

Гуманитарное образование в современном образовательном пространстве находится в центре внимания ученых и педагогов, так как именно этот компонент в системе школьного образования ответственен за формирование личности, за присвоение обучающимися существенных ценностей. В настоящее время в научной и методической литературе, в педагогической практике можно наблюдать активные поиски в области совершенствования образования, поиски таких форм и методов образовательной деятельности, которые бы способствовали не только научению определенной суммы знаний и формированию умений и навыков у обучающихся, но и формированию у них компетенций, востребуемых в течение всей жизни. Вместе с тем, априори, все новое стоит на прочном фундаменте уже имеющегося. Так, говоря об актуальных задачах современного филологического образования, пристального внимания заслуживают труды выдающихся исследователей в области педагогики, десятилетия назад разработавшие универсальные принципы. Мы предлагаем посмотреть на особую преемственность современной концепции филологического образования и идей выдающихся исследователей Федора Ивановича Буслаева.

В Концепции школьного филологического образования четко обозначено место и роль русского языка и литературы в системе среднего образования – они формируют общую культуру обучающегося, воспитывают языковую личность, способствуют формированию особой внутренней связи между обучающимся и историей его родины. Об этом же говорит Д.С. Лихачев в своем письме «Об искусстве слова и филологии»: филология играет связующую роль, она сближает историю и современность, эпохи и культуры [3].

В Концепции также акцентируется внимание на том, что владение языком на бытовом уровне подкрепляется пребыванием ребенка в национальной культурной среде, способствуя усвоению и воспроизведе-

нию им языковой нормы [2]. Эту идею мы обнаруживаем и в трудах основоположника методики обучения русскому языку Ф.И.Буслаева. Так, он рассматривает проблему повышения уровня речевой и читательской культуры с помощью специального изучения родного языка. В работе «О преподавании отечественного языка» (1844) ученый рассматривает эту идею посредством включения в процесс обучения значительного количества письменных упражнений. Как утверждает ученый-лингвист, отечественный язык становится своеобразной базой для любых других дисциплин. И точно также учитель русского языка может пользоваться опытом других наук для преподавания отечественного языка, в особенности – использовать в письменных упражнениях разного рода. Лишь комплексное и систематическое обучение даст высокий результат: «Как учитель отечественного языка иногда по необходимости входит в области преподавания других учителей, ибо язык есть выражение всякой духовной деятельности человека» [1]. Эта мысль Ф.И. Буслаева особенно близка с принципом системности и историзма изучения языкового материала (рассмотрение языка как развивающегося явления во взаимоотношенности языковых явлений при изучении разных разделов курса русского языка), а также принципу комплексного достижения предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов в процессе обучения.

По тому, как человек владеет отечественным языком, можно судить об уровне его культурной сформированности. Но русскую словесность нельзя выучить наизусть, как параграф по географии или стихотворение по литературе. Ребенок с рождения слышит языковые конструкции и учится сначала их воспринимать, а затем и воспроизводить. Человек по-настоящему образовывается, только изучая отечественный язык, заключающий в себе особый культурный код. Причем знание русского языка складывается из двух важных составных частей – собственного языкового чутья и совокупности всех мероприятий образовательного процесса. Ф.И. Буслаев об этом пишет так: «Очевидное и главное свидетельство духовного образования есть отечественный слог; только жаль, что ему нельзя непосредственно выучить, как истории, математике и др.; тоже нельзя учить и так, как учат латинской стилистике. Он не есть плод известных, определенных знаний в отечественном языке, ни частых упражнений письменных, ни внимательного чтения писателей, но, с одной стороны, есть врожденное дарование, а с другой – плод общего духовного совершенствования. Можно сказать, что совокупное гимназическое обучение способствует развитию отечественного слога, как цвету всякого образования; и чем справедливее пословица: *l'estyle est l'homme*, тем менее можно предполагать, чтобы слог давался; слог не дается точно так же, как и характер» [1].

Одним из критериев отбора художественных текстов для учебного процесса по русскому языку в Концепции названы аксиологическая

значимость и духовно-нравственный потенциал. И эта часть содержания Концепции также была озвучена Ф.И. Буслаевым, однако ученый был уверен, что «нравственные и религиозные темы, задаваемые в классе словесности, часто вредят нравственности, вызывая в ученике лицемерное излияние добродетельных чувствований и таким образом вовлекая в ханжество» [1]. Действительно, нередко ученики откровенно лукавят, когда им приходится рассуждать в сочинении, например, о каком-то нравственном вопросе, с которым они не согласны. Они это делают лишь потому, что хотят угодить мнению учителя или не показаться «плохими», если выбирают иную точку зрения.

Многие идеи Ф.И. Буслаева актуальны и сейчас, в век высоких технологий и глобальной цифровизации всех сфер жизни человека, в том числе и обучения. И по-прежнему актуально утверждение великого лингвиста и методиста, что обучение отечественному языку должно быть комплексным и обязательно включать упражнения письменные, которые помогут появлению «памяти руки». Это также связано с принципом развития языкового чутья (интуитивное усвоение законов языка на всех его уровнях; опора на познавательный интерес учащегося к неизвестным языковым явлениям).

Особенно важным и актуальным стало уделение внимания письменным упражнениям в процессе обучения русскому языку в связи с активным и массовым вхождением в систему общего образования форм дистанционного обучения, когда ведущим инструментом обучения выступили информационно-коммуникационные средства, наложившие новые требования к организации образовательного процесса. В формате дистанционного обучения все большее внимание уделяется тестовым заданиям, он-лайн беседам, а работа по созданию текстов зачастую выполняется при помощи набора текста на компьютере, что минимизирует как формирование навыков письма, так и качественное присвоение нормативной стороны русского языка. Вместе с тем формирование заданий, направленных на выполнение рукописных заданий с учетом накопленного опыта позволяет обучающимся достичь высокого уровня владения русским языком.

Таким образом, мы утверждаем, что работы выдающихся лингвистов и практикующих педагогов прошлого по-прежнему актуальны, а высказанные ими идеи отражаются не только в практике образования, но и находят свое место в нормативных документах, регулирующих систему общего среднего образования.

Литература

1. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. Москва: Просвещение, 1992. [Электронный ресурс] // URL: http://az.lib.ru/b/buslaew_f_i/text_1844_o_prepodavanii_oldorfo.shtml (дата обращения: 27.09.2021).

2. Концепция школьного филологического образования. Русский язык и литература. [Электронный ресурс] //URL:http://khuba1.ru/wp-content/uploads/2016/12/F5-F8O_H-L-3-D8-38G5A-3-107-208O.pdf (дата обращения 26.09.2021).
3. *Лихачев Д.С.* Об искусстве слова и филологии [Электронный ресурс]. // URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Lih/12.php (дата обращение: 26.09.2021).

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Черепанову Т.Б., к.пед.н., доцента, ФГБОУ ВО ТГПУ.

Relevance And Relevance Of F.i. Buslaev's Methodological Ideas In The Process Of Teaching The Russian Language In A Secondary School

Alina A. Kanova

*Student of group 381, Faculty of History and Philology,
Department of Language Theory and Methods of Teaching
the Russian Language, Tomsk State Pedagogical University
(FGBOU VO TSPU), Tomsk, Russian Federation
e-mail: alinaakanova@mail.ru*

Keywords: the concept of philological education, methodological heritage, F.I. Buslaev, innovations, educational space, methods of teaching the Russian language

Acknowledgements. The author thanks T.B. Cherepanova, Ph.D., Associate Professor, FGBOU VO TSPU for the help in collecting data for the study.

Цифровые образовательные ресурсы и ценностные ориентации младшего школьника: к постановке проблемы

Капустина И.В.

*магистрант, Московский городской
педагогический университет (МГПУ)*

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: ir.kapust1na@yandex.ru

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, ценностные ориентации, младшие школьники, личностное развитие.

Формирование ценностных ориентиров младшего школьника представляется залогом полноценного развития личности и в конечном итоге определяет будущее нашего общества. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ориентирует на становление личностных качеств обучающихся, среди которых, например, ученик, «уважающий и принимающий ценности семьи и общества, готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом».

Отметим необходимость отводить значительную часть учебного и внеучебного времени для формирования у обучающихся ценностного отношения к базовым ценностям.

Решение проблемы формирования ценностных ориентаций младших школьников целесообразно в современных условиях связать с правильным применением цифровых образовательных ресурсов (далее ЦОР), при этом необходимо описать применение ЦОР в избранном нами аспекте.

Решение данного вопроса возможно с учетом следующих аспектов:

- с учетом возрастных особенностей младшего школьника и шкалы его ценностей;
- с учетом особенностей «цифровых образовательных ресурсов» как средства формирования ценностных ориентиров;
- с учетом диагностики ценностного отношения к базовым ценностям у младших школьников.

В работе мы опираемся на системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы.

Для достижения целей и реализации задач исследования применялся комплекс научных методов. Теоретические методы: теоретический анализ и обобщение методической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; обобщение научных данных, их классификация и систематизация. Эмпирические методы: педагогический эксперимент, диагностические мероприятия, а именно применение

диагностической методика исследования ценностных ориентаций (автор – П.В. Степанов).

Основные результаты могут быть определены следующим образом.

Цифровые образовательные ресурсы – это то, что необходимо для организации учебного процесса, к таким ресурсам можно отнести фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, ролевые игры, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символичные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, которые должны быть отобраны в соответствии с содержанием конкретного учебника, привязаны к поурочному планированию и снабжены необходимыми методическими рекомендациями.

Цифровые образовательные ресурсы помогают учителю при подготовке к уроку, при проведении урока, также благодаря ЦОР производится помощь учащемуся при подготовке домашних заданий.

Ценностные ориентации – это те или иные предпочтения или отвержения определенных смыслов как жизнеорганизующих начал и готовность или неготовность вести себя в соответствии с ними.

Младший школьный возраст – это важный этап в жизни человека. У детей данного возраста ценности формируются, а уже сформированные в семье корректируются или же появляются совершенно новые.

Необходимо содействовать целостному воспитанию младшего школьника, используя педагогическую поддержку и возможности информационно-телекоммуникационных сетей, которые позволят отточить процесс становления ценностей младшего школьника и способствовать приведению в соответствие процесса нравственного воспитания в начальной школе с современным уровнем развития сетевого взаимодействия в обществе.

Содержание сетевой поддержки определяется целями и задачами нравственного воспитания: школьник должен иметь возможность получить своевременную консультацию по вопросам и проблемам, связанным с вопросами нравственного выбора, с которыми сталкиваются школьники в повседневной жизни; доступ к материалам, необходимых для становления нравственных ценностей младшего школьника.

Учитель, участвующий в сетевой поддержке, должен иметь возможность индивидуализировать процесс освоения учащимися нравственных ценностей; возможность самостоятельно создавать воспитательную среду (выкладывать методические, информационно-организационные материалы); доступ к информации по организации процесса становления нравственных ценностей младшего школьника; возможность согласовывать с родителями и учениками свои действия и планы в процессе становления нравственных ценностей младшего школьника.

Родители учеников должны иметь доступ к информации об организации воспитательного процесса класса; доступ к методическим, информационно-организационным материалам; возможность участвовать в сетевом взаимодействии совместно со всеми участниками; возможность поделиться материалами, которые могут быть полезными для учеников, учителей или родителей в подготовке и разработке мероприятий, занятий, способствующих становлению нравственных ценностей младшего школьника.

Таким образом, потенциал цифровых образовательных ресурсов с учетом возрастных особенностей младших школьников и современной ситуации очного и дистанционного обучения в формировании ценностных ориентиров значителен. Задача современных исследователей описать и дополнить базы ЦОР материалами, пригодными для работы как с учащимися, так и с родителями.

Литература

1. Дурнева, Т.В., Гринева, Е.А., Чернова, Т.В. Диагностика эмоционального отношения младших школьников к нравственным ценностям [Текст] / Т.В. Дурнева, Е.А. Гринева, Т.В. Чернова // Современные наукоемкие технологии, – 2018. – № 12–2. – С. 432–435.
2. Артюхова, И. Ценности – цели подрастающего поколения: На первом месте – здоровье, а творчество на последнем [Текст] / И. Артюхова // Директор школы, 2001. – С. 84–87.
3. Боровская, Е.Р. Цифровые ресурсы в коммуникативном развитии учащегося [Текст] / Е.Р. Боровская // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов, 2021.– С. 182–187.
4. Боровская, Е.Р., Семянников, С.Н. Аксиологические аспекты формирования духовно-нравственного опыта учащейся молодежи [Текст] / Е.Р. Боровская, С.Н. Семянников // Формирование цифровой культуры непрерывного гуманитарного образования в контексте сохранения традиционных ценностей. Сборник научных статей, 2021. – С. 298–304.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов. – М.: Просвещение, 2017. – 31 с.

Digital Educational Resources And Value Orientations Of A Younger Student: Towards The Formulation Of The Problem

Kapustina I.V.

*Master's student, Moscow City Pedagogical
University (MGPU), Moscow, Russian Federation
e-mail: ir.kapust1na@yandex.ru*

Keywords: digital educational resources, value orientations, younger schoolchildren, personal.

Воспитательные возможности музейной педагогики

Кирпищикова А.К.

*студент, Уральский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail kirpischikova.anna@yandex.ru*

Коротяева Е.В.

*доктор педагогических наук, профессор,
кафедра педагогики и психологии детства,
Уральский государственный педагогический
университет (ФГБОУ ВО УрГПУ)
г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>
e-mail: evkorotaev@mail.ru*

Ключевые слова: музейная педагогика; досуг; воспитание; разностороннее развитие; активизация познавательной деятельности учащегося.

Сегодня большое внимание уделяется досуговой сфере и ее возможностям в сфере воспитания подрастающего поколения. В этой области существует множество форм организации свободного времени ребенка, которые помогают в его гармоничном воспитании. Именно потому мы обращаемся к такой сфере, как музейная педагогика. Эта область особенно актуальна, она интенсивно развивается, рассматривается как специфическая область образовательной деятельности, которая при этом увязана с развитием востребованных гаджетов и технологий.

Образовательную сущность музея обосновали Н. Ф. Федоров, Е. Н. Медынский, М. В. Новорусский и др. Так, М. В. Новорусский называет музей «могучим образовательным орудием», которое поможет развить интеллект у детей [4, с. 14]. Но ранее музейная тематика лишь дополняла образовательный процесс, но сегодня, трансформируясь и развиваясь «в ногу со временем», область музейной педагогика выходит на новый уровень».

Изначально уточним, что дает музейная педагогика в воспитании и развитии подрастающего поколения. Прежде всего, эта область позволяет формировать и развивать у детей и подростков такие качества, как нравственность и патриотизм, уважение к истории своего народа и его традициям, обеспечить знакомство с культурным наследием своей страны (а также других стран) и т.д. Кроме того, музейная педагогика сама по себе является одним из воплощений одного из ведущих принципов педагогики, обеспечивая самую разнообразную наглядность в деле просвещения и обучения, что способствует обогащению чувственно-познавательного опыта детей и овладение ими абстрактными понятиями.

Одной из важнейших особенностей является то, что дети выступают не как пассивные потребители музейного контента, но как активные его соучастники, даже создатели. Именно потому и можно утверждать идею о том, что музейная педагогика в образовании не только развивает интеллект, но и позволяет формировать свободную творческую личность, способную к созидательной, преобразующей деятельности.

В современном образовании музейная педагогика не только обобщает культурный опыт, но и порождает новые методики, музейно-педагогические программы. На таких «музейных уроках» используются современные педагогические технологии, которые направлены на развитие творчества и на познавательную активность ребенка: занятия в форме соревнований, конкурсов, выставок и викторин (муниципальный конкурс «Лучший экскурсовод», викторина «Полководцы земли русской»); занятия на основе нетрадиционной организации и представления образовательного материала (уроки «Музей новостей», «Будь толерантен», «О подвиге, о доблести, о славе», встреча «Трех поколений»); можно в рамках посещения музея организовать общение детей с ветеранами, музейными деятелями, что актуализирует нравственное начало в обучении и воспитании; и др.

Таким образом, «музейные занятия» не содержат в себе только теорию, они обогащают и педагогическую практику современными подходами, темами и проблемами. Одна из наиболее явных реноваций в музейной педагогике – появление виртуальных музеев, которые явно выходят за рамки традиционных представлений о музее и его возможностях. И педагог сегодня может провести увлекательную экскурсию, не выходя из класса, а дети – «посетить» музеи других стран.

Но такое разнообразие начало появляться только сейчас, ранее возможности музейной педагогики были беднее. Например, школьный музей носил только наглядный характер, а сегодня школьный музей может представлять собой научно-исследовательский центр, где дети проводят самостоятельные исследования, устраивают споры, дискуссии, конференции, это институт социализации школьника с освоением новых профессиональных ролей [3, с. 174].

Современный урок в музее – это не просто экскурсия, а урок, на котором дети, находясь в музейном пространстве, могут организовать свою творческую деятельность. Сотрудничество школы и музея выходит на новый уровень. На сегодняшний день требования к экскурсиям выросли, стали носить более педагогический (методический) характер: отобрать музейные экспонаты, исходя из возраста школьников, подобрать для детей поисковые задания, закрепить полученные знания ими с помощью творческой деятельности, например, рисунки, сочинения и т.д.

В целом, нужно отметить, что музейная педагогика в рамках дополнительного образования имеет больше возможностей для выполнения

своей основной миссии: выполняя научно-практическую задачу, организовать условия для передачи подрастающему поколению культурного (художественного) опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды. При этом сам процесс образования предполагает не только теоретическую деятельность ребенка, но и его активную вовлеченность в культурно-образовательный процесс. Большинство детей заинтересованы в получении знаний и стремятся к открытию нового, они посещают музеи разнообразных направлений, где организована не только экскурсия, но и есть увлекательные задания [5, с. 583].

Нетрадиционных форм организации культурно-образовательного процесса в рамках музея становится намного больше, все это дает возможность детям расширить свой культурный кругозор, повысить коммуникативные навыки, установить дружеские контакты на основе общих интересов, связанных с тематикой музея.

Очевидно, что музейно-педагогический процесс – это единая и динамичная система компонентов, которые определены основными педагогическими областями: воспитание, образование, развитие. Музейная педагогика оперирует теми же понятиями и категориями и подчиняется тем же законам, что и общая педагогика [2, с. 79].

На сегодняшний день благодаря многим реновациям можно говорить о новых возможностях музейной педагогики в воспитании подрастающего поколения. И с каждым годом их становится больше, а заинтересованность в освоении культурных ценностей, которыми располагает музей, значительно увеличивается. Поэтому ученые поднимают вопрос о значимости музейной педагогики для всестороннего развития ребенка.

Роль музея и его возможностей стремительно растет, появляются новые подходы и технологии, направленные на актуализацию творческого отношения и способностей детей, на повышение их познавательной активности: дети получают не только теоретические знания, но и являются активными деятелями, которые «добывают» информацию и преобразовывают ее. Все эти изменения в музейной педагогике могут помочь в целостном развитии подрастающего поколения.

Поэтому с полным правом мы можем определить современную музейную педагогику не просто как добавочное средство в организации образовательной деятельности, но как самостоятельную образовательную отрасль, способствующую целостному и разностороннему развитию формирующейся личности ученика.

Литература

1. *Вербенец, А.М.* Подходы к проектированию диагностического инструментария выявления опыта посещения музеев у современных старших дошкольников // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2019. № 2. С. 101–109.

2. *Кетова, Л.М.* Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология // Человек в мире культуры. № 4. 2012. С.76–81.
3. *Короткова, М.В.* Музейная педагогика в свете тенденций развития исторического образования XXI века // Наука и школа. 2016. № 2. С.173–179.
4. *Новорусский, М. В.* Музеи и их образовательное значение. В помощь семье и школе. / Сост. Н.Н. Бахтин и др. Москва: Польза В. Антик и К°. 1911. 240 с.
5. *Федоров, Н. Ф.* Музей, его смысл и назначение. Сочинения. / Общ. Ред. А.В. Гулыга. М.: Мысль. 1982. 711 с.

Educational Opportunities Of Museum Pedagogy

Anna K. Kirpishchikova

student, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
e-mail kirpishchikova.anna@yandex.ru

Eugenia V. Korotaeva

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2959-3132>
e-mail: evkorotaev@mail.ru

Keywords: museum pedagogy; leisure; education; versatile development; activation of cognitive activity of the student.

Использование геймификационных ролевых практик при обучении студентов философским дисциплинам на материале кейсовых примеров

Клюев А.А.

*старший преподаватель, кафедра философии и общественных наук,
Российская Федерация, Нижегородский Государственный Педагогический
Университет имени Козьмы Минина (ФГБОУ ВО им. К. Минина)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1634-2852>
email: artemklyuev1@gmail.com*

Ключевые слова: геймификация, педагогика высшего образования, кейс-обучение, философия.

Геймификационные практики, будучи примененными к разным областям деятельности могут послужить фундаментом для роста эффективности [1]. В последнее время все чаще ведущие эксперты и фонды развития образовательных инициатив обращают внимание на возможность внедрение геймифицированных практик на разных уровнях образовательного процесса. Тем не менее, в рамках классического университетского курса сохраняется напряженное отношение к идеям геймификации «серьезных» дисциплин, в том числе и философской направленности, как и к проекту геймификации в целом [3]. В данном тексте обратимся к построению возможной педагогико-методической траектории, которая позволит соединить в себе фундаментальную основательность классического образовательного подхода и привлечь новые техники с тем, чтобы увеличить степень и успешность освоения образовательных программ.

Новацией данной работы является попытка совместить два педагогических метода геймификации через ролевые игры и кейс-анализ. Действительно, по отдельности данные методы могли использоваться и ранее, в рамках исторической реконструкции часто обращаются к ролевой геймификационной практике, а в рамках решения этических вопросов часто обращаются к работе с кейсами, подвергая ситуации, описываемые в них анализу и рефлексии [2]. Но принципиальным видится синтетическое соединение наработок в области применения обоих педагогических методов с тем, чтобы достичь состояния эмерджентного усиления эффекта. В качестве результата объединения должен сформироваться методический продукт, который позволит, при небольших доработках, осуществлять многовариантное ролевое обучение на основе практических кейсов.

Вкратце обозначим методические преимущества данного синтетического педагогического метода в области подготовки студентов

по ряду философских дисциплин, в первую очередь таких из них как: этика, аксиология, логика и др. Геймифицированность практики через ролевую составляющую позволяет решить ряд важных проблем связанных с усвоением материала. В первую очередь ролевое моделирование позволяет студентам играть роль того или иного персонажа в рамках игрового нарратива. Вживаясь в роль, студент не просто запоминает логику и действия своего персонажа, как если бы он заучивал наизусть текст из учебника или иного пособия, но через действие. То есть степень усвоения материала увеличивается за счет вовлечения кинестетических аспектов сенсорики обучающегося. Ролевая ситуация также предполагает коллективную коммуникацию, поскольку игровая ситуация происходит не изолированно, что позволяет сформировать «мягкие навыки»: способность находить общий язык, коммуникативность, рефлексивность и др. Кроме того, сама по себе ролевая ситуация позволяет студентам раскрепоститься и более охотно вступить в освоение материала, хотя бы постольку, поскольку сама форма является необычной и выходит за рамки привычного образовательного процесса. С позиции кейсовой составляющей можно также выявить ряд преимуществ. Во-первых, информация из кейсов представляет собой опыт практической ситуации, которая имела место быть или близка к реальной. Это значит, что опыт этой ситуации может быть использован студентами в их последующей жизни профессиональной или личной. Во-вторых, нарратив кейса, будучи перенесен в ролевую ситуационную практику является тем, что сообщает самой логике игры цельность и последовательность. То есть нарратив кейса фундирует и утверждает легитимность событий игры в качестве ценной и практически значимой для студентов.

Видится перспективным внедрение подобного рода практики геймифицированной ролевой кейс практики в рамках подготовки студентов по дисциплинам философского спектра: этики, аксиологии, логики, поскольку эти дисциплины наиболее близко и адекватно могут быть проиллюстрированы ситуационным проблемным материалом. В рамках подготовки по дисциплине этика в ролевых ситуациях могут быть рассмотрены проблемные моменты, которые имели место в истории, художественных произведениях. Внедрение подобного формата обучения не подразумевает отказа от фундаментального освоения этических теорий и парадигм, но является дополнением, которое позволит сделать их более близкими и понятными на уровне личного восприятия студентов. Аналогично обстоит ситуация и с дисциплинами аксиология и логика, в которые также могут быть включены элементы геймифицированной ролевой составляющей на основе материалов из практических кейсов, только специфика постановки проблемы может быть смещена с учетом предметных особенностей.

В заключении хотелось бы отметить, что внедрение подобного рода инновационных практик в образовательную деятельность должна сопровождаться контролем и анализом на всех стадиях процесса. Любые разнообразие и динамика образовательных трансформаций прекрасны до тех пор, пока не препятствуют полноценному освоению материала и профессиональной подготовке. Тем не менее, при должной осторожности и внимании, внедрение геймификационных практик с использованием материалов из практикоориентированных кейсов может позволить перевести образовательную динамику в рамках философских дисциплин на новый уровень.

Литература

1. *Бабаева А.В., Ключев А.А.* Особенности геймификации при работе с трудовыми ресурсами: философский аспект // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 4. – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/708/637> (Дата обращения 05/10/2021).
2. Основы клинической биоэтики: анализ кейсов. Научно-методические материалы / Р.Е. Тарабрин, Н.П. Шок. – М.: Издательство «Практическая медицина», 2021. – 96 с.
3. *Салин, А.К.* Критике проекта геймификации / А. Салин // Логос. – 2015. – Т. 25. – № 1(103). – С. 100–129.

The Use Of Gamification Role-Playing Practices In Teaching Students Philosophical Disciplines Based On Case Examples

Klyuev A.A.

*Senior Lecture, Department of Philosophy and Social Sciences,
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1634-2852>
e-mail: artemklyuev1@gmail.com*

Keywords: gamification, higher education pedagogy, case study, philosophy.

Совместно-распределенная деятельность подростков в процессе дистанционного обучения как условие развития учебной мотивации

Ковалёв Д.Ю.

магистрант кафедры ЮНЕСКО

*«Культурно-историческая психология и деятельностный
подход в образовании» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия.*

e-mail: 2709729@gmail.com

Научный руководитель – Нечаев Н.Н.

Академик РАО, профессор, доктор психологических наук

e-mail: nnnechaev@gmail.com

Актуальность данной темы обусловлена тем, что проблема мотивации учащихся в процессе дистанционного обучения стоит как никогда остро. Мы впервые в современной истории столкнулись с тем, что несколько миллионов учащихся и преподавателей оказались в абсолютно новой для себя реальности. Всю очередь это потребовало от участников образовательного процесса перестройки всех ранее сложившихся взаимосвязей, пересмотра подходов к организации учебного процесса, его оценки, технологиям и материалам.

Анализ публикаций, касающихся возникающих проблем мотивации учащихся, при «переходе» образовательного процесса в дистанционный формат организации обучения, показывает, что многие школьники, не владея навыками организации своей учебной работы, теряют мотивацию освоения учебного материала, а преподавательский состав еще не может реализовать новые формы взаимодействия с учениками для преодоления сложившихся трудностей. Дистанционное обучение в силу своей специфики (опосредованное общение, удаленность, утрата мотивации, отсутствие навыков самоорганизации) должно строиться на том, что именно учебная мотивация является ключевым драйвером, за счет которого вообще возможно успешное применение данной технологии.

Наше исследование направлено на выяснение психологических условий, позволяющих обеспечить такое изменение мотивации подростков в процессе совместно-распределенной деятельности, которое будет способствовать повышению эффективности учебной деятельности, осуществляемой в ходе дистанционного обучения.

Как показывает анализ ряда исследований [1], [2] данный формат организации обучения несет в себе ряд существенных ограничений: как правило, это невысокая стартовая, собственно, учебная мотивация, как важнейшее «внутреннее» условие учения и основа успешной самоорганизации ученика, отсутствие эмоционального контакта с другими учащимися и его «виртуальный» характер, отсутствие «жи-

вого» контроля со стороны преподавателя, трансформации традиционных средств коммуникации, которая особенно значима для проблемы развития самого человека в новых условиях происходящей цифровизации[3]. Несмотря на то, что в настоящее время пандемия в России идет на спад, нет никаких гарантий, что подобная ситуация не повторится в будущем. Следовательно, вопросы организации совместно-распределенной деятельности, способствующей развитию мотивации и появлению собственно учебной мотивации учащихся в процессе дистанционного обучения, становятся актуальными предметами исследования, необходимыми не только для понимания происходящих процессов, но и для разработки организационных изменений всего образовательного процесса в будущем.

Проведенное нами эмпирическое исследование, посвященное анализу особенностей оценки самими учащимися характера и содержания их учебной деятельности в условиях онлайн обучения, выявило ряд интересных аспектов, касающихся как отношения учащихся к самому процессу обучения, так и характера мотивов их учебной деятельности. Для проведения данного исследования нами была разработана электронная анкета, которая позволила не только провести в удобном для современных школьников формате опрос, но и соблюсти необходимые санитарные нормы в условиях пандемии. Анкета, специально разработанная для реализации методики, состояла из 22 суждений и предложенных 4 вариантов ответа. Во всех вопросах, за исключением последнего, необходимо было выбрать один ответ из 4 вариантов, наиболее близкий для респондента. Обработка результатов производится в соответствии с заранее заданным ключом. В исследовании приняли участие 26 учеников из двух восьмых классов образовательной школы. Анализ результатов анкетирования показал, что общение с друзьями в школе стоит на первом месте у 94 % опрошенных в противовес самому процессу обучения. А приоритет совместной деятельности, над индивидуальной работой тоже показателен и выражается в 88 % от числа опрошенных. Отношение к дистанционному обучению, а именно мотив учиться в подобном формате отразило уже имеющуюся тенденцию, разделив учеников практически на две равные группы, где у одной части отсутствует всякая мотивация. Показательно, что только 6 % респондентов ответило утвердительно на вопрос, что учеба в школе это самое важное в их жизни. Результаты анкетирования показывают, что мотив учебной деятельности не является ведущим. В процессе дальнейшего исследования мы планируем более детально проанализировать те факторы, которые определяют особенности и характер негативного отношения учащихся к системе обучения и раскрыть противоречия, возникающие в процессе учебной деятельности и их влияние на учебную мотивацию учащихся.

Литература

1. *Полат Е.С.* Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов Е.С. Полат [и др.]; под редакцией Е.С. Полат. – 2-е изд; перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт: 2020. – 434 с.
2. Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность: сб. материалов. Т. 1. / Составители: В.В. Рубцов, А.А. Шведовская; ред.: В.В. Рубцов, А.А. Марголис, И.В. Вачков, О.В. Вихристюк, Н.В. Дворянчиков, Т.В. Ермолова, Ю.М. Забродин, Н.Н. Толстых, А.В. Хаустов, А.Б. Холмогорова, А.А. Шведовская. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 480 с.
3. *Нечаев Н.Н.* О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации коммуникативных возможностей человека // Журнал Вопросы психологии, 2019, № 6, стр. 19–35.

**Jointly Distributed Activity Of Adolescents
In The Process Of Distance Learning As A Condition
For The Development Of Learning Motivation**

Kovalev D. Yu.

undergraduate of the UNESCO Chair

“Cultural-historical psychology and activity Approach in Education”

FGBOU VO MSUPE, Moscow, Russia.

e-mail: 2709729@gmail.com

Scientific adviser – Nechaev N.N.

Academician of the Russian Academy

of Education, Professor, Doctor of Psychology

e-mail: nnechaev@gmail.com

Использование игровой технологии в школьном курсе географии 7 класса

Козицина А.В.

*магистр, Ленинградский государственный университет имени
А.С. Пушкина (ГАОУ ВО ЛО ЛГУ им. А.С. Пушкина)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: annyshka.kozitsina@mail.ru*

Кориунов М.Ю.

*кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра естествознания и географии, Российская Федерация,
Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина (ГАОУ ВО ЛО ЛГУ им. А.С. Пушкина)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: meteokorshun@mail.ru*

Современная система образования ориентирует педагогов на использование всех имеющихся на сегодняшний день возможностей и ресурсов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. К одним из наиболее эффективных методов воздействия на ребенка является игровая деятельность.

Игра развивает в ребенке способности и качества, необходимые для той деятельности, которую им в будущем предстоит выполнить. В игре он реализует себя, демонстрируя свои способности и индивидуальность. В игре лучше всего можно разглядеть характер, личностные качества и особенности поведения ребенка.

Игра создает благоприятный психоэмоциональный фон для работы на уроках. Использование игровых технологий будет благотворно влиять на работу педагога и учащихся.

Возраст учащихся 7 класса составляет 13–14 лет. Период в развитии человека с 11 до 15 лет называют подростковым возрастом. Этот период характеризуется значительными физическими, анатомо-физиологическими изменениями организма ребенка и традиционно считается самым трудным в воспитательном отношении.

Дети в данный период обладают повышенной интеллектуальной и трудовой активностью в основе которой лежит естественный интерес, повышенная любознательность детей данного возраста. Подростки могут формулировать гипотезы, рассуждать предположительно, исследовать и сравнивать между собой различные альтернативы при решении одних и тех же задач. Сфера познавательных, в том числе учебных, интересов подростков выходит за пределы школы и приобретает форму познавательной самостоятельности.

В общении формируются и развиваются коммуникативные способности учащихся, включающие умения вступать в контакт с незнакомы-

ми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становление тех практических умений и навыков, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей.

Существенные изменения в подростковом возрасте претерпевает память. Активное развитие логической памяти, а также произвольной и опосредствованной памяти, приводит к замедлению развития механической памяти. Вследствие появления в школе многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую должен запоминать подросток, в том числе механически. У него возникают проблемы с памятью, и жалобы на плохую память в этом возрасте встречаются намного чаще, чем у младших школьников. Поэтому важное значение для развития памяти, мотивации к учению, а также для развития личности подростка имеет игра.

Особенностью школьного курса географии 7 класса является изучение природы и население всего земного шара, что активизирует познавательный интерес школьников к курсу и способствует широкому применению игровых технологий. Использование разнообразных игровых форм при изучении курса способствует эффективному обобщению и закреплению изученного материала.

Одним из видов игры является настольная игра. Особенностью которой является наличие игровой задачи, решение которой определяет её результат игры и способствует у учащихся развитию навыков самооценки, как личностных качеств, так и уровня своих знаний. Подросток оценивает уровень своих знаний, а также осуществляет сравнение своих возможностей с возможностями одноклассников. Настольные игры развивают такие качества личности как внимательность, наблюдательность, сообразительность, ловкость, учат быстро и логично рассуждать.

В настольной географической игре закрепляются умения применять имеющиеся знания, а также использовать все возможности школьной географической карты.

Наиболее целесообразным является использование игровой технологии на уроках обобщения и закрепления материала. В процессе изучения нового материала на уроках лекционного типа ученики значительно теряют интерес к теме урока. Проведение игр активизирует мыслительную деятельность учеников и повышает интерес к предмету.

Литература

1. *Зайцев В.С.* Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2 книгах. – Книга 1 / В.С. Зайцев. – Челябинск, ЧГПУ, 2012. – 411 с.
2. *Кавтарадзе Д.Н.* Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. / Д.Н. Кавтарадзе. – М.: Флинта, 1998. – 192 с.

3. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология (Психология развития). / Л.Ц. Кагермазова. – Нальчик: КБГУ, 2005. – 276 с.
4. Кларин М.В. Игра в учебном процессе / М.В. Кларин // Советская педагогика. 1985. – 65–71 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

The Use Of Game Technology In The School Geography Course Of The 7Th Grade

Kozitsina A.V.

*master, Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation
e-mail: annyshka.kozitsina@mail.ru*

Korshunov M.Y.

*candidate of Pedagogical Sciences, professor,
Department of Natural Sciences and Geography,
Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation
e-mail: meteokorshun@mail.ru*

Роль эвристического диалога в формировании компетентности будущего специалиста

Кошанова М.Т.

*докторант факультета социальных наук
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
г. Нур-Султан, Казахстан
e-mail: marash.koshanova70@mail.ru*

*Научный руководитель – Сейтказы П.Б.
доктор педагогических наук, профессор
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
г. Нур-Султан, Казахстан
e-mail: perizatbs@mail.ru*

Повышение требований к творческому образованию не должно приводить к абстрактному теоретизированию, оторванному от жизни или к односторонней интеллектуализации, при которой недооценивались бы эстетические и эмоциональные стороны личности, ее воля. Динамика экономических и социальных процессов требует сегодня от нас высокопрофессионального отношения к труду, умения быстро приспосабливаться к жизненным ситуациям, совершенствовать свою профессиональную квалификацию. Естественно, это требует от будущего специалиста практико-ориентированного подхода к обучению, которые впоследствии обеспечили бы деятельность специалиста, трансформируясь в систему профессиональных знаний, умений и навыков. Из этого вытекает ряд требований к качеству современного специалиста – умение самостоятельно пополнять и обновлять знания, вести поиск, принимать оригинальные решения, быть творческой личностью.... Отсюда и ряд следствий для самого учебного процесса – возрастают роль самостоятельной работы, индивидуализации обучения, значение его методологической направленности, формирования творческого мышления и т.д. [6]. Здесь, следует выделить особенности педагогической деятельности в креативно ориентированном образовательном процессе [5]. Следует отметить, что педагогические системы – это очень сложный и неоднозначный организм.

С развитием науки, технологий развивается интеллект, растет энерговооруженность, повышается уровень информационного обмена между людьми. Человек отличается от своих предшественников прямой походкой, творческим интеллектом, позволяющим создавать все более и более совершенные орудия физического и умственного труда, знаковой и устной речью, письмом и печатью и, наконец, вооружением электронно-вычислительной техникой (ЭВТ), выходами из реального мира в миры виртуальные с помощью книг и компьютеров. В нашем случае, результаты научных исследований показывают, что эвристический ди-

алог занимает центральное место на уроке. Л.С.Выготский считает что речь является главным инструментом обучения. Утверждение Л.С.Выготского о центральной речи в обучении было поддержано эмпирическим исследованием. Барнс утверждал: то, каким образом речь используется в классе, оказывает наибольшее влияние на обучение учеников. Авторы утверждают, что обучение происходит не только посредством пассивного слушания преподавателя, но и в результате использования вербальных средств: говорения, обсуждения и аргументации. Более позднее исследование построено на основе ранней работы Барнса с целью установления центральной роли диалога в процессе обучения [4].

Большинство исследователей в составе эвристического диалога выделяют мыслительные задачи, которые также называют учебными познавательными задачами, подразумевающими: вопрос, гипотезу, аргументирование, правильный ответ. Эвристический диалог при этом является формой мышления, позволяющей участвовать в сотворении гипотезы другого, и его структура включает в себя: порождение проблемы, формирование задачи, поиск решения, сопоставление гипотез, констатацию вывода, правильного ответа. Это может способствовать активизацию познавательных процессов. Таким образом, от реализации идей личностно-ориентированного образования зависит возращение и поддержание интереса у будущих педагогов к самообразованию и саморазвитию, к превращению педагогической деятельности в средство развития собственного культурно-нравственного и интеллектуального потенциала, самоопределение педагога в системе социальных и профессиональных компетенции [1]. Отмечается, что эвристические самостоятельные работы формируют умения и навыки поиска ответа за пределами известного образца. Здесь, как правило, обучающиеся определяют сам пути решения задач и находит его.

Исследуя личные качества будущего молодого специалиста, можно выявить какое его качество повлияло на проявление мастерства в обучении и воспитании детей. Эти данные помогут разработать программу воспитания и самоуправления будущего учителя. В таких случаях совершенствованием профессиональности будет взаимодействие всех звеньев механизма осуществления конкретного совершенствования. Надо отметить, что эти два направления осуществляются стихийно, так как считается целенаправлено обратить внимание студента на траекторию профессиональной деятельности, так как выпускников в вузе никто не заставляет осуществлять выбор [2].

Постоянный поиск новых решений, обобщение и систематизация полученных знаний, перенос их в совершенно нестандартные решения делают знания обучающего более гибкими, мобильными, вырабатывают умения, навыки и потребность самообразования. То есть, познавательный эвристический диалог способствует более глубокому овладению

понятием, развитию навыков овладения инструментами мышления, в качестве которых выступают мыслительные операции, такие как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация. При таком подходе можно имитировать диалог, делая упор на методических приемах, которые обеспечивают обратную связь с аудиторией. Именно поэтому главным, мы считаем прежде всего выявление, формирование, развитие, совершенствование и реализацию действительных профессионально необходимых качеств у обучающихся в специально созданных условиях, групповой деятельности, способствующих лучшему в сознанию и оценке своей профессиональной компетенции.

Совершенствование качества знаний и стремление к эталону, ориентированного на результат, преподаватели, ориентируясь на показатели государственного стандарта, могли найти решение проблемы, профессионально освоив знания и навыки исследования, выполняют личностно-развивающую функцию информационно-коммуникативной культуры. Освоение этих компетенций – веление времени, но это не говорит только об «оптимизации профессионального умения, но и возможности воплощения» и способствует формированию требований самоуправления и непрерывного развития.

Эффективность эвристического диалога в том что, оно позволяет обучающим выражать свое понимание темы; мотивируют; содействует аргументированию обучающимися своих идей; самоопределяет; помогает узнать на каком стадии обучающиеся.

На данном уровне формируются специфические особенности эвристического диалога такие как: целевая направленность беседы на решение какой-либо новой для обучающихся проблемы; логическая взаимосвязанность вопросов педагога, предоставляющих шаги решения проблемы. В зависимости от ответов обучающихся вопросы могут меняться и корректироваться; проблемный характер большей части вопросов, включаемых в беседу; эвристический характер формулирования гипотез способствует преодолению определенных (заданных) алгоритмов, что помогает обучающимся избавиться от стандартных решений; самостоятельность обучающихся в поиске ответов на поставленных вопросы, основанная на имеющемся багаже знаний, но приводящая к новым знаниям и новым способам деятельности.

Следует отметить, что самостоятельное объяснение, анализ демонстрации, явления, реакции, четкое обоснование выводов с помощью аргументов или уравнений и расчетов являются самым важным компетентностью будущего специалиста. Профессиональные интересы – это сложное личностное образование, характеризующееся положительным отношением к объекту деятельности, могут быть сформированы в условиях университетского образования, если в период обучения студенты усвоят теоретические знания, соответствующие модели и будут вклю-

чены в деятельность, адекватную формируемому у них качеству, то это обеспечить личностно- адекватную формируемому у них качеству, то это обеспечить личностно-ориентированный подход в формировании профессиональных интересов, так как будущие учителя овладевают необходимыми педагогическими умениями в соответствии с социальным заказом общества [3].

Таким образом, эвристический диалог становится не только средством общения, но и отношением. Его целью становится создание таких межличностных отношений и такого общения, которые обеспечат ценностное усвоение содержания, приобщение к опыту и ценностям других, саморазвитие каждого участника диалогического взаимодействия. Результаты данного исследования показывают, что эвристический диалог помогает обучаемому стать активным участником познания.

Литература

1. *Кайдарова А.Д., Масырова Р.Р.* Теория и технология формирования профессиональных интересов у будущих учителей в условиях университетского образования. – Алматы, Ғылым, 2005. – 176 с.
2. *Кульневич С.В., Лакоценина Т.П.* Современный урок. Часть III: Проблемные уроки. Научно-практич.пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов н./Д: Изд-во «Учитель», 2006. – 288 с.
3. *Кайдарова А.Д., Масырова Р.Р.* Теория и технология формирования профессиональных интересов у будущих учителей в условиях университетского образования. – Алматы, Ғылым, 2005. – 176 с.
4. Мерсера и Ходжкинсона. Mercer, N. and Hodgkinson, S. (2008) Exploring talk in school: inspired by the work of Douglas Barnes. London: Sage.
5. *Скалкова Я.* И коллектив. Методология и методы педагогического исследования: Пер. С чешс. – М.: Педагогика, 1989. – Зарубежная школа и педагогика. – 224 с.
6. *Янушкевич Ф.* Технология обучения в системе высшего образования: Пер. С польского О.В.Долженко. – М.: Высш.шк., 1986. – 135 с. .

The Role Of Heuristic Dialogue In The Formation Of The Competence Of The Future Specialist

Koshanova M.T.

*3 st year PhD student, Eurasian National University named by L.N.Gumilev
e-mail: marash.koshanova70@mail.ru*

Seitkazy P.B.

*Doctor of pedagogical sciences, professor,
Eurasian National University named by L.N.Gumilev
e-mail: perizatbs@mail.ru*

Влияние дистанционного обучения на режим дня обучающихся начальной, основной и средней школы

Кувшинова Н.Г.

*Магистрант 1 курса, кафедра психологии,
Российская Федерация, Томский государственный
университет (ФГАОУ ВО НИ ТГУ)
г. Томск, Российская Федерация
<https://orcid.org/0000-0003-1826-5237>
e-mail: kuvshin0va@inbox.ru*

Лукьяненко В.А.

*Магистрант 1 курса, кафедра географии и регионоведения,
Российская Федерация, Новосибирский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ)
г. Новосибирск, Российская Федерация
<https://orcid.org/0000-0001-8074-9086>
e-mail: Lukyanenko_va@mail.ru*

Ключевые слова: обучающиеся, дистанционное обучение, режим дня, применение дистанционных технологий.

В работе рассматривается влияние дистанционного обучения на режим дня обучающихся.

Распространение новой коронавирусной инфекции (Covid – 19) существенно изменило условия жизни населения и поставило как перед Российской Федерацией, так и в целом перед мировым сообществом множество проблем. Российские школы были вынуждены перевестись на формат дистанционного обучения, отсюда актуальным становится вопрос о сильном изменении в образе жизни и режиме дня обучающихся.

В связи с этим появляется необходимость выявления влияния дистанционного обучения на режим дня учащихся.

Режим дня – это установившийся порядок жизни: работы/учебы, питания, отдыха и сна, основная цель которого заключается в обеспечении повышенной работоспособности и рациональном распределении времени на всех видах деятельности и на протяжении всего периода бодрствования.

В свою очередь, дистанционное обучение (далее ДО) – это взаимодействие учителя и учащегося между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые через сеть Интернет или другие технологии, которые предусматривают интерактивность.

При выявлении влияния ДО на режим дня было проведено исследование обучающихся в МБОУ «Криводановская СШ № 22» Новосибирского района Новосибирской области, в условиях дистанционного

обучения. Методом явилось анкетирование, участвовало 138 учеников. Результаты опроса обучающихся показали, что учащиеся положительно оценили формат дистанционного обучения, им было легче обучаться на дому, но продолжать обучение в таком формате они не хотят, т.к. не хватает живого общения со сверстниками и учителями, а также самоорганизации, особенно для обучающихся начальной и средней школы.

Время пребывания за компьютером возросло в 2,6 раз, что в свою очередь негативно сказывается на здоровье. Пагубными аспектами такой работы являются увеличивающаяся нагрузка на зрение и позвоночник, сокращение двигательной активности. В школе при традиционном обучении проводились уроки физической культуры, что повышало и нормализовало уровень двигательной активности учащихся. Дома же ученики этим не занимались, и, как показали результаты анкетирования, практически никто во время дистанционного образования не уделял время физическим упражнениям.

Также дистанционное обучение привело к увеличению времени, отведенному на выполнение домашних работ. В 3 классе длительность работы увеличилась на 2 часа, в 7 и 10 на 2,5 и 3,5 соответственно.

Одним из положительных моментов в дистанционном обучении 64 % учащихся отметили более поздний подъем утром, но это не значит, что продолжительность сна увеличилась. Учащиеся стали не только позже просыпаться, но и позже ложиться спать, что привело к уменьшению ночного сна на 1–1,5 часа. Эти данные согласуются с информацией о том, что самой распространенной причиной недосыпания школьников является долговременное использование электронных приборов. Именно они возбуждают нервную систему и препятствуют спокойному сну.

На основе анализа результатов анкетирования были составлены методические рекомендации учащимся и родителям, а также разработано внеурочное мероприятие по сохранению здоровья и режима дня в условиях дистанционного обучения.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что дистанционная система образования может гибко реагировать на потребности общества и обеспечить реализацию конституционного права на образование каждого гражданина страны, но нельзя и отрицать тот факт, что дистанционное обучение приводит к нарушению режима дня обучающихся за счет уменьшения двигательной активности, сокращения ночного сна и увеличения времени на выполнение домашней работы.

Литература

1. Здоровьесберегающие образовательные технологии. Новые стандарты. – М.: Перспектива, 2017. – 268 с.
2. Зюзина Т. Дистанционное обучение в образовательной школе России / Т. Зюзина. – Москва: LAP Lambert Academic Publishing, 2018. – 204 с.

3. Казакова Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного образования учащихся / Т.Ю. Казакова // Начальное образование. – 2017. – № 1. – С. 25–28.
4. Карманова Е.В. Дистанционное образование в условиях компетентностного подхода: монография/ Е.В. Карманова. – Москва: ФЛИНТА, 2017. – 159 с.
5. Петров А.Е. Дистанционное обучение в профильной школе. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Гриф УМО МО РФ / А.Е. Петров. – М.: Академия, 2019. – 428 с.

The Impact Of Distance Learning On The Daily Routine Of Primary, Primary And Secondary School Students

Natalya.G.Kuvshinova

*1st year Master's student, Department of Psychology,
Russian Federation, Tomsk State University (FSAOU VO NI TSU),
Tomsk, Russian Federation
<https://orcid.org/0000-0003-1826-5237>
e-mail: kuvshinova@inbox.ru*

Vladislav.A.Lukyanenko

*1st year Master's student, Department of Geography
and Regional Studies, Russian Federation,
Novosibirsk State Pedagogical University (FGBOU VO NGPU)
Novosibirsk, Russian Federation
<https://orcid.org/0000-0001-8074-9086>
e-mail: Lukyanenko_va@mail.ru*

Keywords: students, distance learning, daily routine, application of distance technologies.

Использование распределенного способа повторения учебного материала по алгебре в седьмых классах

Кузина Е.А.

*мнс, лаборатория нейрофизиологии
им. В.Б. Швыркова, Институт психологии РАН
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kuzinaea@ipran.ru*

Горкин А.Г.

*кандидат психологических наук, лаборатория
нейрофизиологии им. В.Б. Швыркова,
Институт психологии РАН
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: gorkinag@ipran.ru*

Ключевые слова: распределенное повторение, обучение, индивидуальный опыт, математика.

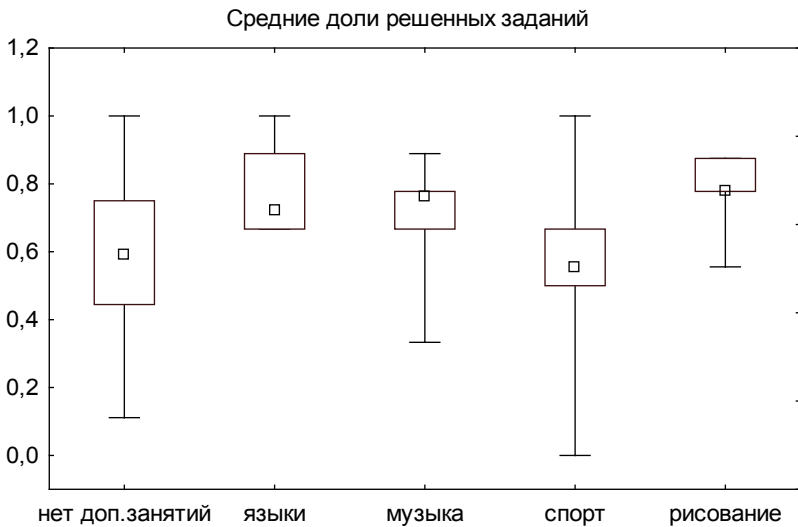
С увеличением доли междисциплинарных исследований в образовании возник интерес непосредственно к процессам формирования нового знания у учащихся, которые изучаются в когнитивных и нейронауках (Christoff, 2008). В экспериментальных исследованиях на животных и с участием человека был описан ряд общих закономерностей формирования структуры опыта при его повторных реализациях (Alexandrov et al., 2020). Наиболее изученными и востребованными в образовательной практике могут быть процессы, связанные с временными механизмами «реактивации» памяти (Тюменева, Шкляева, 2017). Так, в большом числе экспериментальных и прикладных исследований было показано, что чем большие интервалы времени проходят между повторными воспроизведениями выученной информации, тем дольше может этот материал сохраняться в долговременной памяти (Sereda et al., 2006). В настоящем исследовании верифицировалась следующая теоретическая гипотеза: распределенный способ повторения группы заданий, которые могут быть объединены некоторым общим принципом решения, содействует ее включению в структуру индивидуального знания, что должно сопровождаться повышением успешности усвоения материала участниками экспериментальной группы по сравнению с результатами контрольной группы. Новизна работы состояла в том, что гипотеза тестировалась в реальных условиях школьного обучения, с минимальным вмешательством в процесс преподавания у педагогов. Предполагалось, что если эффекты распределенного повторения действительно настолько выражены, то они могут быть выявлены даже несмотря на взаимодействие с интерферирующими факторами.

Методика. Исследование проводилось на протяжении 2020–2021 учебного года в двух подмосковных школах: МАОУ Апрелевская общеобразовательная школа № 1 (далее – «Ш1») и МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 1 городского округа Лосино-Петровский Московской области («Ш2»). В Ш1 участвовало 2 седьмых класса (по 34 ученика в каждом), в Ш2 – один седьмой класс ($n=31$). Один из 7-х классов Ш1 был выбран в качестве экспериментальной группы (Э), а второй – контрольной (К). Соответственно, в Ш2 был только один класс Э. Предварительно было выяснено, что в обеих школах преподавание предмета алгебра было организовано в соответствии с традиционным «блочным» принципом обучения последовательным темам и повторением части пройденных тем в начале и в конце учебного года. По договоренности с преподавателями алгебры один раз в три недели в Э классах проводилась самостоятельная работа, включающая в себя 3 задания на темы, пройденные более 1 месяца назад или в прошлом учебном году. При этом 1 из 3 заданий учителя повторяли с учениками на предшествующем занятии. В результате обсуждения с учителями Ш1 и Ш2 тем, которые, по мнению преподавателей, вызывали у учеников (данных классов) наибольшие трудности, были выбраны общие для всех классов темы: задачи на проценты, операции с дробями, составление уравнений и графиков функций. Конкретные задания для самостоятельных работ составлялись самими преподавателями. Проверочные работы оценивались отдельно учителями (с проставлением оценок по бальной системе) и анализировались на предмет выявления сходных паттернов ошибок. В К классе Ш1 преподавание алгебры не менялось. В конце учебного года все классы выполняли итоговую проверочную работу (ИПР), куда были включены, в том числе, задания на темы, которые повторялись только в Э классах. Сравнивался процент успешно решенных задач по «новым» и «старым» темам в К и Э классах. Дополнительно, у всех учащихся проводился сбор данных о дополнительных внешкольных занятиях, в том числе, с репетиторами по отдельным школьным предметам.

Результаты. Средние годовые баллы по математике за 6 класс и trimestровые оценки за 7 класс в Э классах Ш1 и Ш2 значимо не различались (4,0 и 4,2), поэтому можно было предположить примерно одинаковый базовый уровень подготовки учеников в разных школах. Тем не менее, доли учащихся Э классе Ш1, которые успешно справлялись с заданиями на «старые» темы, были значимо ниже ($p<0,05$), чем в Ш2. Анализ работ учеников в этих классах показал, что в Ш1 большая часть учащихся не приступали к выполнению «дополнительных» заданий, которые не были повторены уроком ранее, особенно по темам предыдущего года (задачи на проценты, дроби и неравенства). В тех случаях, когда ученики приступали к решению, оно, как правило, было верным.

При сопоставлении суммарных баллов по ИПР, оказалось, что в Ш2 учащиеся набрали более высокие баллы, по сравнению обоими класса-

ми Ш1 (M-W, $Z=-2,17$, $p=0,03$). Группировка заданий по темам, которые относятся к 6-му и 7-му классам общеобразовательной программы, показала, что в Ш2 значимо выше баллы за решение заданий 6-го класса ($p<0,05$). Интересно, что в Э классе Ш1 обе задачи на «операции с простыми и десятичными дробями» (темы, которые в течение года специально были включены в проверочные задания в Э классе), решили значимо меньше учащихся, чем в параллели К (Э-50 % и К-78 %, Fisher exact, $p=0,034$). В Ш2 было 75 % правильных решений (различия с классом Э в Ш2: $p=0,09$). Задачи на проценты также были выполнены значимо меньшим числом учащихся класса Э (59 %), по сравнению с классом К (96 %) и Ш2 (87 %) ($p<0,04$). Сравнение баллов, полученных учениками отдельно за ответы по темам, которые повторялись в течение года, и нет, не выявило значимых различий в К и Э классах Ш1.



У учащихся трех классов суммарно было собрано 114 анкет, в которых они указывали количество и содержание внешкольных занятий. После объединения данных, полученных в Ш1 и Ш2, оказалось, что ученики, занимающиеся с репетиторами или посещающие кружки по математике, не отличались по всем показателям успешности решения заданий от остальных детей ($p>0,75$). Оказалось, также, что в классе Э Ш1 значимо большая доля учеников (68 %) посещала какие-либо кружки и дополнительные занятия, чем в К классе (38 %) ($p=0,049$); в Ш2 дополнительные кружки отметили 50 % из заполнивших анкеты. Дети, посещавшие кружки, в среднем лучше справлялись со всеми за-

даниями ИПР, чем не посещавшие ($Z=2,33$, $p=0,019$), но при сравнении групп по отдельности эти различия остались значимыми только для Э класса в Ш1 ($Z=3,1$, $p=0,0012$). Можно отметить также, что наилучшие результаты выполнения работы (во всех классах) были у тех учеников, которые занимались русским и/или английским языком и рисованием (см рисунок). Можно предположить, что навыки анализа языковых конструкций помогают при чтении и понимании математического текста. Что касается рисования, то в большом числе исследований показана положительная взаимосвязь между развитием пространственного мышления и успешностью в математике.

Усредненные баллы (по вертикальной оси), полученные за ответы на задания в итоговой работе, у учащихся 7-х классов, посещающих различные виды внешкольных занятий (по горизонтальной оси). Показаны медианы, квартили и максимальный разброс значений.

Заключение. В настоящей работе на основе анализа результатов, полученных в психофизиологических и прикладных исследованиях, показавших преимущество распределенного способа повторения учебного материала с точки зрения успешности его воспроизведения спустя длительные интервалы времени, было сделано предположение о том, что сходные закономерности могут иметь место и при введении распределенного повторения некоторой группы заданий по алгебре в средних общеобразовательных школах. При сравнении успешности выполнения итоговых контрольных работ в параллелях седьмых классов, в одном из которых регулярно проводились проверочные работы с повторением давно пройденных тем, а в другом программа была неизменной, между ними не было выявлено значимых различий, а по результатам решения некоторых заданий, учащиеся контрольных классов, наоборот, превзошли учеников экспериментального класса. Таким образом, неоднородность выборок и других факторов имела большее влияние на итоговые результаты, чем минимальные изменения в программе преподавания алгебры.

Литература

1. Тюменева Ю.А., Шкляева И.В. Эффект самостоятельного выведения принципа из комплексной учебной задачи для последующего переноса // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 27–39.
2. Alexandrov Y.I., Sozinov A.A., Svarnik O.E., Gorkin A.G., Kuzina E.A., Gavrilov V.V. Neuronal bases of systemic organization of behavior // Advances in Neurobiology. 2018. Vol. 21. P. 1–33. doi: 10.1007/978-3-319-94593-4_1
3. Cepeda N.J., Pashler H., Vul E., Wixted J.T., Rohrer D. Distributed practice in verbal recall tasks: a review and quantitative synthesis // Psychol. Bull. 2006. Vol. 132, 354–380. doi: 10.1037/0033-2909.132.3.354.

4. *Christoff K.* Applying neuroscientific findings to education: the good, the tough, and the hopeful // *Mind, Brain, and Education*. 2008. Vol. 2. № 2. P. 55–58. doi:10.1111/j.1751–228X.2008.00031.x

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке фонда новых форм развития образования.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования учителя математики ГБОУ Апрельевская школа 1 Мхитарян Н.Э., заведующую учебной частью Усачеву А.А., учителя математики Лосино-Петровской школы № 1 Лещенкову Е.В.

Using A Distributed Method Of Repetition Of Educational Material On Algebra In Seventh Grades

Eugeniya A. Kuzina

*junior researcher, laboratory of neurophysiology
V.B. Shvyrkova, Institute of Psychology RAS
Moscow, Russian Federation
e-mail: kuzinaea@ipran.ru*

Alexandr G. Gorkin

*PhD in Psychology, Laboratory of Neurophysiology
V.B. Shvyrkova, Institute of Psychology RAS
Moscow, Russian Federation
e-mail: gorkinag@ipran.ru*

Keywords: distributed repetition, learning, individual experience, mathematics.

Funding. The research was carried out with the financial support of the Foundation for New Forms of Education Development.

Acknowledgements. The authors are grateful for their help in collecting data for the study of the teacher of mathematics at the Aprelevskaya school 1 Mkhitarian N.E., the head of the educational unit A.A. Usacheva, the teacher of mathematics at Losino-Petrovskaya school No. 1 Leshchenkova E.V.

Лингвокультурная компетенция как часть профессиональной подготовки переводчика в вузе

Куркова В.А.

студент (бакалавриат 4 курс)

*ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kurkovavaleria11@gmail.ru*

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, переводчик, ВУЗы России, нормативные документы.

Во второй половине двадцатого века международные отношения между государствами стали более активными. В связи с этим возрос спрос на высококвалифицированных переводчиков, готовых к межкультурной коммуникации. Следовательно, появился запрос на подготовку конкурентоспособных выпускников вузов, способных осуществлять межкультурную иноязычную коммуникацию на высоком уровне.

Подготовку профессионала регламентируют нормативные документы, именно на них ориентируются вузы, разрабатывая учебные программы и планы. Нами были проанализированы российские нормативные документы с целью уточнить, какие именно компетенции переводчиков необходимо сформировать у выпускников. Согласно полученным данным, среди ключевых компетенций переводчика обозначены следующие: лингводидактическая, переводческая, консультативно-коммуникативная, информационно-лингвистическая и научно-исследовательская [4].

Нами проанализирован и зарубежный опыт. Отметим, что в Европе подготовка переводчика начинается в магистратуре, а не бакалавриате, как в России. Основные профессиональные компетенции переводчика были описаны и опубликованы в 2009 году в общеевропейском документе «Требования к компетенциям профессиональных переводчиков, специалистов в области многоязычной и мультимедийной коммуникации» (далее ЕМТ). Согласно документу, существует шесть групп компетенций, которыми должен овладеть студент в процессе обучения. Среди них лингвистическая, тематическая, межкультурная, технологическая, информационно-поисковая и обеспечивающая переводческие услуги [5].

Проведенный анализ показал, что во многом профессионально значимые навыки и умения к специалистам по переводу в европейских и российских документах сходятся. Например, все стандарты указывают на важность готовности к межкультурной коммуникации и управлению переводческим проектом, выполнению предпереводческого анализа и редактированию, использованию современных технологий (поисковых систем, баз данных, специального программного обеспечения для перевода и т.д.), соблюдению профессиональной и деловой этики. Тем

не менее, есть и некоторые различия, например, ЕМТ устанавливает требования к уровню владения языками, в российских документах нет четкого регламента. В российских стандартах почти не делается акцент на личностные качества переводчика, в ЕМТ этому посвящен отдельный раздел. Особо выделены навыки планирования, командной работы, адекватной самооценки и дальнейшего саморазвития. В ЕМТ также обращается внимание на важность профессионального взаимодействия с работодателями и заказчиками.

Анализ нормативных документов позволил выявить важность формирования лингвокультурной компетенции переводчика. Анализ исследований И.В. Карасика, Л.А. Коняевой, В.В. Воробьева, Д.И. Башуриной, И.В. Харченковой и др. позволил прийти к выводу, что под лингвокультурной компетенцией сегодня понимают систему знаний о языке, культуре, культурных ценностях, воплощенных в языке, которые способствуют межкультурной коммуникации [2, 3]. Анализ ряда научных работ показал, что профессионально значимые компетенции формируются в течение всего учебного процесса в высших учебных заведениях в соответствии с ФГОС ВО. Компетенции формируются в процессе учебной и внеучебной деятельности при изучении учебных предметов и профессиональных модулей прохождения практики и написании ВКР. В современном обучении используют разные способы формирования профессиональных компетенций [1].

Решено было проанализировать средствами каких дисциплин лингвокультурная компетенция формируется у будущих переводчиков. Это и стало основной целью исследования. А также определило его научную новизну: нами был предпринята попытка проанализировать образовательные программы и учебные планы ВУЗов РФ и описать, как именно формируется данная компетенция у будущих переводчиков во время обучения в вузе. Поставленная цель определила и методологию исследования: для получения необходимых данных были использованы компаративный анализ и элементы библиометрического анализа образовательных программ и учебных планов ВУЗов России. Материалом исследования послужили образовательные программы и учебные планы десяти вузов. В этих документах отражено, какие компетенции формирует каждая из дисциплин.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что лингвокультурная компетенция является одной из ключевых компетенций переводчика и может формироваться с помощью учебных дисциплин, практик и ВКР. Статистика показала, что самые частотные дисциплины, на которых формируется данная компетенция, это Введение в межкультурную коммуникацию, Практический курс первого иностранного языка, Практика устной и письменной речи, Практический курс второго иностранного языка, Практикум по культуре речевого общения и дру-

гие. В трех ВУЗах были отмечены практики как средство формирования лингвокультурной компетенции – это ЗабГУ, СПбГЭУ, ПетрГУ и ТГУ. В двух ВУЗах – МГЛУ и ТГУ – были указаны ВКР.

Отметим, что образовательная программа в Московском городском педагогическом университете видится одной из самых полных. Было отобрано 35 дисциплин, формирующих лингвокультурную компетенцию у студентов. Анализ показал, что в программе заявлены дисциплины, которые не представлены в других ВУЗах. Например, Языковая картина мира в переводческой перспективе, Практикум по межкультурной коммуникации и другие. Есть дисциплины, которые представлены более полно в сравнении с программами других ВУЗов. Например, Введение в языкознание и Общее языкознание; Теория перевода и Общая теория перевода.

Надеемся, что проведенное исследование поможет оптимизировать подготовку конкурентоспособных переводчиков в России. Перспективой исследования видится анализ документов зарубежных вузов и изучение их опыта формирования лингвокультурной компетенции переводчика.

Литература

1. Гуляниц А.Б., Гуляниц С.Б. Применение интегративного подхода в профессиональной подготовке переводчиков в ВУЗе: сб. науч. тр. // Интеграция в образовании: проблемы и пути решения: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева – 2017. – С. 71–75.
2. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2001. – С.3–16.
3. Коняева Л.А. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов на основе компетентностного подхода / Л.А. Коняева. – Кемерово: Вестник, 2012. – № 4 (52). – С. 277–280.
4. Профессиональный стандарт «Специалист в области перевода». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 134н от 18.03.2021. – Режим доступа: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=79954 , свободный (дата обращения: 02.09.2021)
5. EMT Expert Group. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. Brussels, 2009. – Режим доступа: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competences_translators_en.pdf , свободный (дата обращения: 16.09.2021)

**Linguistic And Cultural Competence
As Part Of Translator / Interpreter University
Professional Training**

Kyrkova V.A.
student (bachelor)
MCU, Moscow, Russia
e-mail: kurkovavaleria11@gmail.ru

Keywords: linguistic and cultural competence, translator / interpreter,
Russian universities, requirement documents specifications

Language-Games In The Classroom Perfused With Signs

Licznarska A.L.

PhD candidate

University of Lower Silesia, Wrocław, Poland

<https://orcid.org/0000-0002-0911-777X>

e-mail: agnieszka.licznarska@pwr.edu.pl

The topic of my dissertation is how to combine fruitful education with ethical conduct. My starting point is instrumental treatment of the disabled in educational settings and apparent educational actions. My idea is to develop a theoretical model based on ethnographic observations of two Four grades: 22 lessons (special school) and 29 lessons (mainstream inclusive classroom), and then conducted semi-structured interviews with five teachers of each class. I claim that the solution is fruitful communication. Therefore, my key research question is how fruitful communication is created. Nobody has adequately answered my research question because the answer finds its sources either in ethics, or in general, or in special education; previous work has failed to address time and signs as common ground. As far as I know there is no published account how to explore signs in the classroom and my tri model of language-games based on ethnographic observation informs (student) teachers how to combine fruitful education with ethical conduct by reflecting upon oneself and kinds of time and understanding signs through different interpretants.

Problem statement

My problem is how to combine fruitful education with ethical conduct. Otherwise, (1) children misbehave and make less progress; (2) teachers are frustrated as professionals and as human beings. Fruitful in-class communication is a solution but the way how to achieve that has not been described yet.

The misbehaviour of schoolchildren is a universal problem. In my understanding, I follow Lev Vygotsky's [4, 132] concept of social and cultural development, underlying the role of language and signs. For more in-depth study of signs, I focus on Charles Sanders Peirce's [3] theory of signs with its three kinds of interpretant. Within general and special pedagogy, I follow Vygotsky's understanding that all children aim at the same point, but they might follow different paths sometimes resulting in misbehaviour. Such an understanding expects a change in perceiving education; therefore, I focus on Jan Masschelein and Maarten Simons [2]. They underline the importance of education, school, and teachers, independent of processes subordinating school to somebody's ideas or functions, in short to power. I claim that these processes have become stronger with the advent of temporalization defined by Fabian [1]. This is the strategy of anthropological discourse, which denies coevalness, that is, the condition for intersubjectivity resulting in meaningful

communication [1, 25]. Coevalness means shared time, space, and practices. Therefore, I explore meaningful communication, referring to the concept of language games developed by Ludwig Wittgenstein [5, § 7]. A language-game is a social practice and takes place in intersubjective time. It lies open in front of our eyes [5, § 656]. If we introduce some hidden structures, thus changing time from intersubjective to scientific ones, a language-game stops. The theory of language-games underlines the significance of gestures [5, § 8], which are, however, too little to explore children's misbehaviour. Playing language-games requires skills and understanding of signs. If this understanding does not appear, the outcome is misbehaviour, lack of progress. The teacher manages the context of teacher's and students' verbal and non-verbal behaviour. However, teachers tend to focus on language, perceiving non-verbal meaning as irrelevant. Therefore, I focus on three interpreters and signs as precise issues.

My project aims at designing a training model of language-games for (student) teachers to reflect upon ideal, reality, and consequences. It is based on three layers of professional knowledge: (1) basic science; (2) an applied science; (3) a skill or an attitude. The first layer is intersubjective time, the second one is language-games, and the third one is signs.

Methodology

The methodology hidden between my model focuses on abduction, time, and signs as its crucial elements. Abduction is a way to gain control over our reasoning. Time is the factor which shapes our way of reasoning. And signs are the way which expresses our way of reasoning. Methodology describes our reasoning underpinning our studies.

Abduction is one of three phases of scientific inquiry, that is, abduction, deduction, and induction. Abduction as a way of reasoning means looking for explanations based on observations. It starts with an observation of a single surprising fact and aims at explanation. The symptoms of disorder are signs, "observed facts" [3, CP 6.523] and unless we perceive them and make them meaningful, these facts exist in unique circumstances. Ultimately, they have no suggestions for future occasions and no "practical knowledge" [ibid.]. I follow the theory of signs which claims that no sign is a sign unless people make it a sign. We change something into a sign and make it meaningful because we wait for emerging themes. We probe and interpret. As a result, if we see something, which we take for a disorder, we propose something, following abductive way of reasoning.

The concept of time as the most universal element becomes my point of reference while looking at education. I perceive time as an anchoring point. And yet time is temporalized. It is managed by scientific understanding. The changes in perception of time, Fabian [5, 74] calls temporalization. This introduces various time devices and transforms findings from fieldworks [5, 16]. When transformed findings are demonstrated to readers, viewers, lis-

teners, they reify them and finish with perceiving a different picture than a starting one.

For Fabian [1, 2] the process of temporalization starts with sacred time. This is the time of eternal return, the appearance of a new cosmic situation or a primordial event. The first stage of temporalization takes place in the Renaissance and introduces secular, universal time. Travelling Europeans assume that divine providence and salvation is omnipresent. The second stage of temporalization takes place in the 19th century and introduces the naturalization of time. Time is immanent to the world (nature, universe). It relates to geological concept that changes happen due to laws now in operation. Naturalized time [1, 11] becomes neutral of cultural variations and meanings. Naturalized time leads to the third phase of temporalization, a new feature of distancing performed by social evolutionists. They accept neither the vastness of time nor the meaningless of physical duration. They believe in progress, industry, civilization, evolution, development, acculturation, modernization, industrialization, urbanization. The time becomes spatialized [1, 15] when it is assumed that there is temporal relationship between natural and sociocultural parts, that is, distance in space reflects distance in time. We combine it with periodizing, devising ages and stages, leading to civilization and culture, using words like savagery, kinships (primordial ties), hot and cold countries, explain the others as acculturated.

Looking for time devices, I focus on signs. The action of signs is semiosis [3, CP 5.484]. This is a cooperation of three agents: sign, object and its interpretant [ibid.]. They are interrelated in a triadic relation. Kinds of semiosis relate to interpretant: emotional, energetic, and intelligent (logical). I find the classroom, behaviour of teachers and learners, and their effects as semiosis. I find the roots of behaviour in the world of organic and inorganic things. As an autonomous organic system, the child behaves within its prospective potential [4, 209]. Having its structure, order, functions, the child's *Umwelt* is the world, in which it thrives. The child's specific biological and social situation include biological maturation, development of child's activities, and/or new forms of interaction or social practices [4, 26]. The adult however lives in mature *Umwelt* filled with different interests. The clash between different *Umwelts* brings misbehavior, frustration, lack of progress.

My hypothesis is that fruitful communication is brought into the classroom by intelligent (logical) interpretant. This means overcoming the rupture between humanities and natural sciences introduced by Descartes.

Results

My research problem is to define how communication changes into fruitful communication. By focusing on abductive way of reasoning, I find the issue of time influenced by the process of temporalization. This concept undermines theoretical influence, thus drawing attention to the concept of *Umwelt* and the organic world. The classroom presents itself as the world of

semiosis and expects to be seen as pansemiotic world. I focus on the theory of signs, finding its understanding of emotional, energetic, and intelligent interpretants crucial to conduct fruitful communication. Basing on theoretical assumptions, I develop a model of language-games practical for (student) teacher education. My research studies benefit future research and help to develop a new branch in pedagogy, that is, *edusemiotics*, which is a pioneering concept uniting theory of signs with education.

References

1. *Fabian J.* Time and the Other: How anthropology makes its object. -New York, 1983.
2. *Masschelein J., Simons M.* In defense of the school: A public issue. -Leuven, 2013.
3. The Collected Papers of Charles Sanders Peirce; Ed. J. Deeley. [Electronic edition]. 1994.
4. *Vygotsky L.S.* The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 1 Problems of General Psychology: Including the Volume Thinking and Speech. – New York, 1987.
5. *Wittgenstein, L.* Philosophical investigations. -New York, 1953.

Проблема исследования процесса межъязыковой интерференции при обучении иностранным языкам

Лешканова Е.О.

*аспирант, ассистент кафедры английского
языка Высшей школы перевода,
Нижегородский государственный лингвистический
университет (ФГБОУ ВО НГЛУ),
e-mail: elenal310795@gmail.com*

Ключевые слова: языковая интерференция, обучение иностранным языкам, языковое взаимодействие.

Явление языковой интерференции занимает важное место в языкознании, лингводидактике, психолингвистике, теории перевода. Языки, которыми владеет человек, неизменно оказывают влияние друг на друга. Родной язык воздействует на изучаемые языки. В то же время не родной язык при постоянной практике может оказывать влияние на родной язык говорящего.

Проблема языковой интерференции начала широко освещаться в зарубежных исследованиях в середине 20 века. Вопросами интерференции при языковых контактах занимались У. Вайнрайх и Э. Хауген. В 70–80-е годы 20 века к проблеме лингвистической интерференции обратились В.Ю. Розенцвейг, Л.И. Баранникова, Н.Б. Мечковская [2]. Стоит отметить, что в то время ученые рассматривали интерференцию как языковое явление и разрабатывали ее классификации и механизмы появления в речи говорящего.

Несколько позже явление интерференции стало рассматриваться через призму изучения иностранных языков и обучения им. В работах отечественных и зарубежных исследователей стали описываться ошибки в речи, связанные с межъязыковой интерференцией, способы ее предупреждения и преодоления, причем это явление традиционно рассматривалось методистами как негативное явление, препятствующее освоению иностранного языка вследствие влияния на родной язык [1]. В последнее время отмечается положительное влияние интерференции на процесс изучения иностранного языка, способствующее активному освоению конструктивной (позитивной) интерференции.

Психологический аспект языковой интерференции нашел отражение в исследованиях В.В. Алимова, который также занимался изучением интерференции при переводе. Он отметил, что подмена перцептивных эталонов одного языка перцептивными эталонами другого языка является психической основой интерференции.

При обучении иностранным языкам преподаватель неизбежно сталкивается с проявлением интерференции у студентов. В первую очередь

родной язык оказывает влияние на изучаемый иностранный язык. В случае если обучающиеся изучают несколько иностранных языков, эти языки также влияют друг на друга [5].

Новизна исследования заключается в том, что проблема языковой интерференции имеет достаточно обширную филологическую базу, однако методический и психологический аспекты проблемы межъязыкового взаимодействия требуют дальнейшего развития и углубления.

Особый интерес для дальнейшего исследования вызывает комплексный подход к проблеме влияния родного языка не только на первый изучаемый иностранный язык, но и на второй изучаемый иностранный язык, а также интерференция между двумя изучаемыми иностранными языками, которая нечасто находит отражение в педагогических исследованиях. Предполагается рассмотреть эту проблему на примере русского языка как родного для обучающихся и английского и французского языков в качестве изучаемых иностранных языков.

Основным методом исследования на данном этапе являлся критический анализ научных публикаций по лингвистике, психологии, педагогике, методике обучения иностранным языкам и лингводидактике. На основе анализа источников по теме исследования сделан вывод, что филологические исследования, посвященные интерференции, превосходят по количеству и степени освещенности проблемы педагогические исследования об интерференции. Были рассмотрены 33 филологических исследования, посвященных интерференции, и 13 педагогических исследований, посвященных этой проблеме. Среди филологических трудов насчитывается 7 монографий, 8 диссертаций и 18 статей. В числе педагогических работ – 4 диссертации и 9 статей.

Что касается рассматриваемых языков, наиболее часто исследователи из России и зарубежных стран обращались к английскому языку и родному для них языку. В нескольких трудах, кроме английского, ученые исследовали интерференцию во французском языке под влиянием родного или английского языка. Также встречались упоминания влияния английского и немецкого, английского и испанского, китайского и английского, румынского и английского языков друг на друга.

Чаще всего исследователи рассматривают влияние двух языков друг на друга. Как правило, основное внимание уделяется исследованию влияния родного языка на иностранный. Реже встречается анализ влияния иностранного языка на родной. Отдельно стоит выделить работы об интерференции в условиях многоязычия, где рассматривается три языка: родной язык, первый изучаемый иностранный язык и второй изучаемый иностранный язык.

Данная проблема в контексте современного образовательного процесса с применением новых технологий изучена недостаточно, поэтому предполагается разработка методики использования и преодоления

межъязыковой интерференции, в частности, при подготовке переводчиков. Представляется целесообразным разработать систему упражнений на основе комплексного подхода: межкультурного, контекстного и дискурсивного, с применением современных цифровых технологий.

Стоит отметить, что модернизация образования, основные тенденции которой отражены в таких документах как Национальная доктрина образования до 2025 года, Национальный проект «Образование» от 2019 года, Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (2018–2025 гг.) от 26 декабря 2017 года, предполагает формирование мультилингвальной и поликультурной личности, способной интегрироваться в общемировое культурное пространство и успешно осуществлять межкультурную коммуникацию.

Необходимость овладения иноязычной межкультурной коммуникативной компетенцией делает актуальной проблему взаимодействия языков при их изучении. Следует предотвращать ненужное смешение изучаемых языков в устной и письменной речи, обращая внимание на негативное влияние межъязыковой интерференции. При этом оказывается полезным умение находить сходства между изучаемыми языками, применяя знания о явлении позитивной интерференции, поскольку сравнение языков и выявление в них сходных единиц значительно облегчают изучение этих языков. В преодолении негативной интерференции и использовании позитивной интерференции могут помочь сопоставительные упражнения на материале изучаемых иностранных языков, а также родного языка.

Наиболее эффективными для преодоления и использования интерференции представляются контекстные и дискурсивные упражнения. Е.Г. Тарева и Н.Д. Гальскова отмечают усиление ситуативности и контекстности в современном обучении иностранному языку и переход от текстовой образовательной парадигмы к дискурсивной. Необходимо учитывать экстралингвистические факторы при создании ситуации межкультурной коммуникации в обучении языку [3]. Тем самым, языковые единицы, являющиеся интерферентными, не должны рассматриваться отдельно, вне контекста и коммуникативной ситуации.

Известный французский лингвист Ф. Дебизер отмечает, что для преодоления каждого из видов интерференции должны быть предложены особые упражнения. Например, упражнения, предлагаемые для преодоления фонологической интерференции, будут бесполезны при работе над преодолением лексической интерференции, поскольку они могут вызвать ненужные ассоциации между противоположными по значению словами [4]. Этим обосновывается необходимость разработки отдельной системы упражнений для преодоления и использования интерференции на разных уровнях языка.

В ходе исследования выявлены основные интерферентные языковые единицы при изучении иностранного языка и разрабатывается система

упражнений на основе комплексного (межкультурного, контекстного и дискурсивного) подхода с применением современных цифровых технологий. Это позволит сделать более эффективной подготовку востребованного на современном рынке труда специалиста с высоким уровнем знания двух иностранных языков, что требует систематизированной работы по использованию положительной интерференции и преодолению негативного влияния родного языка и изучаемых иностранных языков друг на друга.

Литература

1. *Попова М.В.* Подходы к интерпретации понятия “интерференция” в отечественной и зарубежной науке // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2018. Выпуск 6. С. 52–64.
2. *Самохина И.А.* Языковая интерференция: обзор исследований в лингвистике // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2018. № 4. С. 90–96.
3. *Тарева Е.Г., Гальскова Н.Д.* Инновации в обучении языку и культуре: pro et contra. Иностранные языки в школе. 2013. № 10. С. 2–8.
4. *Debyser F.* La linguistique contrastive et les interférences // Apprentissage du français langue étrangère. 1970. № 8. P. 31–61.
5. *Treffers-Daller J., Sakel J.* Why transfer is a key aspect of language use and processing in bilinguals and L2-users // International Journal of Bilingualism, 16 (1). 2012. P. 3–10.

The Problem of the Research of the Language Transfer Process in the Foreign Language Teaching

Elena O. Leshkanova

*graduate student, Teaching Assistant,
Chair of the English Language of the Higher School
of Translation and Interpreting, Nizhny Novgorod
State Linguistics University, Nizhny Novgorod, Russia
e-mail: elenal310795@gmail.com*

Keywords: language transfer, foreign language teaching, language interaction.

Онлайн-игры как средство формирования лексических навыков в обучении английскому языку

Максименко Э.С.

*студент 3 курса Московского городского педагогического университета (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: MaksimenkoES@mgpu.ru*

Хмилинская А.В.

*студент 3 курса Московского городского педагогического университета (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: KhmilinskayaAV@mgpu.ru*

Ключевые слова: онлайн-игры, формирование лексических навыков, обучение иностранному языку

Пандемия, связанная с вирусом Covid-19, способствовала ускорению многих тенденций развития образования, прежде всего, связанных с онлайн-образованием и дистанционными образовательными технологиями. Условия пандемии обусловили необходимость действовать быстро, использовать имеющиеся под рукой для преподавателя инструменты часто до того, как были оценены их возможности и эффективность для достижения целей обучения и воспитания.

Подобная ситуация актуальна, в частности, для предмета “Иностранный язык”. В течение определенного времени активно разрабатывались разнообразные онлайн-инструменты, которые использовались с разной степенью интенсивности, однако во время пандемии остро возросла необходимость их применения. Вместе с тем анализ литературы по проблеме показал, что на настоящий момент, например, фактически не существует исследований, обобщающих возможности онлайн-игр для формирования лексических навыков, предлагающих методическую типологию и критерии выбора онлайн-игр.

Обозначенное противоречие обусловило цель настоящего исследования – выявление типов и возможностей возможности онлайн-игр для формирования лексических навыков английского языка у обучающихся средней школы.

Научная новизна исследования заключается в оценке возможностей онлайн-игр для формирования лексических навыков английского языка.

Методологическую основу исследования составляет коммуникативный подход в методике обучения иностранным языкам (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Г.В. Рогова, Е.И. Пассов).

Объектом исследования стали существующие онлайн-игры для формирования лексических навыков английского языка у об-

учащихся средней школы, предмет исследования – возможности и типы онлайн-игр с точки зрения формирования лексических навыков английского языка у обучающихся средней школы. В качестве методов исследования применялось изучение методической литературы по теме, анкетирование студентов Московского городского педагогического университета, разработка критериев на основе анализа литературы по формированию лексического навыка и применение этих критериев к отобранным играм. По каждому этапу мы получили определенные сведения и результаты.

На основе изучения ключевых работ отечественных методистов, а также статей, посвященных классификации игры и игровых приемов, нами были определены основные этапы и аспекты формирования лексических навыков. Также мы выявили основные пути и способы введения и тренировки иноязычной лексики. Это позволило разработать критерии для анализа игр: стадия формирования лексического навыка, типы упражнений на формирование лексического навыка, примеры заданий и игровые технологии

Далее на основе анкетирования студентов Института иностранных языков разного возраста были отобраны 4 популярные онлайн-платформы: Duolingo, Quizlet, Learningapps и Kahoot!. Выбор участников обусловлен тем, что студенты педагогических ВУЗов чаще всего используют в практике данные платформы.

Предложим краткое описание каждой платформы: Duolingo – это платформа, которая состоит из учебных блоков. Каждый из блоков содержит от 8 до 15 “навыков” Каждый “навык” состоит из уроков, который содержит 10–15 коротких заданий: на перевод в обе стороны, аудирование, произношение, составление фраз.

На платформе Quizlet предоставляется возможность создать или найти в общей базе интерактивный материал – карточки. К данным карточкам можно добавлять картинки и аудиофайлы и затем выполнять упражнения.

Игровая обучающая платформа Kahoot! позволяет легко создавать, публиковать и играть в обучающие игры или викторины за считанные минуты.

Learningapps – это платформа, позволяющая создать или найти в общей базе задания по той или иной лексической, грамматической или даже фонетической теме. Здесь можно прикреплять картинки, аудиофайлы, работать в команде или индивидуально.

В качестве игровых элементов на большинстве платформ используются: мотивация в виде картинок и аудио, соревновательный аспект в прохождении заданий, набор очков, рейтинговая таблица учащихся и другие. Применив разработанные критерии к отобранным онлайн-платформам, мы установили, что все они имеют необходимые средства для

начального этапа формирования лексического навыка: введения лексики, осмысления ее значения. Кроме того, платформы содержат достаточное количество языковых упражнений, обеспечивающих формирование знания о слове, его запоминание. Также в большинстве случаев доминируют упражнения, нацеленные на первичную презентацию слова, а также подготовительные языковые упражнения на имитацию речи диктора, упражнения на идентификацию и дифференциацию звуков и упражнения на перевод предложений. В большинстве игр присутствует соревновательный момент: нужно набрать определенное количество очков или уложиться в ограниченное время. С другой стороны, мы выявили, что, несмотря на большое разнообразие игр, они не обеспечивают полноценного формирования навыков, выведения слова в речь, то есть владения словом. Большинство игр не приспособлены для условно-речевой тренировки. Каждая платформа, несмотря на первичное сходство, имеет уникальный набор игр для ознакомления с лексикой и тренировкой новых языковых единиц.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что наиболее популярные онлайн-игры обеспечивают такие аспекты формирования иноязычных лексических навыков, как: ознакомление с лексикой и языковая тренировка. Интерактивная направленность, дополнительная мотивация обучающихся – все это является неоспоримыми преимуществами данных платформ, однако существующие на данный момент онлайн-игры не предполагают проведения условно-речевой тренировки, а значит, не могут полностью заменить упражнения на формирование лексических навыков и обеспечить данный процесс.

Литература

1. *Еремина С.А., Мещеряков К.С.* Использование элементов игры на уроках иностранного языка / С.А. Еремина, К.С. Мещеряков // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 58–63.
2. *Миролюбов, А.А.* Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
3. *Пассов, Е.И.* Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Москва, Ростов-на-Дону, Феникс; Москва: Глосса-пресс, 2010.
4. *Рогова Г.В., Верещагина И.Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 194 -201 с.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Столярову И.Н.

Online Games As A Means Of Developing Vocabulary Skills In Teaching English

Elvira S. Maksimenko

*3rd year student, Department of Methods
of Teaching English and Business Communication, Moscow
City Pedagogical University (GAOU VO MGPU), Moscow, Russia
e-mail: MaksimenkoES@mgpu.ru*

Khmilinskaya A.V.

*3rd year student, Department of Methods of Teaching
English and Business Communication,
Moscow City Pedagogical University
(GAOU VO MGPU), Moscow, Russia
e-mail: KhmilinskayaAV@mgpu.ru*

Keywords: online games, developing lexical skills.

Acknowledgments. The authors are grateful for the help in collecting data for the study of the scientific leader of the project, Stolyarova I.N.

К вопросу об экологическом воспитании обучающихся 10–11 классов (на материале учебников по биологии и географии)

Макишаква К.К.

студент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

kisyu.povysheva.98@mail.ru

Егорова М.А.

кандидат педагогических наук, доцент,

*профессор кафедры «Педагогическая психология им. профессора
В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования»*

Московский государственный психолого-

педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

egorovama@mgppu.ru

Ключевые слова: экологическое воспитание, образование, учебник.

Развитие экологической культуры граждан является значимым фактором в решении современных экологических проблем. Образовательная среда – это наиболее доступное, всеобъемлющее и благоприятное пространство для осуществления экологического воспитания. При реализации образовательных программ обязательным является соблюдение Федеральных Государственных образовательных стандартов, которые в том числе ориентированы на становление ряда личностных характеристик выпускника школы. Некоторые из этих характеристик обеспечивают экологическую грамотность выпускника, который владеет основами научных методов познания окружающего мира, активно и целенаправленно использует их, а также осознает ценность образования и науки, несет ответственность за свои поступки и осознанно выполняет и пропагандирует правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни. [2] Современные учебники должны способствовать укреплению в сознании учеников важности защиты и совершенствования природного мира. Поэтому актуальность повышения качества экологического воспитания за счёт повышения качества учебников становится очевидной.

Цель нашего исследования – определение сильных и слабых сторон учебников за 10–11 классы по предметным областям «Биология» и «География».

Мы предположили, что современным учебникам за 10–11 классы по предметным областям «Биология» и «География» на фоне доступности и красочности изложения материала не хватает заданий, направленных

на взаимодействие с природой. Исследование проводилось с помощью контент-анализа учебников.

По результатам контент-анализа учебников мы выявили, что изложение материала, с одной стороны, раскрывает содержание предметных областей «Биология» и «География», и, с другой стороны, соответствует уровню подготовки на этапе обучения в старших классах. Стоит отметить, что текст имеет структуру и представлен в виде разделов, глав, параграфов, пунктов. Важные моменты изложения материала выделены или другим шрифтом, или другим цветом текста или другим цветом фона. Текст может быть поделен на рубрики, например: «Важный материал», «Основные даты/имена в биологии», «Интересные факты» и так далее. Каждый учебник содержит оглавление, куда помимо основного изложения материала могут входить: список рекомендованной литературы/сайтов в интернете; словарь терминов/сокращений/дат/имен; приложения (таблицы, карты, лабораторные работы). Многие учебники содержат красочные рисунки и фотографии. В цвете могут быть также представлены таблицы, схемы, карты и другие наглядные материалы. Чаще всего один параграф содержит несколько изображений, в среднем по одному изображению на странице. В учебниках по биологии на фотографиях чаще всего изображен растительный или животный мир, а в учебниках по географии – культурное наследие различных народов. Задания для проверки знаний могут быть предложены как в начале параграфа, так и в его середине и конце. Чаще всего задания подразумевают устные ответы на поставленные вопросы с использованием дополнительных источников информации: «приведите примеры», «докажите/объясните», «сравните» и так далее. Только в некоторых учебниках предложены задания, в которых учащегося просят поделиться опытом, выразить свое мнение или отношение, описать свое поведение. Еще реже встречаются задания, направленные на творческую или практическую деятельность: подготовка докладов, рефератов или проектов; изучение определённых открытий, исследований и опытов; составление схем, таблиц и карт. Часто в учебниках можно увидеть варианты лабораторных работ, но, как правило, они требуют не только дополнительной подготовки в виде сбора материала (комнатные растения, гербарий, почва и так далее), но и специального оборудования (микроскоп, лупа, пробирки, растворы и так далее).

Если рассматривать содержание учебников с точки зрения взаимодействия учащегося с природой, то можно говорить о следующих особенностях этого процесса: эстетический компонент проявляется при работе с рисунками или фотографиями; эмоциональный – при анализе произведений о природе (фразы/высказывания/стихотворения); когнитивный – при выполнении творческих заданий; практический – при построении лабораторных работ/экспериментов. Но чаще всего встречаются этический, прагматический и экологический компоненты взаимодей-

ствия учащегося с природой, так как и в теоритическом материале, и в заданиях на повторение речь идет о ценности природы для человечества, её ресурсах ибережноотношении к ним.

Необходимо учитывать тот факт, что учебник должен отражать основные требования образовательного стандарта.[1] Можно заметить, что в учебниках, где меньше всего творческих и практических заданий, не достаточно хорошо представлено овладение учащимися основными методами научного познания природного мира и умения ставить биологические эксперименты и объяснять их результаты.

Данные проведенного исследования подтверждают гипотезу о том, что современным учебникам за 10–11 классы по предметным областям «Биология» и «География» на фоне доступности и красочности изложения материала не хватает заданий, направленных на взаимодействие с природой. Если позаботиться о реализации высокого качества содержания учебного материала в учебниках, об экологическом воспитании учащихся в рамках урока, то это внесет весомый вклад в развитие экологической грамотности населения. Таким образом, в недостаточной мере реализуется системно-деятельностный подход в формировании социально-личностных результатов.

Литература

1. *Кусаинов А.К.* Оценка качества современной учебной литературы // Ценности и смыслы. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-sovremennoy-uchebnoy-literatury> (дата обращения: 26.10.2021).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования(утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>

On The Issue Of Ecological Education Of Students In Grades 10–11 (Based On Textbooks On Biology And Geography)

Ksenia K. Maksakova
*student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: ksyu.povysheva.98@mail.ru*

Marina A. Egorova
*PhD in Psychology, Associate Professor,
Professor of the Department of Pedagogical Psychology
named after Professor V.A. Guruzhapov “of the faculty”
Psychology of education” Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: egorovama@mgppu.ru*

Keywords: ecological education, education, textbook.

Использование комплекта интерактивных заданий при обучении программированию в школьном курсе информатики

Маркелов В.К.

*студент по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Информационные технологии в профессиональной деятельности педагога»), Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет»
г. Шуя, Ивановская область, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4361-8930>
e-mail: v.a.l.e.m.a.r.k@yandex.ru*

Завьялова О.А.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, информатики и методики обучения, Шуйский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет»
г. Шуя, Ивановская область, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9404-9347>
e-mail: ooolga30@gmail.com*

Ключевые слова: программирование, интерактивные задания, информатика, методика обучения программированию, Python.

Программирование является одним из важнейших инструментов деятельности большого числа людей, начиная со специалистов в сфере обслуживания и заканчивая специалистами в области информационных технологий [1].

При изучении программирования в школьном курсе информатики значительные трудности у учеников и учителей возникают из-за несоответствия между достаточно большим объемом содержания и относительно небольшим количеством часов, которое уделяется на изучение данного раздела. На этом фоне используемые в школьном курсе информатики методики обучения программированию выглядят всё более архаично. Следовательно, требуется поиск новых, современных подходов к обучению программированию, которые позволят сочетать освоение фундаментальных понятий, возможность интерактивного взаимодействия обучающихся с учебным материалом, а также технологичность и удобство как для учителя, так и для школьников.

Научная новизна исследования заключается в разработке методики обучения программированию в школе на базе комплекта интерактивных заданий, реализующего принципы формирующего оценивания.

Цель исследования – разработать научно-обоснованную методику обучения программированию в школьном курсе информатики на

базе комплекта интерактивных заданий. Для достижения данной цели потребовалось решить следующие задачи: 1) разработать структуру и содержание комплекта заданий по теме «Программирование и алгоритмизация», а затем реализовать его в виде программного продукта на языке программирования Python; 2) провести апробацию комплекта заданий на базе общеобразовательной школы МОУ «Китовская средняя школа»; 3) разработать методические рекомендации по использованию комплекта заданий в рамках темы «Программирование и алгоритмизация» при обучении программированию.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы педагогического исследования: метод педагогического наблюдения; метод анализа результатов деятельности обучающихся на уроках с использованием комплекта интерактивных заданий; метод экспертных оценок.

Таким образом, по результатам работы на языке программирования Python разработан программный продукт, представляющая собой комплект заданий по теме «Программирование и алгоритмизация». Программный продукт «PyBook» – это комплект интерактивных заданий по теме «Программирование и алгоритмизация», включающий 150 тестовых и 150 практических заданий по программированию на языке Python, объединенных в одной программной оболочке, который также включает в себя сжатый лекционный материал по 25 различным параграфам к главам «Алгоритмизация и программирование» учебников К.Ю. Полякова «Информатика (базовый и углублённый уровни) (в 2 частях). 10 класс» и «Информатика. 11 класс. Базовый и углублённый уровни: в 2 частях» [3].

Особенностями комплекта являются: 1) возможность дифференциации и индивидуализации обучения за счет сочетания различных типов тестовых и практических заданий, 2) реализация принципа формирующего оценивания за счет содержательной автоматической обратной связи и возможности самопроверки; 3) возможность анализа работы обучающихся за счет генерации отчетов для учителя по работе ученика с комплектом заданий.

Кроме того, проведено педагогическое исследование, посредством педагогической апробации комплекта заданий «PyBook». на базе МОУ «Китовская средняя школа» с. Китово Шуйского района Ивановской области. По результатам исследования выявлено, что использование интерактивного комплекта заданий способствует более успешному освоению раздела «Программирование и алгоритмизация» в школьном курсе информатики. Обучающиеся успешно смогли освоить интерфейс комплекта интерактивных заданий и благодаря понятным формулировкам вопросов и развернутым комментариям к ответам не испытывали затруднений при работе с тестовыми заданиями. Успешному решению практических

заданий также способствовали чёткие формулировки заданий с подробными примерами работы программы, а также редактор кода с поддержкой подсветки синтаксиса и встроенного обработчика ошибок.

Апробация материалов комплекта заданий «PyBook» также проводилась с использованием метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступали учителя информатики МОУ «Китовская средняя школа», а также студенты Шуйского филиала ИвГУ, являющиеся действующими учителями информатики. Экспертам был предоставлен комплект заданий «PyBook», а также содержание уроков с его использованием. Оценить разработанные материалы эксперты могли, отвечая на заранее подготовленные вопросы анкеты экспертной оценки комплекта заданий «PyBook». Результаты апробации представлены на рис. 1. Таким образом, использование комплекта интерактивных заданий «PyBook» способствует успешному овладению алгоритмическими конструкциями языка программирования Python, эффективному закреплению знаний учащихся по данной теме и положительно оценивается экспертным сообществом учителей информатики [2].

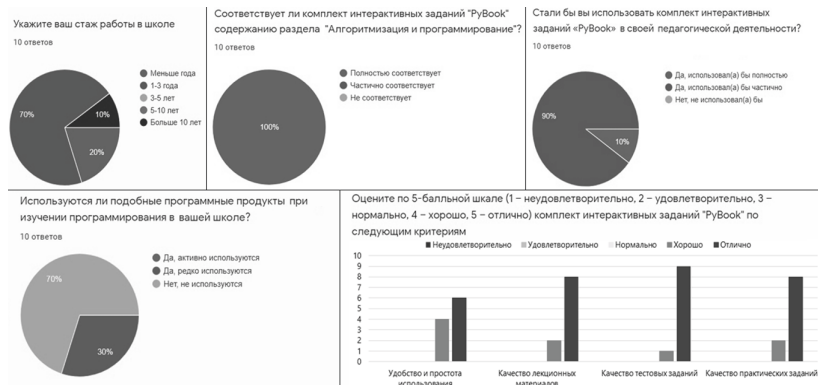


Рис. 1. Результаты апробации комплекта заданий «PyBook» с использованием метода экспертных оценок

В дополнение, на основе проведенного педагогического исследования разработаны методические рекомендации по использованию комплекта интерактивных заданий «PyBook» по теме «Программирование и алгоритмизация» при обучении программированию. материалы комплекта заданий «PyBook» наиболее эффективны на различных этапах урока открытия новых знаний, обретения новых умений и навыков, урока комплексного применения знаний и умений и урока рефлексии (рис. 2). Использование данного комплекта способствует закреплению знаний учащихся по теме «Программирование и алгоритмизация» и более успешно овладению алгоритмическими конструкциями языка Python.



Рис. 2. Использование комплекта интерактивных заданий на различных этапах урока.

Направление дальнейших исследований заключается в изучении вопроса электронной поддержки процесса подготовки бакалавров к преподаванию программирования в школьном курсе информатики. В рамках данного исследования планируется разработка интерактивных заданий и интерактивных тренажеров для совершенствования и корректирования методики обучения программированию на базе языка программирования Python, в частности, при изучении темы «Программирование и алгоритмизация».

Литература

1. *Маркелов В.К.* Методика преподавания темы «Программирование и алгоритмизация» в средней школе на базе комплекта интерактивных заданий: Выпускная квалификационная работа / В.К. Маркелов. – 2021. – 104 с. – Учетная запись, используемая при проверке – sgpulib. – URL: <https://rucont.ru/efd/759376> (дата обращения: 01.10.2021).
2. *Маркелов В.К.* Опыт использования комплекта интерактивных заданий «PyBook» в обучении программированию. / В.К. Маркелов. // Сохранение и развитие культурного и образовательного потенциала Ивановской области: Сборник трудов студенческой научной конференции. – Шуя: Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2021. С. 102–103. URL: https://sspu.ru/pages/science/doc/sbornik/Sbornik_konf_2021.pdf (дата обращения: 01.10.2021).
3. *Маркелов В.К.* Программно-методический интерактивный комплекс «PyBook» как средство обучения языку программирования Python в школьном курсе информатики. / В.К. Маркелов, О.А. Завьялова. // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации – 2021. URL: <https://it-education.ru/conf2021/thesis/4651> (дата обращения: 01.10.2021).

Using A Set Of Interactive Exercises To Teach Programming In A School Computer Science Course

Valery K. Markelov.

*Student in the field of training 44.04.01 Pedagogical education
(profile «Information technologies in professional activities of a teacher»),
Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Ivanovo Oblast, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4361-8930>
e-mail: v.a.l.e.m.a.r.k@yandex.ru

Olga A. Zavyalova

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Mathematics, Informatics and Teaching Methods,
Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Ivanovo Oblast, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9404-934>
e-mail: ooolga30@gmail.com

Keywords: programming, interactive tasks, computer science, programming teaching methodology, Python.

Способы формирования читательской грамотности в рамках предмета «Литература» (5–9 класс)

Маршакова О.М.

Студент магистратуры «Педагогическое образование»

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Институт Образования

г. Москва, Российская Федерация.

e-mail: oxana.marshakova@yandex.ru

Ключевые слова: грамотность, читательская грамотность, смысловое чтение, PISA, таксономия Блума, таксономия Андерсона, учебник.

Читательская грамотность (ЧГ) – инструмент для обучения и самообучения в современном мире. ЧГ – способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм для разных общественных или личных целей. ЧГ включена во ФГОС в качестве метапредметного умения, она проверяется на международном уровне текстами PIRLS и PISA.

В PISA-2018 15-летние школьники показали результаты по ЧГ на 16 баллов ниже, чем в предыдущем тестировании. Наблюдаем снижение результатов. Невысокие результаты, по мнению аналитиков, связаны с тем, что учителя в школах не работают над этими умениями, в том числе потому, что этого нет в методических материалах и УМК.

Проблема развития читательской грамотности на уроках литературы еще недостаточно исследована, мы наблюдаем отсутствие работ, в которых бы изучался вклад литературы в развитие читательской грамотности, и как представлены задания на развитие ЧГ в учебниках по литературе.

Актуальность и новизна этой работы в том, что в ней проводится контент-анализ учебников по литературе с 5 по 9 класс в динамике с фокусом на ЧГ. Проводится оценка системности, логики, поэтапности заданий, направленных на работу с текстами УМК.

В рамках этой работы есть цель определить, содержат ли наиболее тиражные учебники по литературе задания, направленные на развитие читательской грамотности, в каком количестве и каких уровней.

Для достижения этой цели нужно выполнить следующие задачи:

1. Рассмотреть содержание ключевых понятий читательской грамотности (читательская грамотность и ее уровни, учебник, таксономии Блума и Андерсона);
2. Сопоставить вариации глаголов на русском языке с глаголами на английском языке согласно уровням читательской грамотности в PISA и в таксономиях Блума и Андерсона;

3. Проанализировать учебники с фокусом на читательскую грамотность, чтобы выявить в них задания на развитие ЧГ, их уровни, логику и последовательность;
4. Проанализировать полученную информацию и сделать опосредованные выводы о возможности развития умений читательской грамотности на уроках литературы;

В данной работе используются следующие методы исследования:

- Анализ теоретической базы по теме работы,
- Сравнительный анализ двух теоретических рамок (уровни ЧГ по PISA и таксономии Блума, Андерсона),
- Контент-анализ УМК,
- Сопоставление и классификация заданий по развитию ЧГ.

Научно-практическая значимость:

1. В работе проведен контент-анализ учебников на предмет наличия в них заданий на формирование ЧГ, их логики выстраивания, поэтапности и системности.
2. Сделаны опосредованные выводы о текущей ситуации по тренировке навыка ЧГ с помощью учебника
3. Сделаны обоснованные выводы о том, насколько при помощи учебников развиваются умения ЧГ на уроках литературы:
 - какие типы текстов присутствуют в учебниках,
 - задания на развитие каких уровней преобладают,
 - каких заданий не хватает для комплексного развития читательской грамотности,
 - где есть потенциал для улучшения.

Уровни ЧГ согласно PISA и таксономии Блума и Андерсона частично соответствуют друг другу, поскольку уровни по PISA опираются на когнитивные операции, описанные в таксономии Блума (OECD, 2013).

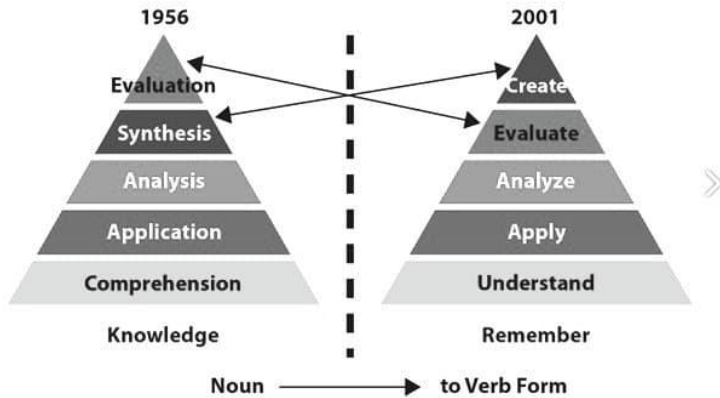


Рис. 1. «Визуализация различий между таксономиями Блума и Андерсона»

Таблица 1

«Описание уровней читательской грамотности
в исследовании PISA-2018»

Описание уровней читательской грамотности в исследовании PISA-2018

Уровень	Нижняя граница уровня	Что могут продемонстрировать учащиеся, достигшие данного уровня читательской грамотности
6	698	Читатель способен детально и точно интерпретировать текст в целом, все его части, каждую деталь, сообщенную в самых глубинных слоях текста, который может содержать незнакомые идеи. Для интерпретации этих идей читателю необходимо самостоятельно строить абстрактные понятия, привлекать фоновые, в том числе академические знания. Сравнивая информацию из разных текстов, анализируя явные и скрытые цели авторов, оценивая качество и достоверность источников, он может выявлять расхождения и противоречия между текстами, делать выводы и выдвигать гипотезы, опираясь одновременно на несколько критериев, соединяя разрозненную информацию и учитывая несколько точек зрения.
5	626	Читатель способен понимать длинные тексты незнакомого содержания и типа, находить и связывать единицы информации, содержащейся в глубинных слоях, даже если она противоречит читательским ожиданиям. Может работать с несколькими текстами, переключая внимание с одного на другой для сопоставления информации, находить несколько единиц информации, отбирая ее среди множества сходных единиц в разных источниках. Видит различия между содержанием текста и его целью, между фактом и мнением, в том числе в абстрактных высказываниях, способен оценить достоверность представленных в тексте утверждений и выводов и объективность источника информации. Осмысление текста опирается на критическую оценку информации и выдвижение собственных предположений с опорой на сведения из текста.
4	553	Читатель способен точно понимать длинные и сложные тексты с незнакомым содержанием и формой , находить и связывать невную информацию. Может сопоставлять утверждения из разных текстов, если они сформулированы в явном виде, и оценивать значимость информации и достоверность источника, опираясь на ясные критерии. Может размышлять о способах, которые использует автор, чтобы выразить свою точку зрения, опираясь на характерные особенности текстов (например, заголовки и иллюстрации).
3	480	Читатель способен выявлять буквальный смысл одного или нескольких текстов объемом не более страницы, находить невную информацию. Может сравнивать сообщения текста одновременно по нескольким основаниям, сопоставлять несколько авторских точек зрения с опорой на явную информацию, формулировать достаточно сложные выводы, истолковывать значение слова или фразы, даже если текст содержит немало противоречивой информации, идеи, которые не отвечают читательским ожиданиям или сформулированы через отрицание.
2	407	Читатель способен верно выбрать интернет-источник из перечня, опираясь на явные подсказки , найти в тексте несколько единиц информации, требующей дополнительного, но несложного осмысления, распознать главную мысль текста, понять связи отдельных частей текста, интерпретировать части текста, сравнивая или противопоставляя отдельные сообщения текста и оценивая аргументы, которыми они подкреплены. Может формулировать несложные выводы, даже когда тексты содержат некоторую «зашумляющую» информацию, размышлять о цели небольшого текста или конкретного фрагмента, если эта цель явно выражена, понимать назначение простых приемов графического выделения информации.
1a	335	Читатель способен найти в тексте несколько единиц явной информации, определить главную тему текста или цель автора , отделить важную информацию от второстепенной, понять буквальный смысл небольшого сообщения, если тема и тип текста ему знакомы, в нем нет противоречий, а искомая информация лежит на поверхности . Способен установить связь между сообщением текста и общеизвестными, житейскими знаниями.
1b	262	Читатель может прочитать за ограниченное время короткий простой текст на знакомую тему , понять его буквальный смысл, связать соседние предложения , найти в тексте одну единицу явной информации. Способен верно выбрать интернет-источник из небольшого списка, опираясь на явные подсказки.

Таблица 2

**«Соответствие структуры таксономии
Блума с уровнями ЧГ по PISA»**

The PISA framework is consistent with Bloom's Taxonomy for Assessment

	Taxonomy for Teaching, Learning, and Assessing (revised Bloom's taxonomy)	PISA Framework for Reading Literacy		
		Access and Retrieve	Integrate and Interpret	Reflect and Evaluate
Cognitive Processing Dimension	Creating (evaluation)	Locate and organize several pieces of deeply embedded info with precision and attention to detail	Make multiple inferences, comparisons and contrasts, detailed and precise	Integrate information from more than one text
	Evaluating (synthesis)	Locate and organize several pieces of deeply embedded info	Infer which information is relevant	Critically evaluate or hypothesize, draw on specialized knowledge
	Analyzing (analysis)	Locate and organize several pieces of embedded info	Interpret nuances of meaning, understand and apply categories in unfamiliar text	Make hypotheses, critically evaluate a text
	Applying (application)	Locate and recognize relationships among several pieces	Integrate several pieces of text to identify main idea, understand a relationship, or construe meaning	Understand connections, comparisons, explanations
	Understanding (comprehension)	Locate 1 or more pieces of information	Recognize main idea, understand relationships, construe meaning	Connect text with outside knowledge
	Remembering (knowledge)	Locate one piece of information in simple text	Recognize main theme or purpose in familiar text, recognize simple idea.	Make simple connection with everyday knowledge

Таксономия Бенджамина Блума помогает правильно ставить образовательные цели, поскольку демонстрирует поэтапность в формировании образовательных результатов. Она является классификацией конкретно установленных результатов, ожидаемых от учеников.

Таблица 3

«Сопоставление уровней ЧГ согласно PISA с таксономией Блума»

Уровень владения читательской грамотностью	Таксономия Б. Блума
6	Создавать
5	Оценивать
4	Анализировать
3	Применять
2	Понимать
1a	Запоминать
1b	Запоминать

В результате, сопоставляя и объединяя описания уровней ЧГ по PISA и глаголы-индикаторы достижения образовательных целей, была

создана таблица соответствия. Этой таблицей мы пользовались при анализе учебников для определения уровней ЧГ. Однако стоит отметить, что в ходе анализа для определения уровня мы учитывали всю ситуацию чтения, не только изолированно глагол.

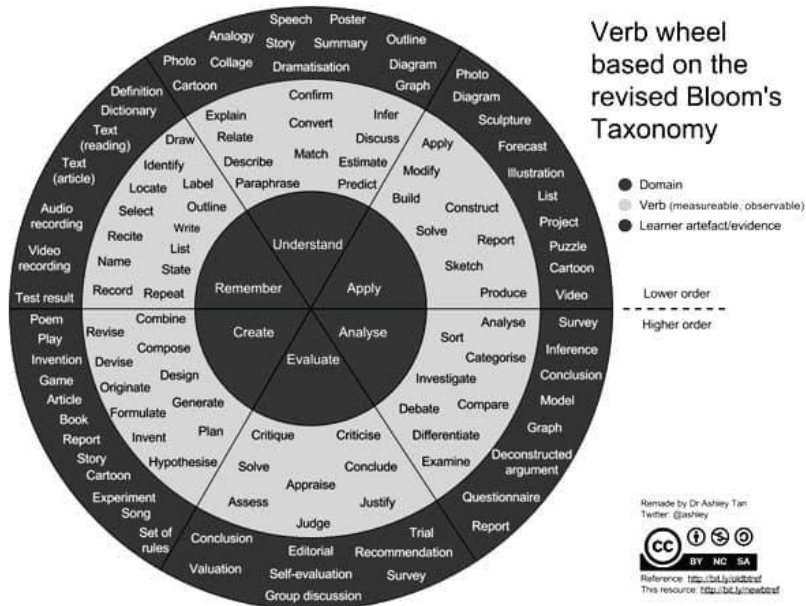


Рис. 2. «Колесо глаголов, основанное на дополненной таксономии Блума»

Один из вариантов развития ЧГ – в школе с помощью учебника, который в современном мире является моделью учебного процесса. «Учебник – средство усвоения содержания образования» (Лернер, 1981).

В работе представлен контент-анализ учебников по литературе с 5 по 9 класс двух издательств: самое тиражное издание в России – линия УМК под редакцией Коровиной – а также УМК издательства «Вентана-граф» под редакцией Ланина. Анализ учебников проводился с фокусом на читательскую грамотность, то есть анализируем только те задания, которые связаны с работой по тексту и не анализируем весь процесс обучения в целом.

Всего был проанализирован 481 текст из 7 учебников: 230 литературоведческих, 175 – художественных, 70 – биографических и 6 публицистических. И, соответственно, 1508 заданий к этим текстам, направленные на развитие читательских навыков учеников.

Анализ 7 учебников позволил нам сделать выводы о том, какие задания на ЧГ присутствуют в УМК по литературе.

- В учебниках не представлены некоторые типы текстов, встречающиеся в тестах PISA (описания, инструкции, переговоры).
- Преобладают сплошные тексты.
- В формулировках заданий отсутствуют глаголы, управляющие действием учащихся.
- В учебниках одной линии присутствует стереотипность в составлении заданий.
- Преобладают уровни 1, 2, 4, 5 – на знание и понимание текста, а также на анализ и поверхностную оценку.
- Учебник Ланина более ориентирован на глубокое и доказательное изучение текста, в нем больше заданий на 4, 5 уровни в процентном соотношении от общего числа заданий (и в 5-м, и в 9-м классах).
- Учебник Коровиной предлагает, в первую очередь, задания на 1–2 уровни, к 9 классу увеличивается количество заданий на 4, 5 уровни.
- В обеих линиях учебников всего 3–12 % заданий на 3 и 6 уровни, то есть на применение и создание, на письменную рефлексию по поводу прочитанного и создание своих текстов разных жанров.
- В обоих учебниках не хватает инструкций и пояснений, как писать тексты в разных жанрах (эссе, отзыв, рецензия, реферат).
- В учебнике Ланина есть пошаговые планы о том, как анализировать текст, в учебнике Коровиной нет никаких деталей и наводящих вопросов к заданию на анализ художественного произведения.

Анализ заданий на ЧГ, сравнение двух линий учебников

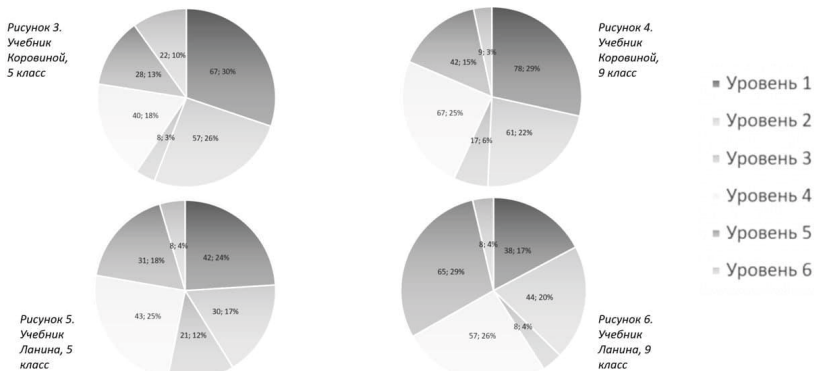


Рис. 3. Пример сравнений двух линий учебников по заданиям, направленным на разные уровни развития ЧГ

После контент-анализа были выявлены общие моменты по заданиям на развитие ЧГ, которые можно улучшить:

- Добавить глаголы действия в задания;
- Выстроить задания поэтапно: от простого к сложному;

- Переписать формулировки заданий, добавить пояснения, инструкции, необходимые для выполнения заданий;
- Добавить отсылки к текстам, которые необходимо прочитать, чтобы качественно выполнить задание.

Были подготовлены 3 переработанных блока заданий, в которых мы постарались учесть недостатки и предложить серии последовательных и связанных между собой заданий, формулировки которых содержали бы глагол соответствующего уровня сложности. В задании мы приводили примеры анализа, планы сочинения, варианты для оценки и т.д., чтобы ученики не терялись в догадках, чего от них ждут. Также мы добавили отсылки к текстам, которые необходимо прочитать, чтобы качественно выполнить задание.

Рекомендации к составлению заданий



ВОЛШЕБНАЯ СКАЗКА И ЕЁ ГЕРОИ

1. Понравилась ли вам сказка? К какому жанру сказок она относится (волшебная, бытовая, сказки о животных)? Какие особенности народной сказки вы в ней обнаружили (присказка, зачин, концовка, повторы, постоянные эпитеты)? Приведите примеры из текста.
2. Кто главные герои? Почему сказка называется «Царевна-лягушка», хотя не одна она героиня этой сказки?
3. Как выполнял задания царя Василиса Премудрая и жёны старших царевен? Расскажите об этом. Как царь оценивал их работу? Постарайтесь рассказать близко к тексту эпизод, когда царевна-лягушка приезжает на пир. Каков был пир?
4. Известно, что у этой сказки более 20 вариантов, значит, она совершенствовалась и надаром считается одной из лучших народных сказок. Постарайтесь найти примеры особого сказки. Вот один из них: описание работы царевны-лягушки — ритмичное, складное, как стихотворение: *Где колыбель излой раз — цыпек налетит, где колыбель друкой раз — злитое узоры идет, где колыбель претей — тамы летит...* Какие варианты этой сказки вам известны? Какие отличия вы в них заметили?
5. Сказка — это занимательный рассказ о необыкновенных событиях и приключениях. Какие необыкновенные события и приключения связаны с героиней сказки «Царевна-лягушка»? Кто помог Ивану-царевичу? Почему? За что разгневался Кощей Бессмертный на Василису Премудрую и приказал ей три года каменную быть?
6. Почему такие долги и трудным был путь Ивану-царевичу к царевне-лягушке? Что этим хотел сказать сказитель-автор? Кто помог Ивану-царевичу? Расскажите о чудесных помощниках.

1. Прочитайте текст волшебной сказки. Во время чтения отмечайте те моменты, которые, на ваш взгляд, делают эту сказку волшебной (нереальные события, чудесные предметы, волшебные помощники). Расскажите, какие признаки сказки вы заметили (зачин, концовка, повторы, постоянные эпитеты)? После прочтения назовите главных героев этой сказки.
2. Вопросы из заданий 3, 5 и 6, которые проверяют понимание текста. Например, расскажите, кто помог Ивану-царевичу и почему? Почему таким долгим был путь Ивана-царевича к Царевне-лягушке?
3. Известно, что у этой сказки больше 20 вариантов сказания. Постарайтесь найти примеры других вариантов сказки (используя интернет, сборники сказок, библиотечные издания). Определите, какой вариант сказки вам по душе. Вы можете составить свою собственную сказку о царевне-лягушке, используя отрывки из разных вариантов этой сказки. Перепишите эту сказку однокласснику. План своей сказки запишите в тетрадь.
4. Сравните волшебную сказку о царевне-лягушке и народную сказку «Иван крестьянский сын». Найдите общее и различия в структуре сказки (зачин, повторы, концовка), в сюжете сказки, в чертах главных героев.
5. Дайте оценку, понравилась ли вам сказка? Назовите особенности сказки, которые привлекли ваше внимание. Это может быть сказочная манера сказывания, сюжет, герои, мысль, которую хотел донести автор. Как вы думаете, чему учит эта сказка?
6. В конце раздела «Сказки» можно подготовить задание «Попробуйте написать свою собственную сказку», используя уже известные вам особенности составления сказки.

Рисунок 6. Учебник Коровиной, 5 класс, 1 часть, с. 25

Рис. 4. Пример рекомендаций к составлению серии заданий: слева размещен исходный блок заданий из учебника по ред. Коровиной, а справа — наш вариант, отвечающий рекомендациям по развитию ЧГ

Продукт работы — это выводы, которые мы сформулировали после анализа учебников и изучения статистических данных, а также методические рекомендации по развитию ЧГ, учитывая конкретную специфику предмета литературы. В перспективе планируется сделать методическую модель для разработки заданий по развитию читательской грамотности на уроках литературы.

Литература

1. Адамович, К. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA–2018 и их интерпретация / К.А. Адамович, А.В. Капуза, А.Б. Захаров, И.Д. Фрумин. — М.: НИУ ВШЭ, 2019. — 28 С.

2. *Добрякова, М.С., Фрумин, И.Д.* Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
3. *Цукерман, Г.А.* Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников/ Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова//Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 123–150.
4. *Anderson, L.W., Krathwohl, D.R.* A taxonomy for learning, teaching, and assessing/L.W. Anderson, D.R. Krathwohl – NY.: Longman, 2000. – 333 p.
5. OECD. How does PISA define and measure reading literacy? // OECD. – 2019. – P. 1–7.

Methods For The Formation Of Reading Literacy In The Literature Lessons (5–9 Grades)

Oxana Marshakova

*Student of master's programme, National Research University
Higher School of Economics, Institute of Education, Moscow Russia
e-mail: oxana.marshakova@yandex.ru*

Создание положительной мотивации деятельности участников образовательного процесса как средство повышения качества образования

Матвеева С.А.

студент, магистр

Казанский (Приволжский) федеральный университет

svetlana.matveeva.99@mail.ru

Аннотация: Актуальность данной статьи заключается в исследовании базовой категории педагогики как педагогическое взаимодействие с целью развития у обучающихся мотивации к учебной деятельности. Проблема мотивации вот уже много лет остается одной из самых дискуссионных в образовании. Школьник, движимый внутренней, познавательной мотивацией, учится намного успешнее того, кто старается ради оценки и похвалы. Статья направлена на изучение взаимоотношений «учитель-ученик» и исследованию их влияния на мотивацию в обучении. В основу методологии данного исследования были заложены следующие теоретические методы: анализ и обобщение научной, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования; методы анализа полученных данных; поэтапный анализ объектов исследования. В ходе данного исследования использовался системный подход, предполагающий целостное изучение проблемы педагогического взаимодействия, сначала взаимосвязанных между собой элементов, затем основных направлений проектирования взаимодействия участников образовательного процесса. Предложены методические рекомендации эффективной организации педагогического взаимодействия для развития мотивации у обучающихся к учебной деятельности. Особенностью предлагаемых рекомендаций является то, что она способствует расширению методического инструментария преподавателя и позволяет ему достигать большей результативности.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, проектирование, участники образовательного процесса, учебная деятельность, мотивация.

Проблемы мотивации относятся к важным психологическим проблемам, так как их исследование позволяет приблизиться к пониманию движущих сил, причин внутренних механизмов поведения человека. Несмотря на важность и практическую необходимость знаний мотивационной сферы учебной деятельности школьников, разработанность этих проблем отстает от их общепсихологической значимости.

Учебная мотивация напрямую зависит от эмоционального фона во взаимоотношениях «учитель-ученик». В последнее время вопрос эффективного проектирования педагогического взаимодействия активно изучается по той причине, что это является важной задачей анализа воспитательной системы образовательной организации. Процесс передачи необходимой информации происходит лишь в результате взаимо-

действия участников образовательного процесса между собой. Обучение рассматривается как деятельность, которая предполагает взаимное влияние педагога и обучающихся друг на друга в результате которого создаются и меняются формы и методы совместной деятельности [2].

В истории педагогики существуют множество подходов, которые направлены на эффективное проектирование педагогического взаимодействия, нацеленные на развитие у обучающихся мотивации для достижения ценностных личностных установок, коммуникационных и творческих способностей. Педагогическое взаимодействие представляет собой совместную деятельность педагога и обучающихся в результате которого организуется совместное решение поставленных задач [5].

Изучив психолого-педагогическую литературу, выявили, что в педагогике существуют два направления проектирования педагогического взаимодействия, направленных на эффективное развитие мотивации у обучающихся к учебной деятельности. Первое, где участники образовательного процесса являются субъектами; второе, где педагог является субъектом, а обучающиеся являются объектами. Первое направление предполагает анализ, изучение особенностей, целей и интересов участников образовательного процесса, а также обмен опытом в результате общения и совместной деятельности. Второе направление предполагает изучение педагогом индивидуальных и личностных особенностей обучающихся, их интересов, при этом в большинстве случаев, не включая обучающихся в процесс проектирования их совместной деятельности.

Для эффективного развития у обучающихся мотивации к учебной деятельности важным условием является создание среды, которая способствует [1]:

- активной деятельности всех участников образовательного при решении задач и рассмотрении возникших вопросов на всех этапах проектирования педагогического взаимодействия;
- становлению исследовательской позиции всех субъектов образования;
- получению обратной связи;
- товарищескому общению, которое в свою очередь предполагает осознание ценности личности каждого обучающегося, его интересов, возрастных и индивидуальных особенностей и мнений.

Неправильно организованное взаимодействие между участниками образовательного процесса является одной из причин того, что педагоги не могут достичь поставленных целей в своей деятельности. Это в свою очередь приводит к неудовлетворенности в своей педагогической профессии. Об этом свидетельствуют труды таких авторов как Я.Л. Коломенский [3], Т.Н. Мальковская [4] и др. Правильно организованное взаимодействие между педагогом и обучающимся совершенно иначе влияет на образовательный процесс. В первую очередь это приводит к формированию у обучающихся творческой инициативы, а также раз-

виту познавательной деятельности. Данный вопрос рассматривался в трудах таких ученых как Л.И. Божович [2], Т.Н. Мальковская [4] и др.

Проанализировав труды зарубежных и отечественных педагогов, можно утверждать о том, что именно педагогическое взаимодействие является основой для успешного развития обучающихся как субъектов деятельности, помогает развивать мотивацию к получению новых знаний, к осуществлению познавательной деятельности[2]

Совместная деятельность педагога и обучающихся представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов [4]:

- различные формы организации взаимодействия.
- различные способы проектирования деятельности педагога и обучающихся.
- различные формы проектирования совместной деятельности обучающихся.

Проектирование совместной деятельности участников образовательного процесса не является целью учебно-воспитательной деятельности, а лишь организуется для того, чтобы обучающиеся смогли получить необходимые знания, способы осуществления деятельности, опыт коммуникации и развития умения работать индивидуально, а также в коллективе [5].

Основными признаками сотрудничества участников образовательного процесса являются [1]:

- понимание участниками образовательного процесса единой цели, которая призывает педагога и обучающихся к совместной деятельности; взаимное желание достичь поставленную цель – это хорошая мотивация совместной деятельности;
- эффективное проектирование совместной деятельности участников образовательного процесса, которая основана на проявлении ответственности и приложения усилий каждого участника к общему результату совместной деятельности;
- стиль взаимоотношения участников образовательного процесса является активно – положительной или гуманистической, которая предполагает в свою очередь проявление доброжелательности и взаимной помощи всех участников образовательного процесса по отношению друг к другу, при решении возникающих трудностей;
- методика обучения, которая заинтересовывает обучающихся к выполнению совместной деятельности; способствует развитию у обучающихся самостоятельности, творческой активности, практическую и аналитическую деятельность;
- взаимодействие участников образовательного процесса друг с другом, их общение, совместный труд, а также принятие коллективных решений.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что

взаимодействие в образовательном процессе понимается не только как оказание взаимной помощи участниками образовательного процесса при решении трудных задач, не только как совместный труд педагога и обучающихся, но и как совместная деятельность обучающихся в малых подгруппах, которая требует организации взаимодействия и с внешкольной средой.

Таким образом, проанализировав понятие «взаимодействие», мы можем утверждать о том, что здесь говорится о взаимоотношении между субъектами образовательного процесса, которая характеризуется взаимопомощью и доверием друг к другу. На всех этапах обучения: при постановке цели, при проектировании совместной работы, при изучении новой темы, а также при проверке знаний, педагог применяет определённые формы и методы, необходимые для развития у обучающихся мотивации к учебной деятельности. Обучающиеся осознав то, что от них зависит успех результата выполнения совместной деятельности, будут проявлять активность приходится проявлять инициативу и самостоятельность. Поэтому педагогам важно организовать правильное взаимодействие, которое способствует развитию у обучающихся определённых качеств, как в школе, как и за её пределами.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология[Текст]: учеб, для вузов / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 365 с.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте[Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.
3. *Дрозд К.В.* Актуальные вопросы педагогики и образования : учебник и практикум для академического бакалавриата[Текст]/ К.В. Дрозд. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 329 с.
4. Мальковская Т.Н. Учитель – ученик [Текст]/ Т.Н. Мальковская. – М: Знание, 2016. – 64 с.
5. *Рожков М.И.* Организация воспитательного процесса в школе [Текст] / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 256 с.

**Creating A Positive Motivation For The Activities
Of Participants In The Educational Process As A Means
Of Improving The Quality Of Education**

Matveeva S.A.
Student, Master
Kazan (Privolzhsky) Federal University
svetlana.matveeva.99@mail.ru

Development of Creativity at School Through Teachers' Classroom Questions

Daria N. Mikalauskene

Master student

Moscow City University (MCU), Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9750-6344>

dmikalauskene@gmail.com

Keywords: Creativity; Intrinsic motivation; Open-ended questions; Learning objectives; Creative thinking.

The intention of the research is to analyze what kind of questions produce more creative response and how this can provide space for creativity. It gives information for teachers how to design questions to foster creative thinking. The present study has two main purposes: 1) to do a comparative analysis of different question types, 2) to analyze the Russian Unified State Exam – the obligatory exam for school graduates in Russia in order to make a conclusion whether the questions are made to foster creativity or not.

The research compares two big groups of question types: close-ended and open-ended. The results of a comparative analysis of question types are organized by point-by-point method defining the differences between questions. A deep understanding of the specific question types is gained and linked with a creativity definition model. Learning objectives are considered.

The research includes chart with the analysis of the question types in the Russian Unified State Exam. It is a pie-chart, which is a result of comparative analysis of different question types in the classroom and its connection with the probability of a creative response. The pie-chart is divided into slices that are illustrated proportion in percentages between questions considering creative response and the opposite. Therefore, it represents the approach how to evaluate the quality of The Russian Unified State Exam in the direction of creative thinking.

Factors that can limit or foster creativity at school can be different. The development of creative thinking is based on appearing of the exact type of motivation. There are ways to change motivation through creating specified question types.

Figure 1 and Figure 2 shows the arrangement of question types into two groups:

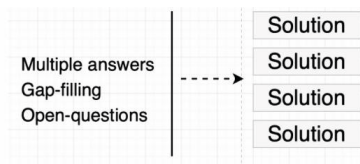
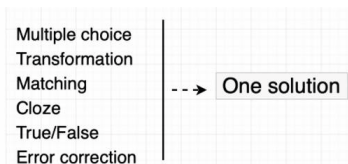


Fig. 1: Close-ended question types

Fig. 2: Open-ended question types

While answering close-ended questions, students have an extrinsic motivation. It happens because a student is supposed to have the correct answers for the external reward such as good marks. On the contrary, open-ended questions have different correct solutions. Moreover, there can be an absence of such term as “correct answer,” because all answers are correct. Each student has an opportunity to have their own unique answer and unexpected ideas. Motivation becomes intrinsic (no good grades for correct answers).

Understanding requires conceptual knowledge. When students have space for creative response and are not afraid to fail, they are more able to succeed in real life. That is why teachers should bear in mind learning objectives while creating open-ended questions.

Figure 3 shows that USE is aimed mostly (59,0 %) on check of memorizing the facts and convergent thinking. At the same time 41 % of questions that foster creativity is a big part of Russian teachers learning objectives.

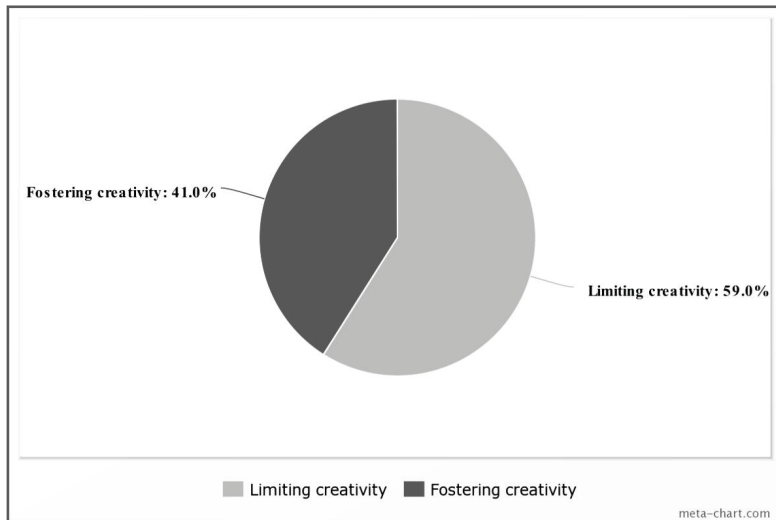


Figure 3: Proportion of USE questions that can limit or foster creativity

Paper states that there is a link between the appearance of creative achievement and type of student motivation. Students need intrinsic motivation to be creative.

Open-ended questions help teachers to adapt students to the real world, where young people can feel comfortable finding innovative solutions, suggest interesting ideas, and solve problems. The results are that multiple answers, appropriate gap-filling and open questions can provide a space for students to unlock their potential and imagination. It leads to creative achievement.

There are different opinions about whether limitations of creative thinking exist at schools or not. This paper shows that there can be limitations which are created by working with incorrect question types.

References

1. *Agnoli S.* [et al.]. The role of motivation in the prediction of creative achievement inside and outside of school environment // *Thinking Skills and Creativity*. 2018. (28). P. 167–176. DOI: 10.1016/j.tsc.2018.05.005.
2. *Mikalauskenė D.* PISA Creative Thinking Test v sisteme Mezhduнародnogo Bakalavriata: predposylki uspekha // #Sciencejuice2020 sbornik statey i tezisov studencheskoy otkrytoy onlayn-konferentsii. 2021. P. 362–369.
3. *Runco M.A., Acar S., Cayirdag N.* A closer look at the creativity gap and why students are less creative at school than outside of school // *Thinking Skills and Creativity*. 2017. (24). P. 242–249. DOI: 10.1016/j.tsc.2017.04.003.
4. *Simonton D.K.* Big-C Versus Little-c Creativity: Definitions, Implications, and Inherent Educational Contradictions 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-21924-0_1.
5. *Soh K.* Fostering student creativity through teacher behaviors // *Thinking Skills and Creativity*. 2017. (23). P. 58–66. DOI: 10.1016/j.tsc.2016.11.002.
- 6.

Роль тьюторского сопровождения в высшем учебном заведении

Михель А.О.

*Младший научный сотрудник,
Институт образования ТГУ, Национальный исследовательский
Томский государственный университет, (ФГБОУ ВО НИТГУ)
г. Томск, Российская Федерация.
e-mail: nasty_mikhel@mail.ru*

Ключевые слова: индивидуализированное общество, тьюторское сопровождение, тьюторство, высшее учебное заведение, индивидуализация образования.

В связи с особенностями современного мира, которому свойственна нестабильность, неопределенность, сложность и неоднозначность, появляется необходимость в новых знаниях и компетенциях [1]. Возрастает роль образовательного процесса как конструкта человека современности, меняются запросы к подготовке студентов вузов, компетенциям выпускника, в том числе относительно умений в принятии инновационных решений [2]. Студент становится субъектом образования, приобретает большую самостоятельность. Возрастает роль индивидуализации обучения (утверждено в Федеральной целевой программе развития образования РФ на 2018–2025 годы), предполагающую ориентацию на индивидуальные особенности учащихся [3].

Тьюторство – один из ресурсов, которые сопровождает разработку и реализацию индивидуальной образовательной программы обучающегося, опираясь на принципы индивидуализации [3]. В России развитие тьюторства в большей мере связано с обучением в школе, роль тьютора и его задачи здесь достаточно однозначно определены, это касается и тьюторства в зарубежных университетах, где предполагается вариативность образовательного процесса. Возникает **проблемный вопрос**: какова роль тьюторского сопровождения в высшем учебном заведении, где не предусмотрено большого выбора учебных дисциплин?

Среди **задач**:

- рассмотреть роль тьюторского сопровождения в решении задач, связанных с индивидуализацией;
- определить задачи тьюторского сопровождения для университета и студентов.

Новизна **работы** определяется тем, что тьюторство в российских вузах явление достаточно новое, однако все в большем числе вузов тьюторство начинает появляться, поэтому важно понимать, какие задачи оно способно решать. В работе рассматривается специфика тьюторского сопровождения в высшего образования на примере кейса Томского государственного университета, где несколько лет существует Тьюторская служба.

Методологической основой работы послужила **концепция индивидуализированного общества З. Баумана**. Такому обществу присуще утрата человеком контроля над большинством значимых социальных процессов, растущая неопределенность, прогрессирующая незащищенность личности, кризис образовательных процессов, непредсказуемость трудовой карьеры, смена требований к компетенциям работника [1].

На тьюторское сопровождение как один из необходимых элементов модернизации образования в индивидуализированном обществе обращала внимание Т.М. Ковалева, определяя его как «особый вид социальной образовательной деятельности, в основе которой лежат субъект-субъектные отношения, направленные на построение и сопровождение индивидуальной образовательной траектории и реализацию индивидуальных образовательных программ, помощь в самоопределении студента» [4]. Сама индивидуализация предполагает сложную многоуровневую систему организации учебного процесса, где есть возможность раскрыть способности учащегося, и где выбор способов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся и идет ориентация на развитие стремлений к самостоятельному обучению [5].

Методами эмпирического исследования является полуструктурированное интервью с тьюторами, руководителями тьюторских направлений и анкетирование студентов 1 курса (обратная связь после работы с тьюторами).

Метод отбора в качественной ориентации – целенаправленный. Участие в опросе приняли 10 тьюторов (5 – из тьюторской службы ТГУ, 5 – факультет исторических и политических наук (ФИПН)) и 3 руководителя тьюторского направления. Всего тьюторов 12 человек (6 – тьюторская служба ТГУ, 6 – ФИПН). При анализе информации применяется методика «конденсации смысла» С. Квале.

Методом отбора в анкетирование – был сплошной отбор. Приняли участие в опросе 1451 студент. Анализ данных осуществляется при помощи пакета SPSS.

В поле деятельности тьюторов в ТГУ входит проведение индивидуальных и групповых тьюториалов, университетская тьюторская служба является организатором курса «Погружение в университетскую среду» и событийных форм работы со студентами – клуб самоопределения, самоорганизации. Развитие тьюторства в ТГУ можно рассмотреть в трех основных этапах.

1. Появление тьюторской службы в ТГУ: формируется заказ к работе со студентами с высоким образовательным потенциалом (разработан перечень запросов, с которыми приходят студенты);
2. Становление тьюторского сопровождения: позиционирование тьюторской службы (ориентация на работу со всеми студентами);

3. Расширение тьюторства в университете (создание дисциплины для 1 курса «Погружение в университетскую среду»; внедрение кампусного курса по построению индивидуальной образовательной траектории; выделение команды тьюторов на ФИПН).

На основе данных интервью можно определить роль тьюторства следующим образом:

1. Для студентов.

- Повышение осознанности к образованию и личной ответственности за него, образовательное, профессиональное и личностное самоопределение;
- Построение индивидуальной образовательной траектории и сопровождение студента;
- Ориентация студентов на развитие дополнительных компетенций;
- Помощь в поиске подходящих ресурсов для раскрытия своего потенциала;
- Решение проблем, связанных с учебой.

2. Для университета.

- Удержание студентов в университете;
- Изменение образовательного процесса в связи с вызовами современности;
- Реализация принципов индивидуализации;
- Помощь факультетам в развитии внутрифакультетского тьюторского сопровождения;
- Формирование гибкого специалиста на выходе из университета.

В задачи тьюторов университетской службы, также входит организация обучения для освоения тьюторских компетенций сотрудниками университета, активное влияние на создание среды для индивидуализации, формирования культуры тьюторства.

«Мы продвигали, что программы должны быть индивидуализированы. У студента должен быть выбор» (тьютор ТГУ).

Образовательное пространство ТГУ в полной мере не дает большой возможности для вариативности в плане учебных дисциплин. При этом по результатам исследования, роль тьюторского сопровождения в индивидуализации образования ТГУ в работе со студентом связана с его субъективным началом, с его осмысленностью, волеизъявлением, пониманием того какой выбор делать, направленностью на развитие у студента самостроительных навыков. Было доказано, что для работы тьютора важна среда с выбором (хотя бы минимальным) учебных дисциплин, внеучебных мероприятий, тематик научно-исследовательских работы и т.д.

«Мы сопровождаем не ситуацию выбора учебных дисциплин, а ситуацию осмысления человеком своих интересов, целей, перспектив» (руководитель тьюторского направления).

После прохождения курса «Погружение в университетскую среду» и работу с тьюторами 79 % студентов нашли, то что хотели или другие интересные возможности (Рис. 1).

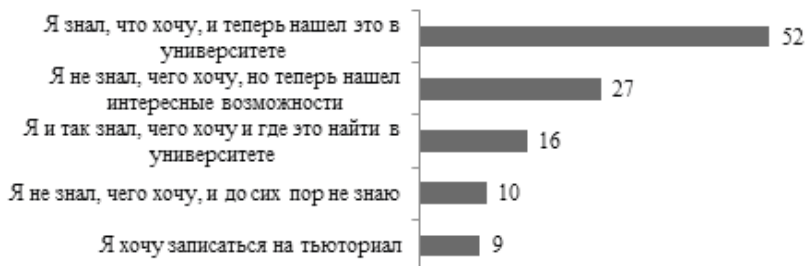


Рис. 1. Результаты прохождения тьюториала по мнению студентов (в %)

Студенты оценивают результаты работы с тьюторами достаточно высоко. Чаще всего ставят положительные оценки по критерию «легко для восприятия» (8,4).

Таблица
Средняя оценка работы с тьюторами (по шкале от 0 до 10)

Легко для восприятия	Полезно	Буду применять	Общая оценка
8,4	7,9	7,2	7,8

После работы с тьюторами, студенты в качестве первых шагов выделяют **адаптацию в университете (28 %)**, **работу над собой (25 %)** (составление личного расписания и посещение пар, выработка необходимых качеств, достижение целей, самоопределение). Студенты отмечают, что начнут заниматься общественной деятельностью, запишутся на кампусные курсы (по 21 %).

Частично была доказана эффективность тьюторской службы по курсу «Погружение в университетскую среду», в плане работы со студентами с ресурсами университета, их дальнейшим применением в будущем, ориентацией студентов на саморазвитие.

Тьюторское сопровождение занимает важное место в развитии индивидуализации в вузе, участвуя в трансформации среды (где студент начинает формулировать запрос к образованию), организуя поле работы со студентами в их самоопределении, самоорганизации, выборе необходимых для собственного развития ресурсов, а также помощи в построении его индивидуальной траектории. Идеальным **результатом студента в работе** с тьютором (в среде с минимальной возможностью выбора учебных дисциплин) является осознанное отношение к своему образованию, планирование своего образовательного маршрута, разви-

тие студента исходя из его интересов, дефицитов, формирование у него навыков самоорганизации, саморефлексии, а главное потребности в самостоятельном развитии.

Литература

1. *Bauman Z.* The individualized society. John Wiley & Sons, 2013. 182 p.
2. *Севостьянов Д.А.* Образовательные стандарты и кризис образования // Высшее образование в России. 2018. № 4. С. 57–65.
3. *Байбородова Л.В.* Индивидуализация образовательного процесса / Л.В. Байбородова, Т.В. Бурлакова // Концепции ведущих ученых института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского / науч. ред. В.А. Мазилев. Ярославль: РИО ЯГПУ. 2015. С. 11–20.
4. *Ковалева Т.М.* Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина // М.-Тверь: СФК-офис. 2012. 246 с.
5. *Ковалева А.С.* Роль индивидуализации в образовательном процессе // Национальная Ассоциация Ученых. 2018. № 9. С. 16–18.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в консультациях по написанию работы научного руководителя М.О. Абрамову и за помощь в сборе данных сотрудников Института образования ТГУ.

The Role Of Tutoring At The University

Anastasiya.O. Mikhel

Junior Research Fellow, Institute of Education, TSU.

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation.

e-mail: nasty_mikhel@mail.ru

Keywords: individualized society, tutor support, tutoring, higher educational institution, individualization of education.

Роль полового воспитания подростков в выборе ими здорового образа жизни

Молчанова Д.Д.
студент

*Московский городской педагогический
университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация*

Тайрекбаров Т.Х.
студент, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация

Ключевые слова: подростки, половое воспитание, здоровый образ жизни, пагубные последствия, семья.

Введение. Проблема полового воспитания подростков, поиска новых подходов к нему сохраняет свою актуальность в наше время. К сожалению, в школе, а также иногда в семье недостаточно уделяют внимание решению этой проблемы. В данном исследовании представлены данные анонимного анкетирования лиц юношеского возраста по наличию необходимых знаний особенностей полового созревания и основных рисков, возникающих при неграмотности в этом вопросе.

Процессы полового созревания оказывают существенное влияние на подростка и его образ жизни. Именно в этот период девушки и юноши особенно уязвимы к воздействию неблагоприятных факторов среды, в том числе алкогольных, табачных и психотропных веществ. Многие из них начинают увлекаться пагубными для их здоровья привычками, считая, что таким способом они смогут завоевать признание, доверие у своих друзей или, к примеру, стать такими же «крутыми» как они. Юноши и девушки начинают проявлять интерес друг к другу: в порыве гормонального всплеска они склонны к совершению непоправимых ошибок, которые способны вызвать за собой ряд острых проблем. Необдуманные действия могут привести к дисбалансу психики подростков и к возникновению проблем с их физическим здоровьем.

Для того, чтобы постараться это предотвратить, родителям необходимо проводить беседы на данную тему со своими детьми, так как никто другой, кроме них не сможет объяснить проблемы, возникающие в таком сложном возрасте, поскольку между родителями и детьми есть особая связь, основанная на доверии – такой связи больше нет нигде.

Учителям биологии, психологам необходимо формировать у подростков необходимые знания в вопросах полового созревания, проводить половое воспитание, так как одной из функций школы, может быть и не очень явной, является подготовка учеников к вступлению во взрослую жизнь. Как правило, именно в молодом возрасте люди

склонны к совершению ошибок, о которых потом жалеют, поэтому родителям, учителям, психологам необходимо вовремя приложить свои усилия для их предотвращения. Путь к здоровому образу жизни лежит не только в том, чтобы объяснить ребенку, что вызывает курение или употребления алкоголя, но и в том, чтобы сберечь себя, свой организм, в процессе полового созревания для будущей здоровой жизни, создания семьи и рождения детей.

Цели и задачи исследования: изучение проблем, с которыми сталкиваются подростки в процессе полового созревания, выявление их причин и определение связи между особенностями полового воспитания и выбором образа жизни.

В ходе работы был выполнен ряд следующих задач:

1. Проведение исследования с помощью опроса людей юношеского возраста, в ходе которого будут установлены причины определённых ситуаций, которые произошли с ними во время пубертатного периода.
2. Определение на основе полученных результатов опроса эффективных методов проведения полового воспитания детей и подростков, которые будут направлены на сохранение их здоровья и благополучия, а также на создание в будущем полноценной семьи.

Организация и методы исследования. Нами был организован опрос на платформе Google Формы (онлайн-сервис для создания различных статистик). Были сформулированы вопросы, на основе которых мы реализовали анонимное анкетирование для категории лиц возраста 16–22 лет, что соответствует периоду юношества. Был получен 121 ответ, по которому осуществлялся анализ связи характеристик полового воспитания и распристрастными критическими ситуациями подростков. Нами построена диаграмма, отображающая количество опрошенных, которые сталкивались с проблемами в подростковый период, а также гистограммы и диаграммы, которые определяют последствия игнорирования полового воспитания родителями и школой.

Результаты и их обсуждение. По завершении обработки опроса была выявлена доля участников, сталкивавшихся с основными проблемами пубертатного периода, и была построена следующая диаграмма (рис. 1).

В ходе анализа полученных ответов выяснилось, что из числа 48 процентов, у которых были проблемы данного возраста, с 46 % половое воспитание не производилось родителями, в некоторых случаях еще и школой (см. рис. 2).

На гистограмме (рис. 3) наблюдаются следующие результаты: мы видим то, что ребята, с которыми не проводилась беседа о вреде психотропных веществ и о том, как следует себя вести в отношении к противоположному полу, более подвержены к совершению действий, которые побуждают в дальнейшем ряд проблем с их здоровьем. Также среди

них выявлен большой рост недоверительных отношений с родителями, в связи с чем опрошенным есть, что от них скрывать.

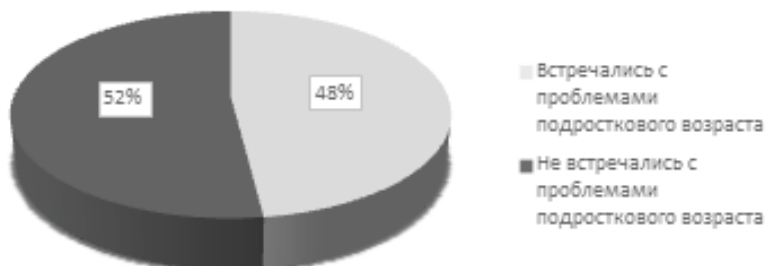


Рис. 1. Анализ ответов опрошенных по вопросу «Встречались ли Вы в процессе полового созревания с проблемами подросткового возраста?»

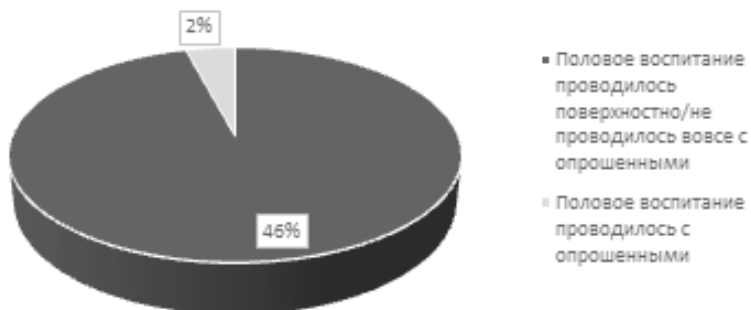


Рис. 2. Процентное соотношение количества опрошенных, столкнувшихся с проблемами подросткового возраста, в зависимости от наличия полового воспитания

Более того, девушки и юноши в опросе написали в свободной форме, что ошибки, совершенные в пубертатный период, они допустили на почве того, что их родители избегали говорить об особенностях отношений между мужчиной и женщиной, каким образом следует поступать в той или иной ситуации, чтобы не сожалеть в дальнейшем о сделанном.

И в заключении был задан вопрос опрошенным, планируют ли они в будущем создание полноценной семьи. По результатам диаграммы (рис.4) можно сделать вывод, что те, кто еще не задумывался или не планирует создание семьи совсем, оказались под влиянием устоявших-

ся в обществе стереотипов. Они считают, что при текущей социальной нестабильности в создании семьи они не видят смысла. Присутствует еще один вариант мышления определенных опрошенных, который заключается в том, что каждый из них считает, что нужно жить «в свое удовольствие» и не стоит задумываться о последствиях, а семья будет ставить их в жесткие рамки ограничений. А причиной этих взглядов, по нашему мнению, является неполноценное половое воспитание в семье и школе. Ребята, с которыми все это обсуждалось, наоборот же не имеют сомнений в создании в будущем семьи.

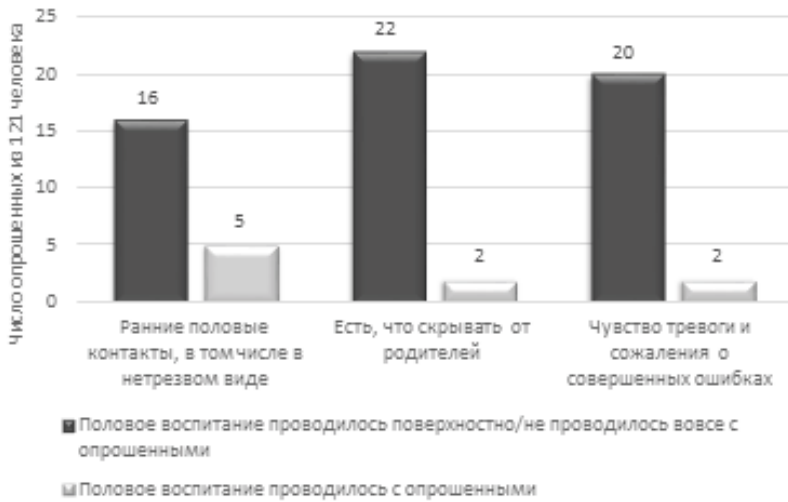


Рис. 3. Сравнительная характеристика категории лиц, с которыми не проводилось половое воспитание, и категории лиц, с которыми оно проводилось



Рис. 4. Характеристика отношения к планированию семьи среди опрошенных

В итоге для того, чтобы в нашей стране развивалось здоровое и счастливое поколение, необходимо приучаться к здоровому образу жизни уже с ранних лет. Был сделан также вывод о том, что в этом значительную роль играет половое воспитание детей и подростков. Это позволит преодолеть каждому человеку критический период без проблем и последствий для здоровья организма. Также в ходе исследования мы установили возраст ребенка, во время которого стоит проводить данную беседу на основе полученных ответов опрошенных на вопрос «Когда вы стали чувствовать интерес к противоположному полу?», самым распространённым оказался результат – 12 лет. Таким образом, родителям следует постепенно проводить половое просвещение постепенно с 9–10 лет, когда еще вторичные половые признаки не имеют явного проявления.

Для того, чтобы определить, как следует проводить половое воспитание, мы спросили совета у опрошенных и выделили из множества вариантов наиболее эффективные способы:

- Родителям следует объяснить ребенку анатомические и физиологические различия мужского и женского организма. Мамы должны беседовать со своими дочерьми, а папы – с сыновьями. Также необходимо это закреплять с научной точки зрения на уроках биологии в школе с привлечением специалистов, например, медицинского сотрудника и возрастного психолога.
- Также родителям необходимо объяснить, что партнера нужно выбирать в будущем тщательно, дабы избежать психологических расстройств, венерических заболеваний и нежелательной беременности.
- Преподносить информацию поэтапно: сначала можно изучать детскую литературу по типу сказок, в которой будет идти речь о счастливой семейной жизни, затем перейти к энциклопедиям, учебникам, которые будут описывать процессы полового созревания научными теориями. Также важно, чтобы школа также участвовала в процессе полового воспитания подростков.
- Родители должны приучить своих детей к соблюдению личной (интимной) гигиены.
- Говорить о вреде алкогольных, табачных и наркотических веществ как в школе, так и дома.

Эти меры помогут сохранить личное здоровье подростка и способность к созданию здоровой благополучной семьи в будущем. Более того, непринужденная беседа на темы полового воспитания между родителями и их ребёнком создаст доверительные отношения.

Литература

1. Реан А.А., Коломенский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999 – с. 34.

2. *Выготский Л.С.* Развитие личности и мировоззрение ребенка // Психология личности. Тексты: Хрестоматия под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1982 – с. 426–433.
3. *Исаев Д., Каган В.* Психогигиена пола у детей. Руководство для врачей. Рецензенты А. Свядоц, В. Бойко.–Л., 1979; 1980. – с. 1–1.

The Role Of Sexual Education Of Adolescents In Their Choice Of a healthy lifestyle

Darya D. Molchanova

*student, Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russian Federation*

Timur H. Tyrekbyarov

*student, Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russian Federation*

Keywords: adolescents, sex education, healthy lifestyle, harmful consequences, family.

Анализ переводов модального глагола *should* и глагола долженствования *haveto* студентами-переводчиками

Новикова В.Р.

Студентка, Московский городской п
едагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ro_victoria@mail.ru

Ключевые слова: модальность, модальный глагол, глагол
долженствования, русско-английский перевод, письменный перевод,
переводы студентов.

Научная новизна исследования определяется прежде всего наличием общего интереса к модальным глаголам и их переводу. В 2020 году М.А. Сафонов проанализировал сложные с точки зрения перевода модальные глаголы, включая модальный глагол *should* и глагол долженствования *have to* как средства передачи эмоций. В 2018 году К.Ш. Мирискаева системно изучила модальный глагол *can* и провела анализ коллокации с данным глаголом. В 2016 году А.А. Кузнецова рассмотрела глагол *must* при переводе с английского языка на русский на основе литературы. Обозначила основные принципы и правила перевода модального глаголы и возможности его опущения. Модальные глаголы изучаются в разных контекстах: как средство прогнозирования экономических событий (Л.А. Арутюнян, 2016); как проблема перевода юридических документов (О.А. Крапивкина, 2016); как функционал в учебных пособиях (Р.Я. Аббасов, 2019) и др. Особенности студенческих русско-английских письменных переводов модальных глаголов и глаголов долженствования еще недостаточно изучены, следовательно, данное исследование является актуальным.

Задачей исследования является выявление особенностей употребления модального глагола *should* и глагола долженствования *have to* в русско-английских переводах студентов, определение наиболее частотных ошибок при переводе и разработке рекомендаций по их преодолению.

Методику исследования можно разделить на три этапа. Первый этап включал создание теоретической базы исследования. Он включал отбор научная литература и ее анализ. Проанализировано и генерализировано понимание модальности в русском и английском языках, употребление глаголов *should* и *have to* при переводе с русского языка на английский. Выполнен компаративный анализ употребления данных глаголов.

На втором этапе разработан и проведён эксперимент по русско-английскому переводу модального глагола *should* и глагола долженствования *have to* студентами-переводчиками, выявлены ошибки при распознавании и переводе данных глаголов.

На третьем этапе сформулированы рекомендации по преодолению ошибок при русско-английском переводе модального глагола *should* и глагола долженствования *have to*. Разработаны вспомогательные таблицы по переводу. Проведен анализ учебных планов студентов-переводчиков МГПУ и определены дисциплины, которые призваны помочь в развитии умений студентов бакалавриата в использовании данных глаголов.

В результате выявлено, что модальность – это сложная, тесно связанная с многими областями науки, категория. В данном исследовании она понимается как отношение к окружающей действительности с точки зрения говорящего. Модальность реализуется на грамматическом, лексическом и интонационном уровнях и выражается такими грамматическими и лексическими средствами как модальные глаголы, слова, частицы, междометия, наклонения и др. В английском языке модальность классифицирована детальнее и выражается лексически большим количеством элементов, чем в русском.

В исследовании под переводом понимается передача информации с сохранением формальной структуры исходного текста. Под адекватностью – соответствие функциям и целям оригинального текста. Под эквивалентностью – смысловое сходство текстов оригинала и перевода.

В данной работе определены основные трудности, с которыми сталкивается переводчик при передаче модальных оттенков с одного языка на другой (субъективность, эмоциональная окрашенность, культурные особенности носителей языков).

Выявлены основные значения модального глагола *should* глагола долженствования *have to*. Особое внимание уделено рассмотрению формы глагола *have to*, которая больше распространена в разговорном английском языке, в официальном только в одном значении. Установлены три принципиальных отличия в употреблении модального глагола *should* от глагола долженствования *have to*:

- степень эмоциональной окрашенности;
- употребление в отрицательных предложениях;
- использование в прошедшем времени.

Проведен эксперимент для определения умения студентов-переводчиков распознать модальность при переводе и умения использовать модальный глагол *should* и глагол долженствования *have to* в письменных русско-английских переводах, для чего на основе анализа материалов из теоретической части исследования были разработаны две анкеты. Проведен анализ письменных переводов студентов 1–4 курсов бакалавриата кафедры языкознания и переводоведения Института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ в количестве 194 анкет. Выявлены, генерализированы и систематизированы ошибки. В диаграмме 1 (рис. 1) **показан общий процент распознавания модальности и использования модальных глаголов при русско-английском переводе по всем курсам.**

АНКЕТА 1

■ Распознали модальность ■ Не распознали модальность

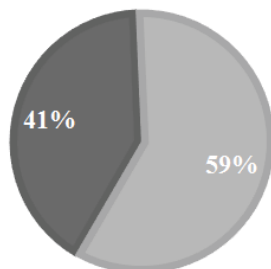


Рис. 1. Распознавание модальности студентами при русско-английском переводе

Диаграмма 2 (рис. 2) отражает общий процент верного / неверного выбора модального глагола *should* или глагола долженствования *have to* при переводе с русского языка на английский.

АНКЕТА 2

■ Выбрали верный глагол ■ Выбрали не верный глагол

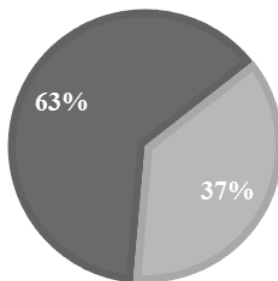


Рис. 2. Выбор правильного глагола студентами при русско-английском переводе

Больше всего ошибок студенты-переводчики совершали в следующих контекстах:

- 1) прямые обязанности;
- 2) использование модального глагола после определенных фраз (*it's strange, it's funny, it's natural etc.*);
- 3) совет не делать чего-либо по какой-то определенной причине;
- 4) использование модального глагола после вопросительных слов;
- 5) необходимость чего-либо в прошлом;
- 6) конструкция *have go to*;

- 7) отсутствие необходимости как таковой;
8) эмоциональный совет.

Анализ результатов эксперимента позволил сделать вывод, что изучение модальных глаголов и глаголов долженствования, а также особенностей их применения при переводе, следует углубить и на теоретическом, и на практическом уровнях.

Разработаны таблицы, в которых наглядно отражены основные значения модального глагола *should* и глагола долженствования *have to*. В них также представлены частотные переводы для каждого из значений.

Таблица 1

Пример таблицы, отражающей особенности употребления модального глагола *should*

<i>Should</i>	
Настоящее и будущее время	
Неэмоциональный совет	<i>You should read this book, it's your favourite genre.</i> – тебе следует / стоит прочитать эту книгу, это твой любимый жанр
Совет, относящийся к будущему	<i>You shouldn't go to her party, you'll have exams the next day.</i> – Тебе не стоит / не следует идти на ее вечеринку, у тебя же экзамены на следующий день

Таблица 2

Пример таблицы, отражающей особенности употребления глагола долженствования *have to*

<i>Have to</i>	
Настоящее время	
Обязанность, вызванная внешними факторами	<i>I have to finish my homework, other wise my teacher will be mad.</i> – Я должен / вынужден / Мне придется доделать домашнее задание, иначе учитель будет зол
Эмоциональный совет	<i>You have to taste this cookie! It's so delicious!</i> – Ты просто обязан / должен попробовать это печенье! Оно такое вкусное!

Проанализированы учебные планы (ФГОС 3+) студентов-переводчиков кафедры языкознания и переводоведения Института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ с 1–4 курс. Выявлены дисциплины, в рамках которых возможно сделать акцент на более глубокое теоретическое и практическое изучение и постоянную отработку употребления данных глаголов, а также на совершенствование навыков и умений корректного применения модального глагола *should* и глагола долженствования *have to* при переводе:

1 курс: *Лексико-грамматический практикум английского языка, Практика устной и письменной речи;*

2 курс: *Общая теория перевода, Пропедевтический курс перевода;*

3 курс: *Предпереводческий анализ текста, Теория перевода, Теоретическая грамматика;*

4 курс: *Практика устной и письменной речи.*

Данное исследование совершенствует теоретические основы по письменному переводу модального глагола *should* и глагола долженствования *have to* с русского языка на английский и может использоваться в практике преподавания теоретических и практических дисциплин. Исследование также может быть использовано в лексикографической практике для составления учебных и методических пособий, а также при написании исследовательских работ.

Литература

1. Гулянци, А.Б., Новикова, В.Р. Особенности употребления модального глагола *should* и глагола долженствования *have to* в русско-английских переводах студентов (на материале письменных переводов) // Люди речисты – 2021. Стр. 260–276. DOI:10.33065/978–5-907216–49–5-2021–260–276
2. Мирискаева, К.Ш. Концептуализация модальности в разносистемных языках: на материале глагола *can* и его ревербализаторов в русском языке [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.20 / К.Ш. Мирискаева. – Пенза, ПГУ, 2018. – 36 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/kontseptualizatsiya-modalnosti-v-raznosistemnykh-yazykakh-na-materiale-glagola-can-i-ego-rev>, свободный.
3. Hewings M. Advanced Grammar in Use [Electronic Source] / M. Hewings – 2013. – Access mode: <https://drive.google.com/file/d/1ss-ITKnPFmRf09MS4cRNPkuVHtn016FZ/view?usp=sharing>, free.
4. Thomson, A.J. A Practical English Grammar. [Electronic Source] / A.J. Thomson, A.V. Martinet. – 1986. – Access mode: https://moroccoenglish.com/me-md/2017/12/A_Practical_English_Grammar_4th_ed.pdf, free.
5. Walker, E. Grammar Practice for Upper Intermediate Students. [Electronic Source] / E. Walker, S. Elsworth. – 2000. – Access mode: https://drive.google.com/file/d/1uVVklIZ0elDs_OOgwdOxalguY9zaM6zb/view?usp=sharing, free.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в работе над исследованием научного руководителя доц., к.п.н. А.Б. Гуляниц.

The Modal Verb Should And The Modal Verb Of Obligation Have To Usage In The Russian-English Students' Translations

Victoria R. Novikova

Student, Moscow Capital University, Moscow, Russia

e-mail: ro_victoria@mail.ru

Keywords: modality, modal verb, modal verbs of obligation, Russian-English translation, written translation, students' translations.

Как учить одаренных школьников? Обзор публикаций

Павлова А.

*Студент, Национальный исследовательский
университет «Высшая Школа Экономики»,
Москва, Россия*

Одаренные школьники имеют ряд специфичных потребностей в когнитивной, социальной и эмоциональных сферах (Borderset. al., 2014). Экспертами отмечается, что общая образовательная программа, ориентированная на «средних» и «отстающих» школьников, не в состоянии удовлетворить потребности одаренных детей, в связи с чем последние нуждаются в специализированных образовательных программах (Dimitriadis, 2012; Henderson, 2007; Gubbelset. al., 2014; Borderset. al., 2014). При этом, существует мало отечественных исследований, посвященных образовательным программам для одаренных детей, в то время как в странах Запада данная тема активно исследуется.

Целью данного обзора является систематизированное обобщение результатов зарубежных исследований в области образовательных программ для одаренных детей. В рамках исследования было поставлено 3 задачи. Во-первых, выявить типы программ для одаренных детей, которые находятся в фокусе исследований. Во-вторых, выявить основные аспекты образовательных программ для одаренных детей, которые находятся в фокусе исследований. В-третьих, обобщить результаты исследований, полученные по каждому аспекту для каждой программы.

Поиск источников осуществлялся с помощью базы данных «Web of Science» и по спискам литературы найденных ранее источников. Обзор литературы был написан на основании 52 англоязычных статей, опубликованных в научных журналах, специализирующихся на образовании одаренных детей, таких как «Gifted Child Quarterly», «JournalofAdvancedAcademics», «Journalfortheeducationofthegifted», «Highabilitystudies», а также в научных журналах по психологии и образованию: «Educationandscience», «Educationalreview», «Frontiersinpsychology», «InternationalEducationJournal», «Learningandindividualdifferences». Большинство публикаций относится к периоду 2010–2021.

Типы образовательных программ

На основании анализа научной литературы, было выявлено 4 типа образовательных программ для одаренных детей, находящихся в фокусе исследований и выделенных на основании степени сегрегации одаренных детей от остальных сверстников:

- *Формирование групп внутри класса (within-classgrouping)* – предполагает разбиение детей во время урока на группы-команды,

в зависимости от их способностей. Группы одаренных и «обычных» школьников получают задания разной сложности. Преподаватель по очереди уделяет время каждой из групп, в то время как остальные работают самостоятельно (*низкая сегрегация*).

- *Программы типа «пул-аут» (pull-out programs)* – предполагает, что большую часть времени одаренные дети проводят в обычном классе, но в отдельные дни занимаются отдельно от сверстников по специальной программе, которая может включать как углубленное изучение школьных предметов, так и обучение более общим навыкам, таким как аналитическое мышление, социальные навыки, лидерство (*средняя сегрегация*).
- *Отдельные классы для одаренных детей (gifted classes)* – предполагает, что все основные предметы одаренные дети изучают отдельно от сверстников, по специальной углубленной программе. Могут пересекаться с «обычными» сверстниками на занятиях по физкультуре, внеучебных школьных мероприятиях (*высокая сегрегация*).
- *Отдельные школы для одаренных детей (special/magnets schools)* – предполагает полное освоение школьной программы и внеучебной школьной активности отдельно от «обычных» сверстников (*очень высокая сегрегация*).

Направления исследований

Анализ публикаций позволил выделить три основных направления исследований, посвященных образовательным программам для одаренных детей:

- *Образовательные результаты и когнитивное развитие ребенка* – исследуется эффективность образовательных программ в улучшении успеваемости школьника, формировании академических навыков, развитии интеллектуальных способностей.
- *Социальное и психоэмоциональное развитие ребенка* – исследуется влияние образовательной программы на психологическое благополучие школьников, самооценку, «я-концепцию», мотивацию, переживаемые эмоции, социальные навыки, чувство принадлежности к группе, возможность завести друзей.
- *«Экологичность» программы* – исследуется связь образовательной программы с более широким образовательным контекстом. Ставятся вопросы об отношении к программе и ученикам со стороны внешних акторов, о возможных конфликтах программы с общей системой образования и социальной средой.

Результаты исследований

В таблице 1 представлены результаты исследований, полученные для каждого типа программ по каждому направлению. «Отдельные классы» и «отдельные школы» объединены, поскольку анализ публикаций не позволил выявить различия между данными типами программ по рассматриваемым направлениям.

В целом, программы с высокой степенью сегрегации в большей степени способствуют повышению образовательных результатов школьников, а также их удовлетворенности процессом обучения, формированию позитивных отношений с одноклассниками и учителями. Возможно, это вызвано тем, что такие программы предполагают более длительное нахождение одаренного школьника в специализированной среде, отвечающей его особым потребностям. При этом, такие программы способствуют снижению самооценки школьника. В литературе данный эффект получил название Big-fish-little-pond-effect (BFLPE). BFLPE возникает в связи с тем, что, попадая в класс или школу для одаренных, ребенок вынужден сравнивать себя с такими же, или даже более способными детьми, чем он сам, что ведет к переоценке своих способностей в негативном ключе.

Программы с низкой степенью сегрегации позволяют избежать BFLPE, поскольку дают возможность ребенку сравнивать себя как с обычными, так и с одаренными сверстниками, что способствует формированию адекватной самооценки. При этом, низкая степень сегрегации не позволяет в полной мере удовлетворить когнитивные потребности одаренных школьников, что ведет к более низким образовательным результатам и низкой удовлетворенностью программой по сравнению со школьниками из программ с высокой степенью сегрегации.

Наличие конфликтов при взаимодействии программы с более широким образовательным контекстом характерно для отдельных классов для одаренных.

Таблица 1

Результаты исследований по каждому направлению для программ с разным уровнем сегрегации

	Образовательные результаты и когнитивное развитие	Социальное и психоэмоциональное развитие	«Экологичность» программы	Примеры источников
Формирование групп внутри класса (within classgrouping)	<ul style="list-style-type: none"> - Успеваемость улучшается у всех групп детей - Относительно низкая эффективность программы по сравнению с другими программами для одаренных 	<ul style="list-style-type: none"> - Одаренные школьники тревожатся из-за того, что получают более сложные задания, чем другие дети - Одаренным школьникам не хватает внимания преподавателя 	<ul style="list-style-type: none"> - Родители тревожатся, что выделение групп внутри класса вредит отстающим ученикам 	<p>Dimitriadis C. How are schools in England addressing the needs of mathematically gifted children in primary classrooms? A review of practice // Gifted child quarterly, 2012, vol 56, № 2, 59–76.</p> <p>Mathews M.S., Ritchotte J.A., McBee M.T. Effects on schoolwide cluster grouping and within-class ability grouping on elementary school students' academic achievement growth // High ability studies, 2013, vol 24, № 2, 81–97.</p>
Программы типа «пулдаут» (pull-outprogram)	<ul style="list-style-type: none"> - Значительно улучшается успеваемость - Растет понимание предметных концепций - Развивается критическое мышление и креативность, практический интеллект 	<ul style="list-style-type: none"> - Снижается тревожность - Растет самооценка - Предотвращается снижение мотивации - Развивается эмпатия 	<ul style="list-style-type: none"> - Позитивный эффект на внутрисемейные отношения школьника и отношения «школа-семья» - Повышается вовлеченность родителей в образовательный процесс - Одноклассники воспринимают детей из программы более позитивно, чем остальных 	<p>Cash T.N., Lin T.J. Psychological well-being of intellectually and academically students in self-contained and pull-out gifted programs // Gifted child quarterly, 2021.</p> <p>Dimitriadis C. Developing mathematical ability in primary school through a 'pull-out' program: a case study // Education 3–13. International Journal of Primary, Elementary and early ears education, 2011, vol 39, № 5, 467–482</p>

Отдельные классы и школы для одаренных детей (Gifted classes/Schools)	Образовательные результаты и когнитивное развитие	Социальное и психоэмоциональное развитие	«Экологичность» программы	Примеры источников
	<ul style="list-style-type: none"> - Значительно улучшаются образовательные результаты 	<ul style="list-style-type: none"> - Предотвращается снижение мотивации - Формируются позитивные отношения с учителями и одноклассниками - Высокая удовлетворенность образовательным процессом - Снижается самооценка, растет тревожность 	<p><i>Только для классов для одаренных:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Дети из обычных классов могут негативно относиться к сверстникам из классов для одаренных - Родители «обычных» школьников могут негативно воспринимать существование отдельных классов для одаренных 	<p>Goetz T., Preckel F., Zeindler M., Schleyer E. Big fish in big ponds: a multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes // <i>Anxiety stress and coping</i>, 2008, vol 21, № 2, 185–198</p> <p>Hornstra L., van der Veen I., Peetsma T. Effects on full-time and part-time high ability programs on development in students' achievement emotions // <i>High ability studies</i>, 2017, vol 28, № 2, 199–224</p>

Литература

1. *Borders C., Woodley S., Moore E.* Inclusion and giftedness // *Gifted education: current perspectives and issues. Advances in special education* –2014 – vol 26–127–146.
2. *Dimitriadis C.* Provision for mathematically gifted children in primary schools: an investigation of four different methods of organisational provision // *Educational review*–2012–vol 64–№ 2–241–260
3. *Gubbels J., Segers E., Verhoeven L.* Cognitive, Socioemotional and Attitudinal effects of a Thiarthic Enrichment Program for Gifted Children // *Journal for the education of the gifted*–2014–vol 37–№ 4–378–397
4. *Henderson L.* Multi-level selective classes for gifted students // *International education Journal*, 2007–vol 8–№ 2–60–67.

How To Educate The Gifted? A Research Review

A. Pavlova
Moscow, Russia
apavlova_7@edu.hse.ru

Гендерные особенности формирования учебной деятельности у обучающихся в начальной школе из полных и не полных семей

Пантюх В.В.

*студентка магистратуры,
Московский государственный психолого-
педагогический университет,
Россия, г. Москва
e-mail: vica027@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена исследованию гендерных особенностей формирования учебной деятельности. Эмпирическое исследование было ориентировано не только на диагностику гендерной идентичности младших школьников, но и на анализ особенностей гендерной идентичности младших школьников из полных и неполных семей. Нашей целью являлось изучение взаимовлияния гендерного поведения на формирование учебной деятельности у младших школьников из полных и неполных семей.

Ключевые слова: Гендерные особенности, социальные роли, учебная деятельность, гендерная идентичность, интеллектуальная личность.

На современном этапе отмечается значительный рост интереса к проблеме дифференцированного подхода в воспитании детей разного пола в педагогической теории и практике. Многочисленными исследованиями подтверждено, что мальчики и девочки развиваются совершенно по-разному во всех аспектах: психологическом, физическом, интеллектуальном. В связи с этим при формировании подрастающей личности необходимо обратить во внимание все ее характеристики, в том числе и половую принадлежность ребенка.

Для реализации такого подхода в обучении необходимо применять методы гендерной педагогики, которая занимается проблемами особенностей воспитания мальчиков и девочек. В нашей стране изучением внедрения гендерного подхода в образовательный процесс занимались многие ученые: Л.В.Штылёва, Н.Н. Куинджи, Козырева С.В., Л.В.Градусова, Е.А.Кудрявцева.

В младшем школьном возрасте идет интенсивный процесс становления самосознания ребенка, важным компонентом которого является осознание себя как представителя определенного пола. Начальная школа является базой всего образовательного процесса, так как при переходе в среднее звено, значимость учебы для ребенка снижается, и сформировать грамотную стратегию обучения уже не удастся. В связи с этим, важной задачей отечественной системы образования, на сегодняшний день, является учет гендерных особенностей школьников в рамках целостной педагогической системы.

Для реализации такого подхода необходимо умелое сочетание форм учебной деятельности и генотипа ребенка. Гендерный подход создает оптимальные условия для обеспечения равного базового уровня знаний учащимся обоих полов, помогает максимально использовать их индивидуальные возможности и личностные качества в процессе обучения. Успешность в освоении мальчиками и девочками знаниями, умениями и навыками обязательно будет достигнута, если учитель построит урочную систему с учетом детских потребностей, интересов и уровня индивидуальной подготовки.

Неверно усвоенная модель гендерного самосознания чревата негативными последствиями для ребенка в процессе будущей социализации. Влияние гендерного самоопределения распространяется на все стороны человеческой жизни, но особенно отчетливо он проявляется в семье, где происходит его формирование и освоение детьми своей половой роли. На современном этапе, когда наблюдается стремительное увеличение неполных семей, процесс полоролевой самоидентификации у детей затрудняется в разы из-за отсутствия одного из родителей.

Кроме того, для успешного интеллектуального развития ребенка необходимо, чтобы с самого раннего детства в его ближайшем окружении (семье) присутствовали два типа мышления: женский и мужской. При отсутствии этого условия, у детей часто возникают компенсаторные варианты поведения. Например, в семьях, где мальчик растет без отца, у ребенка могут развиваться женские черты характера, или, наоборот, проявляется преувеличенная мужественность в сочетании с зависимым характером.

В контексте нашей проблематики важно отметить, что дети младшего школьного возраста обладают повышенной восприимчивостью к внешним воздействиям, эмоционально податливы и, поэтому, чувствительны к формированию гендерной идентичности и становлению гармоничных взаимоотношений с представителями противоположного гендера.

Для изучения влияния гендерных особенностей на учебную деятельность младших школьников, воспитывающихся в полных и не полных семьях, было проведено эмпирическое исследование на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Гимназия г. Троицка». В исследовании приняли участие 18 человек, учащихся 3 класса. Из них – 9 мальчиков и 9 девочек. 8 человек среди испытуемых воспитываются в полных семьях, 10 испытуемых – в неполных семьях.

Всех респондентов мы распределили на 2 группы: ЭГ (экспериментальная группа) – дети из неполных семей, 8 человек. КГ (контрольная группа) – дети из полных семей.

В качестве гипотезы было выдвинуто следующее предположение: полоролевая идентичность младших школьников из полных и неполных семей отличается по уровню сформированности и степени влияния на учебную деятельность.

При проведении исследования были использованы следующие методики: Методика Сандры Бэм по изучению маскулинности – феминности (мужественность-женственность), Методика – Проективный рисунок «Что мне нравится в школе» Н.Г. Лускановой, Анкета для определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой, статистический критерий Манна-Уитни.

Изучение гендерной идентичности проводилось по методике С.Бэм «Маскулинность – феминность». Наша цель заключалась в выявлении различий в полоролевой идентификации у младших школьников из полных и неполных семей.

Анализ данных по всей выборке свидетельствует о том, что у подавляющего большинства респондентов представление о себе не соответствует принятому гендерному представлению. Это в одинаковой степени касается и мальчиков, и девочек.

Большинство испытуемых – 15 чел. (83,2 %) выявили показатели явно выраженной андрогинности, только у двух девочек (11,2 %) выявлен феминный тип гендера, и у одного мальчика (5,3 %) полоролевая идентичность не совпадает с биологическим полом. По результатам диагностики маскулинный тип не выявлен ни у одного респондента.

Феминная идентичность выявлена у 1 мальчика из неполной семьи, что скорее всего объясняется наличием отцовской депривации, так же феминность характеризует 1 девочку из полной семьи и 1 девочку, воспитывающуюся с мамой и бабушкой.

У 8 мальчиков (5 из полных семей, 3 из неполных) выявлена андрогинная идентичность. У 7 девочек (2 – из полных семей, 5 – из неполных) также преобладает андрогинный тип гендерной идентичности.

Количественные показатели по методике С.Бэм представлены на Рисунке 1.

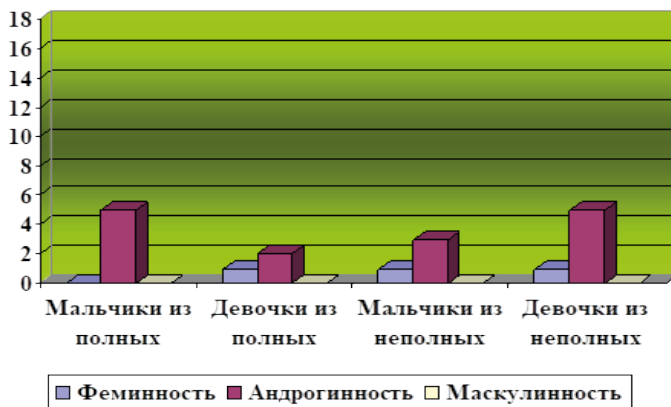


Рис 1 Сравнительные показатели испытуемых по шкале «Маскулинность-Феминность»

Таким образом, у большинства младших школьников преобладает андрогинность, и можно говорить о том, что у подавляющего большинства испытуемых представление о себе расходится с общепринятыми гендерными стереотипами, традиционно принятыми в нашей культуре. Однако, сегодня уже вряд ли можно однозначно утверждать, что андрогинность является лишь следствием отсутствия в семье одного из родителей (чаще – отца). Большое значение сегодня имеют социально-культурные тенденции, направленные на нивелирование половых различий.

Следующая методика была направлена на диагностику отношения младших школьников к школе, характер взаимоотношений с одноклассниками и педагогом, и выявление уровня их учебной мотивации.

Все респонденты продемонстрировали положительное отношение к школе. 83 % из всей выборки продемонстрировали уровень школьной мотивации выше среднего. Причем эти показатели относительно однородно распределены, как по гендерному критерию, так и по составу семьи школьников.

С целью определения исходного уровня школьной мотивации был применен метод диагностического анкетирования

Анализ данных по Анкете для определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой показал следующие результаты:

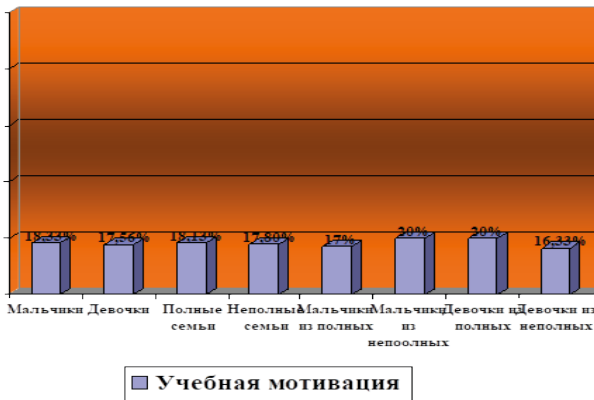


Рис 2. Средние значения уровня учебной мотивации по методике

Наиболее высокий уровень мотивации продемонстрировали дети из неполных семей, по 16,8 % мальчики (3 чел.) и девочки (3 чел.). В группе респондентов из полных семей высокий уровень выявлен у 1 мальчика и 2 девочек.

Средний уровень распределился между испытуемыми таким образом: 11,2 % – у мальчиков из полных семей, и по 5,6 % составили учащиеся остальных групп.

Низкий уровень школьной мотивации у девочек из полных семей не выявлен, среди мальчиков – у 1 человека, в экспериментальной группе низкая мотивация выявлена у 2 девочек (11,2 %) и 1 мальчика (5,6 %).

Для выявления значимых различий между группами испытуемых мы использовали U-критерий Манна-Уитни.

С помощью критерия Манна – Уитни были выявлено, что достоверно значимых различий не выявлено ни по одной шкале. Уровень статистической значимости по всем показателям превышает $p=0,05$.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично. В данной выборке гендерные особенности младших школьников оказывают разную степень влияния на учебную деятельность независимо от того, воспитываются они в полных или неполных семьях.

Эмпирическое исследование было ориентировано не только на диагностику гендерной идентичности младших школьников, но и на анализ особенностей гендерной идентичности младших школьников из полных и неполных семей. Нашей целью являлось изучение взаимовлияния гендерного поведения на формирование учебной деятельности у младших школьников из полных и неполных семей.

Явное преобладание андрогинности, без привязки к критерию состава семьи, мы связываем с усилением современных социально-культурных тенденций, ориентированных на нивелирование разницы между полами.

Результаты диагностики по методикам Н.Г. Лускановой (рисунок и анкета) выявили некоторую неоднородность в показателях уровня школьной мотивации.

Исходя из полученных данных, мы видим подтверждение выдвинутой нами гипотезой. Испытуемые продемонстрировали, что уровень сформированности школьной мотивации не всегда обусловлен факторами гендерной идентичности и полнотой состава семьи.

Литература:

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2004. – 336 с
2. Градусова, Л.В. Гендерная педагогика / Л.В.Градусова.- Флинта., Наука, 2011. – С. 7–27
3. Дресвянина А.В. Формирование гендерной идентичности младших школьников в образовательном процессе: Автореф. дис. ... кан.пед. наук. Архангельск, 2010. 22 с.
4. Евтушенко И.Н. Гендерный подход в образовании // Начальная школа плюс. До и После. – 2011. – № 9. – С. 38–49.
5. Киммел М. Гендерное общество / пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2006. – 464 с.
6. Козырева Ю.В. Актуальность гендерного подхода в современном образовании // Молодой ученый. – 2015. – № 14. – С. 473–476.

7. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании. – М., 2014. – 16 с.

Gender Characteristics Of The Formation Of Educational Activities Among Primary School Students From Complete And Incomplete Families

Pantyukh Victoria Viktorovna

*Master's student, Moscow State Psychological
and Pedagogical University, Russia, Moscow*

e-mail: vica027@yandex.ru

Annotation. The article is devoted to the study of gender characteristics of the formation of educational activities. The empirical research was focused not only on diagnosing the gender identity of primary schoolchildren, but also on analyzing the characteristics of the gender identity of primary schoolchildren from complete and single-parent families. Our goal was to study the mutual influence of gender behavior on the formation of educational activities in younger schoolchildren from complete and incomplete families.

Keywords: Gender characteristics, social roles, educational activities, gender identity, intellectual personality.

Вклад учебных предметов в развитие читательской грамотности

Пестрикова Е.А.

*Студентка, Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Институт образования
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: eapestrikova@edu.hse.ru*

Ключевые слова: читательская грамотность, таксономия Б. Блума, учебник, модель учебного процесса, уровни читательской грамотности, анализ учебника.

В современном мире делается серьезный акцент в сторону развития различных видов грамотности в рамках всех ступеней образования. В нашем докладе акцент сделан на читательской грамотности, которая выступает в качестве основы функциональной грамотности. Согласно определению Г.А. Цукерман читательская грамотность рассматривается, как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [3, стр. 5]. О важности формирования и развития этого вида инструментальной грамотности пишут многие зарубежные и отечественные специалисты в области педагогики и психологии: Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, Добрякова М.С., Н. Harju-Luukkainen, Х. Dong и др. Ряд авторов изучали процесс формирования этого умения в рамках школьной программы, однако, чаще всего рассматривалось влияние только одного предмета. Более того, акцент делается в основном на исследованиях влияния литературы и родного языка на аспект читательского грамотности, в то время как текст является материалом для изучения практически на всех предметах. Новизна нашего исследования заключается в том, что мы предлагаем провести анализ учебников и рассмотреть влияние всех школьных предметов в 9 классе на формирование читательской грамотности. Проблематика проведенного исследования заключается в рассмотрении и оценке степени процесса формирования этого умения в рамках школьного учебника.

Читательская грамотность имеет несколько уровней самый низкий из которых 1с, а самый высокий – шестой. Иерархия уровней читательской грамотности является частным случаем таксономии образовательных целей Б. Блума, поэтому нам важно соотнести их [4]. Индикатором уровня образовательной цели и не явным образовательным результатом является глагол, который используется при формулировке заданий. Поэтому нами была составлена сопоставительная таблица глаголов по таксономии Блума-Андерсона с собственным переводом, а также глаголов из формулировок уровней PISA на обоих языках.

Учебник на уроке выступает как модель учебного процесса, поэтому через его анализ можно проследить процесс формирования читательской грамотности. В нашей статье мы проанализировали самые распространенные и включенные в программу на сегодняшний день учебники 9 класса по всем основным дисциплинам, что позволяет нам оценить уровень сформированности читательской грамотности у выпускников основной общей школы, а также представить актуальную картину вклада каждой дисциплины в формирование читательской грамотности в России. Наша работа предполагает классификацию заданий по уровням владения читательской грамотностью, что поможет определить лакуны в школьной программе – предметы, на которых данное умение формируется в меньшей степени, либо формулировка заданий позволяет развивать грамотность только на 1 уровне. Полученные данные позволят разработать рекомендации для совершенствования существующих учебников в аспекте читательской грамотности.

В ходе исследования были применены следующие методы: 1) изучение статистических данных, отражающих результаты российских школьников в аспекте читательской грамотности экзамена PISA; 2) контент-анализ учебников по всем дисциплинам 9 класса с целью поиска заданий, направленных на формирование читательской грамотности; 3) классификация найденных заданий согласно уровням сформированности читательской грамотности; 4) сравнительный анализ всех предметов с точки зрения степени их влияния на формирование читательской грамотности. Всего было проанализировано 2138 заданий в 9 учебниках за 9 класс. Проведенный анализ продемонстрировал ряд результатов, отражающих текущее влияние школьного учебника на формирование читательской грамотности.

Результаты анализа показали, что учебники нуждаются в некоторых доработках, для того чтобы внести существенный вклад в формирование читательской грамотности на всех уровнях в рамках школы : 1) в учебниках представлено мало заданий на формирование высоких уровней владения умением; 2) не всегда к заданиям даются в иерархии от простого уровня к сложному, что затрудняет работу с текстом; 3) авторы не всегда используют в формулировках вопросов предложение «Прочитайте текст». По этой причине школьники не всегда могут сориентироваться необходимо ли при ответе на данный вопрос использовать материал параграфа или нет; 4) в вопросах к параграфу рассматривается сразу две темы, при этом вопросы по одной теме выстраиваются от первого уровня до третьего, в то время как ко второй теме задан только один вопрос первого уровня; 5) формулировки предложений однотипные, что не способствует развитию читательской грамотности; 6) отсутствие глаголов действий по таксономии Блума-Андерсона и уровней PISA в формулировке заданий; 7) в учебниках по геометрии и алгебре заданий на работу с текстом не было представлено.

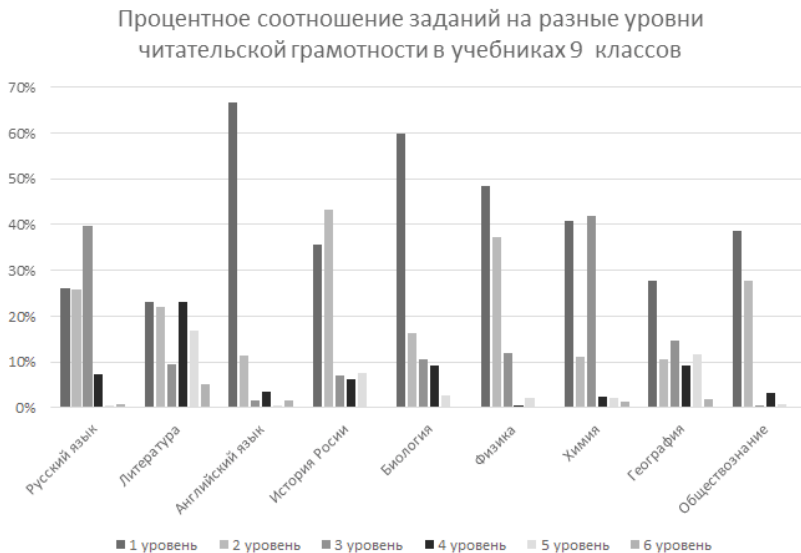


Рис. 1. Процентное соотношение заданий на разные уровни читательской грамотности в учебниках 9 класса

Подводя итоги, можно утверждать, что читательская грамотность является основой образовательного процесса, поэтому нуждается в грамотном и эффективном становлении. Учебник, как основное средство обучения, должен предоставлять задания, способствующие формированию этого умения на всех уровнях и поэтапно. Только внедряя такие задания в учебники, мы сможем придать значимости этой проблеме и добиться единого повышения уровня читательской грамотности по всей стране.

Литература

1. Добрякова, М. С., Фрумин, И.Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
2. Каспржак, А.Г. Новый взгляд на грамотность. По материалам международного исследования PISA-2000/ А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова – М: Логос, 2004. – 292 с.
3. Цукерман, Г.А. Становление читательской грамотности, или новые похождения тяни-толкая/ Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2015. – № 1. – С. 284–300.
4. Anderson, L.W. A taxonomy for learning, teaching, and assessing/ L.W. Anderson, D.R. Krathwohl – NY.: Longman, 2000. – 333 p.

5. *Douglas Willms, J.* Programme for International Student Assessment (PISA) for Development/J. Douglas Willms// Initial Technical Meeting. – 2019. – 53p.

Contribution Of Academic Subjects To The Development Of Reading Literacy

Ekaterina A. Pestrikova

*Student, National Research University
«Higher School of Economics», Institute of Education
Moscow, Russian Federation
e-mail: eapestrikova@edu.hse.ru*

Keywords: reading literacy, B. Bloom's taxonomy, students' book, educational process's model, levels of reading literacy, students' book analysis

Формирование компетенций молодых исследователей для работы со Scopus WoS и SciVal

Повинич А.Ю.

*аспирант, Томский государственный
университет (ФГАОУ ВО НИ ТГУ)
г. Томск, Российская Федерация
e-mail: pau@tpu.ru*

Ключевые слова: публикационная активность, мировое публикационное пространство, молодые исследователи, Scopus, WebofScience.

Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» и другие нормативные правовые акты поставили задачу по вхождению российских научных исследований в мировое публикационное пространство. Этот Указ стал предпосылкой для реализации Проекта 5–100. Цель Проекта 5–100 заключалась в максимизации конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ [1]. Одним из ожидаемых результатов реализации Проекта 5–100 являлось вхождение не менее пяти отечественных университетов в первую сотню глобальных рейтингов TimesHigherEducation (THE), QuacquarelliSymondsWorldUniversityRankings (QS) и академический рейтинг Шанхайского университета (ARWU). Одними из главных индикаторов методик этих рейтингов являются продуктивность исследований и показатель цитируемости. Новую программу «ПРИОРИТЕТ 2030» разработали в Минобрнауки в соответствии с Указом Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». В рамках этого указа Россия должна войти в число десяти ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счёт создания эффективной системы высшего образования. На сегодняшний день важными индикаторами развития российской науки являются основные наукометрические показатели – количество публикаций и цитируемость в зарубежных базах WebofScience и Scopus.

Необходимо отметить, что в эпоху цифровизации одной из ключевых компетенций является цифровая компетенция (digitalcompetence). Зарубежные информационные ресурсы Scopus и WebofScience необходимы для эффективной научно-исследовательской деятельности, они позволяют получать качественную научную информацию, формировать правильный терминологический аппарат на английском языке, находить высокорейтинговые журналы для опубликования результатов научной деятельности, определять актуальные темы для исследований, быть в курсе новейшей методологии, находить зарубежных учёных для

сотрудничества, университеты для стажировок, командировок. Но в настоящее время в России культура пользования зарубежными базами данных находится на стадии формирования, в то время как за рубежом она находится на достаточно высоком уровне. Поэтому неотъемлемой составляющей системы мер, направленных на повышение показателей российской науки, должны быть обучающие мероприятия по работе с зарубежными информационными ресурсами.

Основной задачей нашего исследования является формирование компетенций молодых исследователей для работы с международными базами Scopus, WoS и SciVal.

Методологической основой исследования являются философские и психолого-педагогические положения, раскрывающие сущность организационно-методического сопровождения вхождения молодых исследователей в мировое публикационное пространство, базирующиеся на:

- системном подходе, в основе которого сопровождение рассматривается как система взаимосвязанных и взаимозависимых элементов, таких, как обучающиеся, преподаватель, принципы обучения, организационно-методические условия, способствующие достижению цели обучения [2];
- компетентностном подходе, который концентрируется на том, что компетенции молодых исследователей для работы с международными базами данных – это совокупность знаний, умений и навыков для эффективной работы со Scopus, WoS и SciVal, а также способность и готовность применять их в профессиональной деятельности [3], [4].

Научная новизна исследования состоит в определении состава компетенций для работы с зарубежными информационными ресурсами Scopus, Web of Science и SciVal через охарактеризованные компоненты (мотивационный, когнитивный, поведенческий и рефлексивно-оценочный), а также в разработке модели организационно-методического сопровождения вхождения молодых исследователей в мировое публикационное пространство как средства повышения эффективности научно-исследовательской деятельности молодых исследователей и интеграции российской науки в международное научное пространство.

Нами была разработана структура компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными базами данных Web of Science, Scopus и аналитическим инструментом SciVal, включающая мотивационный, когнитивный, поведенческий и рефлексивно-оценочный компоненты.

Модель организационно-методического сопровождения вхождения молодых исследователей в мировое публикационное пространство базируется на следующих структурных компонентах. Целевой компонент модели – формирование компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными информационными ресурсами Web of Science, Scopus и аналитическим инструментом SciVal.

Вторым компонентом модели являются принципы организационно-методического сопровождения вхождения молодых исследователей в мировое публикационное пространство (принцип индивидуального подхода к обучающимся, принцип системности обучения, принцип проблемности содержания обучения, принцип ведущей роли совместной деятельности, принцип востребованности результатов обучения профессиональной деятельностью, принцип рефлексивности).

Коммуникативный компонент модели – обучающиеся и преподаватель.

Четвертый компонент включает организационно-методические условия, способствующие формированию компетенций для работы с зарубежными базами данных:

1. Ориентирование молодых исследователей на формирование компетенций для работы с зарубежными базами данных, актуализирующими мотивационно-ценностное отношение студентов, аспирантов и молодых учёных к обучению навыкам работы с зарубежными информационными ресурсами и формирующих когнитивный компонент компетенций.
2. Вовлечение молодых исследователей в процесс субъектной позиции, способствующей формированию поведенческого компонента компетенций для работы с зарубежными базами данных Web of Science, Scopus и SciVal.
3. Закрепление поведенческого и формирование рефлексивно-оценочного компонента компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными базами данных Web of Science, Scopus и SciVal.

Пятый компонент – критерии эффективности: осознание значимости компетенций для профессиональной деятельности; интерес к деятельности, способствующей формированию навыков работы с зарубежными базами данных; знание о сущности и структуре компетенций; использование возможностей зарубежных баз данных в научно-исследовательской деятельности; способность к анализу результатов своей деятельности; соотнесение достигнутых результатов с поставленной целью.

Для проведения эксперимента была организована фокус-группа, состоящая из восьми студентов, аспирантов и молодых учёных Томского политехнического университета (ТПУ) до 35 лет. При проведении опытно-экспериментальной работы были использованы следующие методы: фокус-группа, рефлексивное интервью, анкетирование, опрос, включенное наблюдение, сравнительный анализ, интерпретация результатов исследования.

Результаты диагностики сформированности исходного уровня компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными базами данных WebofScience, Scopus и SciVal представлены в таблице 1:

Таблица 1

**Результаты диагностики уровней сформированности
компонентов компетенций для работы с зарубежными
базами данных до эксперимента**

Компонент компетенций	Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)
Мотивационный	0	100	0
Когнитивный	87,5	12,5	0
Поведенческий	87,5	12,5	0
Рефлексивно-оценочный	0	100	0

Согласно результатам диагностики, большинство молодых исследователей имеют достаточно низкий общий уровень сформированности компетенций для работы с зарубежными базами данных, и это связано с отсутствием в ТПУ специально организованной образовательной подготовки для работы с данными базами, а также с отсутствием учебных материалов для проведения эффективного поиска и анализа информации в WebofScience, Scopus и SciVal.

Результаты диагностики уровней сформированности компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными базами данных WebofScience, Scopus и SciVal после эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты диагностики уровней сформированности
компонентов компетенций для работы с зарубежными
базами данных после эксперимента**

Компонент компетенций	Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)
Мотивационный	0	0	100
Когнитивный	0	0	100
Поведенческий	0	0	100
Рефлексивно-оценочный	0	0	100

Таким образом, результаты, полученные в нашем эксперименте, показывают, что модель организационно-методического сопровождения вхождения молодых исследователей в мировое публикационное пространство способствует формированию надпрофессиональных навыков работы с зарубежными базами данных WebofScience, Scopus и аналитическим инструментом SciVal, «наукометрической грамотности» студентов, аспирантов и молодых учёных.

Литература

1. Проект 5–100. URL: <https://www.5top100.ru/> (дата обращения: 23.09.2021).
2. *Гершунский Б.С.* Философия образования: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
4. *Зеер Э.Ф.* Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27–40.

Formation Of Competencies Of Young Researchers To Work With Scopus, Wos And Scival

Alina Yu. Povinich

graduate student, Tomsk State University, Tomsk, Russia

e-mail: pau@tpu.ru

Keywords: publication activity, global publication space, young researchers, Scopus, Web of Science.

Театральная деятельность как средство развития рефлексии у учащихся подросткового возраста

Поскакалова Т.А.

научный сотрудник, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>

e-mail: poskakalova@gmail.com

Соловьева А.Г.

магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: lisicas22@gmail.com

Ключевые слова: театральная деятельность, подростки, рефлексия, рефлексивный дневник.

Как известно, одним из центральных новообразований подросткового возраста является рефлексия (Э. Шпрангер, Л.С. Выготский, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейн) [5]. Рефлексия играет важную роль в становлении самосознания и формирования «образа Я», формировании адекватной самооценки, развитии навыков успешной коммуникации. В свою очередь, слабо развитая рефлексия, неспособность оценить собственные действия и поступки окружающих, а также связанная с этим неспособность к прогнозированию могут стать причиной неразвитой саморегуляции, агрессивного поведения, повышенной конфликтности, возникновения зависимостей, формирования искаженной картины мира [6].

Мировая практика свидетельствует о том, что эффективным инструментом развития рефлексии может выступать театральная деятельность [3]. В зарубежной педагогике рефлексия как практика обращения к собственным действиям («рефлексивные сессии») является неотъемлемой частью театрализованных игр и драма-техник в образовании [7]. В российской традиции рефлексия в контексте театральной деятельности обычно рассматривается как этап формирования ценностных ориентаций [1; 2].

С 2019 года на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ реализуется исследовательский проект «Инновационная модель организации экспериментально-исследовательской деятельности подростков («Мультимедиа-театр»)¹», который продемонстрировал эффективность применения театральных практик в школьном образовании – в частности, с целью развития рефлексивных способностей подростков. В рамках проекта с марта по май 2021 г. ученики 7-го

¹ Руководитель проекта – Рубцова О.В. Страница проекта – <https://childresearch.ru/multimediateatr/>

класса ГБОУ «Школа № 1576» г. Москвы готовили спектакль на основе трех рассказов из школьной программы («Размазня» А.П. Чехова, «Горе» М.М. Зощенко, «Юшка» А.П. Платонова), а также сочинения Д.С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном». В рамках проекта на базе школы было проведено 10 занятий, которые включали в себя проигрывание отдельных сцен из произведений, групповые дискуссии, совместную работу по реконструкции событий рассказов, просмотр экранизаций прочитанных произведений с дальнейшим анализом приемов по представлению образов персонажей, а также сочинение альтернативных концовок для обсуждаемых литературных произведений. Содержание занятий разрабатывались авторами статьи; занятия проводились группой специалистов (актерами, театральными режиссерами, научными сотрудниками) в присутствии штатного школьного психолога Н.Я. Агеева.

По результатам интервью со школьным психологом и педагогами класса, класс подростков, участвовавших в проекте, отличала низкая успеваемость, низкая познавательная активность, замкнутость, крайне низкая мотивация к учебной деятельности, неумение работать в команде, сложности как в межличностном общении, так и в коммуникации со школьным психологом и педагогами. Перечисленные проблемы ухудшились в условиях дистанционного обучения в период пандемии COVID-19. Большинство подростков из класса не имели опыта участия в театральной деятельности, некоторые из них никогда не были в театре. Подавляющее большинство опрошенных подростков не интересовались литературой, для них было крайне непривычно работать в группах, на первых занятиях они отказывались вступать в коммуникацию, многие демонстративно отказывались участвовать в проекте или отвлекались на гаджеты. Стоит отметить, что некоторые дети из класса состоят на внутреннем учете в школе. В классе также обучаются дети-мигранты, испытывающие сложности, в частности, с русским языком.

Для оценки динамики развития рефлексии до и после проекта было проведено тестирование по методике диагностики уровня развития рефлексивности (по Опроснику рефлексивности А.В. Карпова). Тестирование проводилось как в экспериментальном, так и в контрольном (параллельном) классе. Также за время реализации проекта было собрано 103 анонимно заполненных рефлексивных дневника (форма рефлексивного дневника представлена на рис. 1). По результатам анализа рефлексивных дневников была выделена группа учащихся из 19 человек, систематически посещавших занятия. Данная группа была разделена на три подгруппы: выборки с низкой, средней и высокой вовлеченностью в деятельность на занятиях. Согласно полученным эмпирическим данным, **общий показатель рефлексивности устойчиво повышается по мере роста вовлеченности в театральную деятельность.**

Рефлексивный дневник

Псевдоним: _____ Дата заполнения: _____

1. Продолжи фразы (не задумывайся долго, пиши первое, что придет в голову):
Сегодня на занятии мне понравилось:

Сегодня на занятии мне не понравилось:

Я сегодня впервые ...

До сегодняшнего дня я никогда не задумывался над....

Пригодится ли тебе в дальнейшем что-то из того, чем ты сегодня занимался?

Я узнал о себе, что:

Я узнал о других, что:

2. Выбери только ОДИН вариант:

Сегодня на занятии мои ощущения и чувства были близки к следующему описанию:

- Я не буду этого делать!
- Я не могу это сделать (не умею, не получится)
- Я хочу это сделать!
- Как мне это сделать?
- Я попытаюсь...
- Я могу это сделать! (я это сделаю)
- Я это сделал! (это так просто!)

Мое настроение во время урока

- Смущение
- Расстройство, недовольство собой
- Увлеченность, интерес, желание пробовать
- Страх, что у меня не получится

Мои ощущения после урока

- Я устал
- Я в приподнятом настроении
- Все было круто, хочу еще!

Рис. 1. Форма рефлексивного дневника

При этом наиболее существенная динамика была зафиксирована по такому показателю как **рефлексия настоящей деятельности**. Рост данного показателя демонстрирует развитие контроля учащихся за своим поведением в конкретной ситуации, в конкретных обстоятельствах (анализ текущих обстоятельств, самоанализ, в том числе анализ принятия

решения, обдумывание субъектом текущего состояния деятельности, соотнесение своей деятельности с текущими обстоятельствами ее исполнения). Также наблюдается небольшая динамика в показателях **рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми**. При этом при сравнении входных и выходных данных тестирования стоит отметить, что за время проведения проекта практически все показатели контрольной группы упали, в то время как показатели экспериментальной группы вне зависимости от степени участия в театральной деятельности за небольшим исключением устойчиво росли.

Таблица 1

**Результаты исследований согласно
«Опроснику рефлексивности А.В. Карпова»**

	Выборка с низкой активностью (6 чел.)		Выборка со средней активностью (7 чел.)		Выборка с высокой активностью (6 чел.)		Контрольная группа (27 чел.)	
	до начала проекта	по окончании проекта	до начала проекта	по окончании проекта	до начала проекта	по окончании проекта	до начала проекта	по окончании проекта
Общий показатель	105,00	106,75	108,38	110,43	102,00	110,60	113,08	110,44
Ретроспективная рефлексия	29,33	29,00	32,00	31,29	28,5	30,80	34,08	31,56
Ситуативная рефлексия (рефлексия настоящей деятельности)	26,00	29,75	32,00	34,29	32,00	35,80	33,67	32,06
Рассмотрение будущей деятельности	33,67	35,00	31,38	30,00	27,00	31,80	35,00	33,43
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	32,67	32,00	32,5	33,86	34,7	33,80	32,00	33,13

Анализ рефлексивных дневников свидетельствует о достаточно низком уровне рефлексии у подростков, участвовавших в проекте. При этом проведенные 10 занятий позволяют говорить о небольшой положительной динамике по такому показателю как вовлеченность в театральную деятельность. Отметим, что положительно оценили театральную деятельность в образовательных целях чуть больше половины учащихся (рис. 2). Из положительных аспектов опыта, полученного в рамках проекта, подростки отмечали, что ранее они никогда не задумывались над тем, «что их мнение важно», что на занятиях они почувствова-

ли, что у них «получается работать в группах» и впервые им понравилось «учиться», так как «говорили на уроке по теме, а не с соседкой по парте» и «никогда ранее не задумывались над профессией».



Рис. 2. Эмоциональное восприятие учащимися экспериментальной группы занятий по театральной деятельности

В целом, несмотря на малый объем выборки, полученные эмпирические данные позволяют говорить о том, что театральная деятельность может выступать в качестве эффективного средства развития рефлексии и рефлексивных способностей у учащихся подросткового возраста. Театральная деятельность оказывает положительное влияние на сложных, немотивированных к учебе подростков, создавая благоприятные условия для их вовлечения в учебный процесс.

Литература

1. *Аверьянов П.Г.* Театральная деятельность как ресурс деятельностного-ценностного воспитания // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 5; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=4834> (дата обращения: 22.10.2021).
2. *Аверьянов П.Г.* Формирование ценностных ориентаций в театрализованной деятельности подростков // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-v-teatralizovannoy-deyatelnosti-podrostkov> (дата обращения: 22.10.2021).
3. *Лучникова Е.Н.* Применение рефлексии обучающихся на занятиях в области театральной деятельности // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования: Материалы III Всероссийской (заочной) научно-практической конференции с международным участием 24–25 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]. Сб.: ГБОУ ВПО Кировская государственная медицинская академия. Киров, 2016. С. 89–96.
4. *А.В. Карпов.* Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики. Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

5. *Ранацкий Б.И.* Рефлексия как один из механизмов развития личности подростков. Гуманитарный вектор. 2014. Педагогика. Психология. № 1 (37). С. 149–153.
6. *Чиждова И.Н.* Рефлексивность и агрессивное поведение просоциальных и делинквентных подростков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnost-i-agressivnoe-povedenie-prosotsialnyh-i-delinkventnyh-podrostkov> (дата обращения: 21.10.2021).
7. *Van De Water M.* Drama and education: performance methodologies for teaching and learning. Routledge, 2015. 258 p.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных директора ГБОУ «Школа № 1576» г. Москвы А.А. Суркова, завуча школы Н.Б. Михайлову, учителя русского языка и литературы Е.В. Сучкову, классного руководителя Е.А. Гончарову и педагога-психолога Н.Я. Агеева.

The Development of Reflection in Adolescents Through Theatrical Activities

Tatiana A. Poskagalova

*research associate, Center for Interdisciplinary Research
on Contemporary Childhood, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>
e-mail: poskagalova@gmail.com*

Alisa G. Soloveva

*master degree candidate, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia,
e-mail: liscas22@gmail.com*

Keywords: theatrical activities, adolescents, reflection, reflective diary.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection to A.A. Surkov (the principal of SOSH “School No. 1576” in Moscow), N.B. Mikhailova (the head teacher), E.V. Suchkova (the teacher of the Russian language and literature), E.A. Goncharova (the homeroom teacher) and N.Y. Ageev (theteacher-psychologist).

Влияние образовательной программы детского оздоровительного лагеря «Звездный» на развитие коммуникативных навыков детей

Потапова Е.С.

*студент 4 курса, физико-математического факультета
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный
педагогический университет»*

г. Воронеж, Российская Федерация

e-mail: ekaterina-potapova-2000@mail.ru

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, образовательная программа, навыки общения и взаимодействия.

На основании ФЗ N-273 «Об образовании в Российской Федерации» воспитание и обучение ребенка – главная задача всех образовательных учреждений. Причем под воспитанием будем понимать целенаправленную деятельность субъекта, способствующую формированию личности растущего человека, подготовки его к наиболее полной самореализации в общественной и культурной жизни в соответствии со сложившимися в ней социокультурными нормативными моделями поведения» [4]. То есть обществу нужны воспитанные, интеллектуально развитые и коммуникабельные люди. Причем хорошо развитый уровень коммуникативных навыков напрямую влияет на самореализацию потенциальных возможностей человека.

По результатам многих исследований [1; 2; 3], можно сделать вывод, что в России многие подростки подвержены чувству психологического одиночества, что является результатом отсутствия эмоционального комфорта при взаимодействии с окружающими людьми. По мнению отечественных и зарубежных исследователей (А.Г. Амбрумова, Д.В. Валлерштейн, О.Э. Калашникова, Д.Б. Келли, В. Киселева, И.С. Кон, Н.Е. Рогова, Р.В. Шмелев и др.), особо опасным является то, что данное состояние возникает в подростковом периоде, когда оно может послужить причиной асоциального поведения. Н.А. Морева считает, что люди с высоким уровнем коммуникативных компетенций быстрее улавливают информацию, уверенней в себе и у них реже возникает состояния эмоционального истощения. На основе чего можно сделать предположение, что развитие коммуникативных компетенций поможет не только справиться с подростковым одиночеством, но и благоприятно скажется на воспитании полноценной и конкурентоспособной личности.

Одним из способов развития коммуникативных компетенций можно считать программы детских лагерей, нацеленных на раскрытие потенциальных возможностей ребенка. Для исследования влияния образова-

тельной программы детского лагеря «Звездный» в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении «Всероссийский детский центр» «Орленок» использовалась методика «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха). Определяющий уровень коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. В исследовании приняло участие 74 человека. Из них 36 девочек и 38 мальчиков в возрасте от 11 до 16 лет. В исследовании ребята принимали участие по собственному желанию. Тест состоит из описания 27 коммуникативных ситуаций, при каждой из которых возможно 5 вариантов поведения. Так как исследование проводилось в условиях лагерной смены, то оно проводилось в два этапа.

При сравнении результатов первичного и итогового среза можно сделать вывод, что произошли изменения по всем критериям: увеличилось число «компетентных» реакций (с 68 % до 76 %), соответственно результаты «зависимых» и «агрессивных» уменьшилось (21 % до 17 % и с 11 % до 7 %). Можно сделать вывод, что образовательная программа лагеря благоприятно воздействует на коммуникативные способности детей, позволяя уменьшить зависимость во время коммуникации и как следствие проявлять большую самостоятельность в принятии решения и проявлении креативности.

Важно отметить, что за время пребывания в условиях лагеря ребенок не только формирует компетентные модели взаимодействия в социуме, но и, попадая в воспитательную среду лагеря, формирует ряд личностных компетенций, которые будут помогать ему в будущем, а именно: навыки самоорганизации, самообслуживания и т.д.

Можно также предположить, что внедрение программ схожих направленностей в общее образование позволит создать благоприятные условия для гармоничного роста и обучения ребенка на всем периоде его обучения в школе.

Литература

1. *Голубева, Г.Ф.* Переживание чувства одиночества и агрессивное поведение подростков / Г.Ф. Голубева, А.Л. Цынцарь // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития: Материалы VI Международной научно-практической конференции – Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2021. – С. 119–124.
2. *Дедов, Н.П.* Социально-психологические особенности одиночества у современных подростков / Н.П. Дедов, О.А. Комиссарова // Вестник университета. – 2020. – № 1. – С. 177–181.
3. *Иванова, А.А.* Особенности переживания одиночества у подростков / А.А. Иванова // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 58–9. – С. 15–18.

4. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика: социальное воспитание: учебник для студентов средних и высших учебных заведений: / Л.В. Мардахаев; Российский государственный социальный университет. – Москва; Директ-Медиа, 2019. – 392 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=496697> (дата обращения: 09.10.2021).
5. *Хуторской, А.В.* Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. – Москва. Издательство «Эйдос», 2012. – 73 с.

Influence Of The Educational Program Of The Children’s Health Camp “Zvezdny” On The Development Of Communication Skills Of Children

Ekaterina S. Potapova
student, Faculty of Physics and Mathematics,
Voronezh State Pedagogical University
Voronezh, Russian Federation
e-mail: ekaterina-potapova-2000@mail.ru

Keywords: communicative competence, educational program, communication and interaction skills.

Проблемные аспекты воспитания и обучения одарённых детей

Радченко М.М.

*к. ф. н., доцент кафедры русского языка и литературы,
Филиал МГУ им. М.В. Ломоносова
г. Севастополь, Республика Крым, Россия.
e-mail: marmihradchenko@gmail.com*

Возросшее за последнее время количество специальных центров для работы с одарёнными детьми, введение обязательной проектной (исследовательской) деятельности в школе в рамках ФГОС, увеличивающееся число проводимых конкурсов и олимпиад, целью которых является выявление неординарно мыслящих школьников, вручение стипендий и грантов за выдающиеся заслуги в учёбе, льготы при поступлении в ВУЗы – всё это (и многое другое) указывает, как может показаться, на безусловно выигрышное положение одарённых детей в современной системе образования [1]. При этом недостаточно внимания уделяется сопровождению и поддержанию талантливых ребят после окончания учёбы. Как складывается их судьба? Удаётся ли им реализовать свой потенциал во взрослой жизни? Находит ли их талант достойное применение?

Распространённое представление об одарённости как параметре обязательной успешности в жизни не просто некорректно, а в целом не соответствует действительности: «Имеется печальная статистика относительно состоявшихся в профессии одарённых детей – в лучшем случае их число не превышает 2–3 %» [Там же].

Именно проблеме недальновидности при работе взрослых с одарёнными детьми, следствием которой становится «угасание» таланта, и посвящен данный доклад. Адресован он, прежде всего, учителям и организациям, вовлечённым в образование и воспитание талантливых ребят. Настоящая работа ни в коем случае не стремится умалить заслуги тех преподавателей и учреждений, которые помогли тысячам одарённых детей реализоваться в жизни. Данный доклад, во многом вдохновлённый идеями гуманной педагогики, был задуман как напоминание о том, насколько большая ответственность лежит на плечах учителей при работе с одарёнными детьми. Работа не претендует на однозначное решение рассматриваемой проблемы. И ставит следующие задачи:

- 1) обозначить «тёмные стороны» общепринятых подходов в обучении одарённых детей, которые зачастую не учитываются при составлении учебных программ и их реализации;
- 2) обзорно обозначить группы риска, к которым относятся талантливые ребята, что тоже нередко упускают из виду педагоги и родители;
- 3) обозначить пути решения указанных трудностей.

С большой тревогой исследователи говорят о тех тенденциях, которые наблюдаются в современной системе работы с одарёнными детьми. Одна из них – стратегия обучения и социализации одарённых детей, которая имеет в своей основе «отождествление конкретного ребенка (его индивидуальности) с данным видом одарённости» [2, с.124]. Целью подобного подхода является воспитание специалиста высокого уровня в довольно узкой области, в рамках которой учащийся и проявил свою одарённость. Но, по мнению В.И. Панова, у этого метода есть неприглядная обратная сторона: «Образовательные технологии, узко ориентированные на развитие только одного вида одаренности, часто сужают возможности для общего, личностного развития ребенка: физического, эмоционального, интеллектуального, социального и духовного. Часто, преуспевая в учёбе, большая часть этих детей имеет свои психологические проблемы, игнорирование которых может иметь не только личностные, но и значимые социальные последствия» [Там же]. Оказавшись в «скорлупе» своего «дара», человеку будет намного сложнее ориентироваться в столь разнообразном мире, выстраивать гармоничные отношения с окружающими, адекватно оценивать свои действия и сферу своей ответственности, выполнять свои обязательства, справляться с житейскими трудностями: «<...>Одна из особенностей развития одарённых детей состоит в осознании ими своей исключительности по сравнению с другими детьми. Вследствие этого у некоторых из них формируется чувство, что им позволено больше, чем другим» [Там же].

Помимо навязываемой «избирательности» сферы, в рамках которой учащемуся и предложено развиваться, другой «порочной» стратегией, которая применяется в педагогике до сих пор, является «элитарный» подход: «Этот подход имеет богатые истории и опыт в отечественном спорте. Именно там и достаточно давно применяется ранний (чуть ли не с трёхлетнего возраста) отбор спортивно одарённых детей и элитарный подход к их обучению. И именно там, наряду с достигнутыми этими детьми высокими спортивными результатами, мы встречаемся с проблемой их психологического и физического увечья в «большом спорте» и особенно при выходе из него» [2, с.125]. «Порочность» этого подхода заключается не только в «замуровывании» ребёнка в определённой среде и в определённом представлении о себе (неадекватная самооценка), но и в упущении педагогическим сообществом тех детей, которые обладают «скрытой одарённостью» или талантом, который в официальных документах не значится и который просто сложно «измерить» (например, талант находить неисправности и чинить вещи, талант исключительно вкусно готовить, талант запоминать маршруты и т.д.).

С последствиями описанных выше педагогических методов одарённому человеку приходится иметь дело уже в зрелом возрасте и, как правило, в одиночку.

В рамках рассматриваемой проблемы важно также упомянуть, что нередко одарённые дети находятся как в группе риска по формированию невротических состояний [3, с.105], так и «в зоне повышенного суицидального риска» [4, с.19].

Что же в сложившихся условиях можно предпринять? Прежде всего, стоит задуматься об установках, из которых мы исходим, принимаясь за работу с такими детьми. Серьёзную работу над собой должен провести взрослый, принимающий за обучение одарённого ребёнка, и честно признаться себе, насколько справедливыми и этичными являются его собственные представления о таланте, победе, успехе и счастье. Не станет ли талантливый ребёнок жертвой тщеславия и эгоизма учителей и родителей: «Нередко родители эксплуатируют способности своих детей, удовлетворяя собственные амбиции и компенсируя личную нереализованность и тем самым разрушают их несформировавшуюся психику и здоровье» [1]?

Исследователи [2; 3] единогласно указывают, что задачей педагогики должно стать развитие не просто одарённости, а гармоничной личности, способной стойко и достойно справляться с вызовами окружающего мира. Умение находить решения в сложных ситуациях, взаимодействовать с людьми, сотрудничать, использовать внутренние ресурсы и силы, чтобы двигаться дальше – вопреки препятствиям, невзгодам, неудачам – этому нужно обучать. Наблюдается острая потребность в проведении занятий по психоэмоциональному (не только интеллектуальному) воспитанию одарённых детей [5]. Нужно также предоставлять таким ребятам возможность по-разному проявлять себя, чтобы «ощутить и познать свою способность быть разным» [2, с.126]. Другим аспектом рассматриваемой проблемы является необходимость в создании института кураторства, сопровождения одарённых ребят уже после того, когда закончились все олимпиады и конференции. Им тоже требуется помощь в адаптации, в коммуникации, в решении бытовых и правовых вопросов. Очень жаль, что до сих пор распространено мнение, согласно которому вершиной успеха одарённого ребёнка считается поступление в ВУЗ. Это заблуждение особенно распространено среди родителей. При этом не принимается в расчёт удручающая статистика неудач, когда «бывший» участник олимпиад не справляется с программой и требованиями университета, не может найти работу, не способен адаптироваться к меняющимся условиям жизни.

Одарённость нуждается в правильном и гармоничном развитии – не только интеллектуальном, но и психоэмоциональном, физическом, духовном и социальном. Для этого и родителям, и учителям нужно ответственнее (не потребительски) относиться к одарённым детям, чтобы талант не «замуровывал» ребёнка в его собственном мире – эдакой «башней из слоновой кости», а помог реализоваться в жизни и достичь благополучия.

Литература

1. Лунякова Л.Г. Одаренные дети – ресурс человеческого потенциала современной России [Электр. ресурс]. URL: https://iq.hse.ru/more/education/odarennie-deti#_ftn17 (дата обращения: 25.10.2021).
2. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
3. Кулемзина А.В. Одаренные дети как группа риска по формированию невротического состояния // Сибирский психологический журнал. № 18. 2003. С.105–110.
4. Ворсина О.П., Дианова С.В., Чернигова Е.П. Вопросы диагностики и профилактики суицидального поведения детей и подростков: Методические рекомендации для врачей общесоматической сети, школьных психологов. Иркутск, 2015. 56 с.
5. Готтман Дж., Деклер Дж. Эмоциональный интеллект ребёнка. Практическое руководство для родителей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 280 с.

Areas Of Concern In Guidance And Education Of Gifted Children

Maria M. Radchenko,

*Ph.D. in Philology, associate professor,
the Department of the Russian language and literature,
Moscow State University named after M.V. Lomonosov
Branch in Sevastopol, Crimea, Russia
e-mail: marmihradchenko@gmail.com*

Применение модели «перевернутый класс» при формировании лексических навыков на уроке английского языка

Ребрин С.А.

*магистрант, Уральский государственный
педагогический университет (УрГПУ)
г. Екатеринбург, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7739-9361>
e-mail: rebrina18.study@gmail.com

Ключевые слова: смешанное обучение, «перевернутый класс», онлайн обучение, английский язык.

В связи с глобальными изменениями во всех сферах жизни общества, вызванными всеобщей компьютеризацией и разработкой новых компьютерных технологий, методика преподавания английского языка как иностранного неизбежно трансформируется.

В настоящее время наиболее актуальным форматом обучения становится совмещение традиционных аудиторных занятий и интегрированных в учебный процесс технологий дистанционного, компьютерного обучения. Все это позволяет применять подход к обучению, получивший название «смешанное обучение» (blended learning).

Как способ организации занятий все чаще применяют модель «перевернутый класс» (“flipped classroom”), которая меняет порядок структуры традиционного урока, когда обучающиеся изучают новый материал в классе, а домашнее задание делают дома. Например, как описывает эту модель О’Коннел, студенты в «перевернутых классах» смотрят лекцию по новому материалу онлайн, затем приходят в класс, чтобы выполнить групповую работу, проекты или другие упражнения.

Ключевым толчком для использования данной модели является то, что в современной информационной эпохе содержание учебного курса возможно получить в электронном виде, также предварительно ознакомиться, изучить вне учебной аудитории. Данные действия могут осуществляться независимо каждым учащимся, в чем, по мнению L.O. Wilson, можно найти достаточно преимуществ.

Наше исследование рассматривает модель смешанного обучения «перевернутый класс» на примере обучения английскому языку 20 студентов второго курса обучения Высшей инженерной школы Уральского федерального университета. При подготовке к использованию данного подхода преподаватель составляет план самостоятельной домашней работы и план аудиторного занятия для того, чтобы результаты были наиболее эффективными. Безусловно, важным этапом является разъяснение обучающимся алгоритма работы в рамках нового метода, особенно если это происходит впервые.

Для практического занятия, главной целью которого стала проработка новой лексики и развитие устной коммуникации, студенты разбиваются на 4 группы по 5 человек и следуют разработанному преподавателем плану. При распределении обучающихся на группы учитывались не только гендерный состав и психологическая совместимость, но и уровень подготовки отдельных обучающихся.

«Перевернутый класс» позволил увеличить долю интерактивного общения прежде всего среди студентов. Плюсы такой ситуации в том, что при общении друг с другом снимается определенный психологический барьер, который часто возникает при общении с преподавателем.

Таким образом, модель «перевернутого класса» оказалась наиболее эффективной в плане тренировки коммуникативных навыков, удалось достичь как количественного участия в активном общении, так и проработать лексические навыки.

Литература

1. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design & Implementation. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf – Дата обращения 05.09.2021.
2. Cleveland-Innes M., Wilton D. Guide to Blended Learning: Commonwealth of Learning [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://oasis.col.org/handle/11599/3211> – Дата обращения 02.09.2021.
3. Wilson, L.O. The Second Principle. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/models-of-teaching/the-flipped-classroom/> – Дата обращения 07.09.2021.
4. Прудникова, Н.Н. Применение модели flipped learning в процессе формирования иноязычной компетенции студентов российских вузов / Н.Н. Прудникова // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2020. – № 1(26). – С. 63–69.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя О.П. Казакову.

Application Of The “Flipped Classroom” Model In The Formation Of Lexical Skills In The English Lesson

Svetlana A. Rebrina

master's degree student, Ural State Pedagogical University (USPU), Ekaterinburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7739-9361>

e-mail: rebrina18.study@gmail.com

Keywords: blended learning, “flipped classroom”, online learning, English language.

Acknowledgements. The author is grateful for assistance in data collection Kazakova O.P.

Лингвокультурологическая интерпретация числового кода в учебных текстах по французскому языку: опыт преподавания

Ревакина Е.В.

*Магистрант второго курса, Российская Федерация,
Московский городской педагогический университет (МГПУ)
e-mail: kvovk30@gmail.com*

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, числовой код, семантика числа, французский язык.

Преподавание французского языка неразрывно связано с традициями и менталитетом народа изучаемого языка, а язык активно отражает все культурные и исторические события в жизни народа. Числа всегда являлись неотъемлемым определителем лингвокультуры: неким кодом, совокупностью знаков, системой, при помощи которой может быть представлена различная информация о культуре определенного народа. Они дают объективное отражение реального мира в человеческом мышлении, представление о характере носителей языка, культуре народа и его истории [Мингазова 2004: 3]. Семантика числа, приобретенная благодаря развитию истории и практике жизни, называется числовым кодом [Арутюнова 2014: 8]. Думаем, что числовой код во французской лингвокультуре несет в себе черты культурного кода как основного способа передачи знаний о мире, определённой культурной эпохе, обеспечивает взаимосвязь между знаком и значением, помогает перевести мир номинаций (обозначений) в мир смыслов и упрощает понимание тех или иных культурных феноменов. Важное семантическое наполнение имеют исторические даты, так как они выражаются через числа, заключают в себе самодостаточность и экономичность выражения, открыты для понимания того или иного временного периода. Можем говорить о том, что исторические даты, обозначающие определенный период времени, выступают как культурный числовой код в лингвокультуре.

Для объективной характеристики способов представления и интерпретации исторических событий в лингвокультурологическом плане с использованием культурного числового кода был проведен анализ учебных текстов на французском языке для старшей ступени обучения. Для анализа был выбран учебник по французскому языку для 9 класса «Le français en perspective», авторы Е.Я. Григорьева и Е. Ю. Горбачева, 2014 года издания, издательства «Просвещение». Выбор данного учебника был продиктован его широким использованием в образовании и большим количеством лингвокультурологической информации, предлагаемой авторами для знакомства и изучения, способствующей расширению кругозора обучающихся в таких аспектах как культура и история Франции.

В аннотации авторы отмечают, что материалы данного учебника «соответствуют требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Горбачева, Григорьева 2014: 1]. Темы в учебнике «*Le français en perspective*» подобраны в соответствии с возрастом обучающихся и представляют интерес для подростков: *Regards sur l'art, En route, Le monde du travail, Grandes inventions*. Способы отражения лингвокультурологической информации в историческом аспекте представлены достаточно широко, каждый урок имеет раздел *Il y a cent ans...*, который повествует об истории того или иного культурного явления в стране изучаемого языка, связанного с темой урока. Данный раздел помогает получить целостное представление о французской истории и культуре в определенном аспекте.

Например, авторами широко освещается тема импрессионизма – жанра живописи, зародившегося во Франции в последней трети XIX – начале XX веков. Упоминание исторических дат становится определенной точкой отсчета в описании целой эпохи, породившей новое течение в искусстве живописи и новое понимание окружающей действительности:

- приводится дата основания этого художественного течения – 1873 год;
- авторы учебника называют большое количество французских художников, указывая ключевые даты их жизни:
 - а) 1861 год – Поль Сезанн оставляет бизнес, унаследованный им от отца, и делает выбор в пользу нового направления живописного искусства;
 - б) 1883 год – переезд Клода Моне в Живенри, где начинается его активная художественная деятельность;
 - в) 1886 год – первая выставка художников-импрессионистов, организованная Клодом Моне и т.д.

Эту информацию читатель (обучающийся) постигает, окунаясь в исторический фон событий соответствующей эпохи. Исторические даты как культурные числовые коды становятся тем языковым маркером, который помогает семантизировать в структуре языка фоновые, исторические знания, принадлежащие сознанию языковой личности француза. Данная информация отражена в виде текстов, упражнений, тестов и индивидуальных проектов:

- *L'aventure des peintres impressionnistes* [Горбачева, Григорьева 2014:62].
- *Camille Pissarro* [Горбачева, Григорьева 2014:62].
- *Auguste Renoir* [Горбачева, Григорьева 2014:65].
- *Claude Monet* [Горбачева, Григорьева 2014:66].
- *Edgar Degas* [Горбачева, Григорьева 2014:67].
- *Paul Cézanne* [Горбачева, Григорьева 2014:68].

- *Projet* [Горбачева, Григорьева 2014:69].
- *Sujet de conversation* [Горбачева, Григорьева 2014:69].

Данная подача материала имеет важное значение и выбрана авторами неслучайно: трансляция информации, имеющей внеязыковой культурный смысл, выражаемый носителями языка через даты как культурный числовой код, дает обширное представление о культуре страны и ее реалиях. Она способствует внутренней мотивации обучающихся, направленной на дальнейшее изучение французского языка, так как лингвокультурологическая информация ориентирована на возрастные особенности обучающихся [Языкова 2015: 213].

В двух уроках учебника раскрывается «История французских технических открытий» в области развития машиностроения с XIX века и до наших дней при помощи текстов, художественных изображений, фотографий, а также отрывков художественных произведений, посвященных этим историческим событиям. Благодаря различным средствам изображения эпохи (тексты и графическое изображение) учебное издание приобретает поликодовый характер.

- *Les premières automobiles* [Горбачева, Григорьева 2014:18].
- *Paris. Capitale de l'automobile* [Горбачева, Григорьева 2014:22].
- *Projet. Décrivez la petite hisoire de l'automobile* [Горбачева, Григорьева 2014:24].
- *Du télégraphe à l'Internet* [Горбачева, Григорьева 2014:145].
- *Dans la Lune. Deux témoignage* [Горбачева, Григорьева 2014:150].
- *Pour vous informer. liens Internet* [Горбачева, Григорьева 2014:149].

Приведена дата запуска первой машины, которая является прародителем автомобиля во Франции – 1873 год. Далее потенциальный читатель (педагог и обучающийся) находит даты, имеющие большое значение для развития машиностроения во Франции:

- а) 1883 год – создание машины с двигателем, работающим на бензине;
- б) 1899 год – французы начинают активно использовать новый автомобильный транспорт, машина впервые обгоняет лошадь по скорости;
- в) 1907 год – появление первых дорожных знаков во Франции.

Полагаем, что данная лингвокультурологическая информация в виде культурных числовых кодов объективна, так как даты остаются неизменной частью истории, отражением реального мира в мышлении носителей языка, дают представление об изменении их менталитета. Обучающимся открываются особенности национального мировидения французского народа, изменяющегося под влиянием окружающей действительности и изменяющего эту действительность. В данном контексте французский язык служит средством межнационального культурного общения.

Заметим, что после каждого текста для дополнительного изучения той или иной темы авторы предлагают интернет-ссылки, что помогает

внутренней мотивации обучающегося. Приведем лишь некоторые примеры. После текста про развитие кинематографа во Франции следует задание, предлагающее более подробно ознакомиться с историей данного явления:

- *Pour vous informer: ecran noir* – www.ecrannoir.fr; *Monsieur Cinema* – www.monsieurcinema.tiscall.fr [Горбачева, Григорьева 2014: 46].

После работы с текстом про художников-импрессионистов авторы учебника предлагают ознакомиться с музеями Парижа в Интернет – пространстве:

- *Pour vous informer: Centre de George-Pompidou* – www.cnac-gp.fr; *Le Louvre* – www.louvre.fr [Горбачева, Григорьева 2014: 69].

Активное использование информационных технологий способствует ориентированию обучающихся на такой вид деятельности как исследовательская работа. Для этого необходимо обращаться к дополнительным источникам информации, таким как Интернет, стимулировать школьников к самостоятельному поиску материалов для разработки собственных проектов и выполнения творческих видов работ [Герасимова 2016: 25].

Проанализировав способы представления исторических событий в лингвокультурологическом плане в учебниках по французскому языку, мы пришли к выводу, что учебник «Le français en perspective» Е.Я. Григорьевой и Е.Ю. Горбачевой предлагает разнообразные способы отражения датирования французской истории и культуры с самым разным отображением материалов и информации. Обучающийся находит в текстах даты, имеющие внеязыковой культурный смысл, фиксирующие информацию об исторических событиях, выражаемых носителями языка через культурный числовой код, что дает более обширное представление о культуре страны и ее реалиях.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. Культурные концепты / Н.Д. Арутюнова – М.: Наука, 2014. – 204 с.
2. Герасимова С.А. Метадискурсивная стратегия как вектор оптимизации преподавания курса истории французского языка / С.А. Герасимова // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков. Материалы международной конференции. Под общ. Ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. М.: «Языки Народов Мира», 2016. – С. 21–27.
3. Григорьева Е.Я., Горбачева Е.Ю. *Lefrançaisenperspective*. 9 класс / Е.Я. Григорьева, Е.Ю. Горбачева. – М.: Просвещение, 2014. – 176 с.
4. Мингазова Н.Г. Сопоставительный анализ категории числа имен существительных в английском и арабском языках соответствия: автореф. дисс. ... к. филол. н, 10.02.20 / Н.Г. Мингазова. – Казань: Казанский государственный педагогический университет, 2004. – 24 с.

5. Языкова Н.В. Элементарная лингвокультурологическая компетенция как цель обучения в рамках филологически ориентированного элективного курса в профильной школе/ Н.В. Языкова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 15–1. – С. 211–214.

Linguoculturological Interpretation Of The Numerical Code In Educational Texts On The French Language: Teaching Experience

Revyakina E.V.

*Second year Master's student, Russian Federation
Moscow City Pedagogical University (MSPU)
e-mail: kvovk30@gmail.com*

Keywords: linguistic and cultural competence, numerical code, number semantics, French language.

Профилактика склонности к виктимному поведению старшекласников как сфера деятельности социального педагога

Репникова К.С.

*Студент, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия, Москва)
e-mail: cutiekaren99@gmail.com*

Склонность к виктимному поведению, понимаемая нами как наличие у субъекта определенных личностных качеств и стратегий поведения, способных при некоторых жизненных обстоятельствах оказаться в статусе жертвы. Данное социально-психологическое явление, на наш взгляд, наиболее целесообразно рассматривать на основании классификации Андронниковой О.О. (Андронникова О.О., 2005), согласно которой выделяется 5 типов виктимного поведения – агрессивное, активное, гиперсоциальное, пассивное и некритичное. Эти типы отличаются друг от друга тем, что каждый из них предусматривает наличие у субъекта конкретной совокупности личностных свойств, которые, во-первых, затрудняют процесс межличностной коммуникации, а, во-вторых, повышают вероятность стать жертвой опасной ситуации.

Уязвимость подростков к виктимизации обусловлена возрастными особенностями, такими как (Бубнова И.С., Терещенко А.Г., 2014):

1. Повышенная внушаемость по отношению к взрослым и авторитетам среди сверстников;
2. Неприятие лиц, пытающихся оказать педагогическое воздействие;
3. Неадекватное реагирование со стороны родителей и (или) педагогов на предвиктимные девиации: курение, употребление алкоголя, употребление наркотических веществ, прогулы школы или уход из нее, дружеские отношения с нарушителями правопорядка, ранние половые связи, уход из дома, бродяжничество;
4. Немаловажным фактором являются различные психолого-педагогические дефекты школьного и семейного воспитания;
5. Эмоциональная незрелость – несамостоятельность, потребность получать оценки своим действиям со стороны других людей: как правило, авторитетных в среде сверстников;
6. Жажда приключений. Подросток может искать «острых ощущений», не задумываясь при этом об опасности своих действий.
7. Ригидность. Субъект не может справиться с опасной ситуацией, так как не обладает достаточными для этого адаптивными способностями.
8. Выученная беспомощность – признак склонности к пассивному типу виктимного поведения. Попав в опасную ситуацию, человек даже не пытается её предотвратить, «выбраться» из нее, так как заведомо считает попытки осуществить это бессмысленными.

Социально-педагогическая профилактика – направление деятельности социального педагога, включающая систему мер социального воспитания, направленных на оптимизацию социальной ситуации развития учащихся (Шишковец Т.А., 2005). Она направлена на изменение как внешних, так и внутренних факторов, и условий социального воспитания или перестройку их взаимодействия. Воздействие социально-педагогической профилактики распространяется не только на самих учащихся, их внутренний мир, но и на их окружение: законных представителей, педагогов, способствуя их конструктивной коммуникации.

Метод социально-психологического тренинга, направленного на развитие уверенного поведения в межличностном общении учащихся 8–11 классов, может быть применен для снижения склонности к виктимному поведению (Репникова К.С., 2020). Трениговая программа может быть проведена школьным психологом или социальным педагогом. В первом случае речь будет идти о психопрофилактике – мероприятии, нацеленном на формирование у ребят психологических качеств, снижающих степень виктимизации (Богданович Н.В., Делибалт В.В., 2020). Во втором случае мы имеем дело с социально-педагогической профилактикой, о которой было сказано ранее. В отличие от психопрофилактики, социально-педагогическая профилактика видится нам более ресурсной, поскольку задействует социальную микросреду подопечных, которая, в свою очередь, могла негативно сказываться на склонности к виктимному поведению. Например, без влияния на педагога, чье поведение способствует развитию у подростков неуверенности в себе, программа профилактики виктимности окажется малоэффективной: усилия психолога превратятся в сизифов труд.

Таким образом, социально-педагогическую профилактику склонности к виктимному поведению старшеклассников условно можно разделить на два направления: внутреннее и внешнее воздействие. Внутреннее воздействие будет включать в себя проведение трениговой программы, направленной на формирование у учащихся уверенного поведения как личностного конструкта, противоположного виктимному. К внешнему воздействию отнесём работу с законными представителями учащихся педагогами. Следует отметить, что внутреннее воздействие следует осуществлять совместно со школьным психологом: специалист проведет соответствующие диагностические мероприятия, которые позволят получить необходимые сведения об актуальном виктимологическом статусе ребят, а также о личностных особенностях, которые могут быть развиты, откорректированы в ходе проведения программы. Помимо упомянутого тренинга, необходимо вовлекать ребят в общественно одобряемую деятельность, на добровольных основаниях. Добровольное участие – важное условие, поскольку принуждение к чему-либо может вызвать протест, чувство отторжения у подопечных.

Внешнее воздействие, направленное на законных представителей учащихся и педагогов должно быть сконцентрировано на решении вопроса об их конструктивном взаимодействии с подростками. Прежде всего, важно организовывать просветительские мероприятия, посвященные информированию об особенностях подросткового возраста для законных представителей. Данные мероприятия можно организовывать как в формате вебинаров, так и групповых тренингов – они будут содержать, собственно, теоретическую часть и интерактивную. Теоретическая часть будет посвящена анализу таких моментов, как: «Почему ребенок из послушного и покладистого превратился в грубого и обособленного», «Как сохранить/установить/вернуть доверительные отношения с подростком». В ходе интерактивной части родители и опекуны могут задавать вопросы, связанные с конкретными жизненными ситуациями, анализировать при помощи специалиста применяемые ими методы воспитания и стратегии поведения и т.д. Участие законных представителей в реализации просветительского метода профилактики виктимности учащихся добровольно. Также, на наш взгляд, действенным направлением работы может служить медиация – посредничество социального педагога в разрешении разногласий и конфликтов в детско-родительских отношениях.

Работа с педагогами во многом схожа по содержанию с той, что предполагается проводить с законными представителями подопечных. Для учителей необходимо проводить мероприятия, посвященные психопрофилактике профессионального выгорания, коррекции и профилактики агрессивного поведения, уделять внимание развитию коммуникативных навыков, что будет способствовать установлению их компетентного взаимодействия как с учащимися, так и законными представителями.

Таким образом, деятельность социального педагога с целью профилактики склонности к виктимному поведению старшеклассников представляет собой систему мер, направленных на создание и поддержание социально-педагогической обстановки, способствующей формированию виктимологической устойчивости учащихся. Деятельность социального педагога при этом может быть реализована наряду с деятельностью школьного психолога.

Литература

1. Андронникова О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: дисс. канд. псих. наук. – Новосибирск, 2005. – 213с.
2. Богданович Н.В., Делибалт В.В. Профилактика девиантного поведения детей и подростков как направление деятельности психолога в образовательных учреждениях Психология и право. 2020 Том 10 № 2. – С. 1–14.

3. *Бубнова И.С. Терещенко А.Г.* Проблема виктимного поведения подростков и его социально-педагогическая профилактика // Психология в экономике и управлении. – 2014. – № 1. – С. 89–93.
4. *Репникова К.С.* Социально-психологический тренинг как средство профилактики виктимности в старшем подростковом возрасте // Коченовские чтения. – Москва, 2020. – С. 98–99.
5. *Шишкова Т.А.* Справочник социального педагога. – М., 2005. – С. 22–23.

Prevention Of Bend To Victime Behavior Of High Schools As A Sphere Of Activity Of A Social Teacher

Repnikova K.S.

*Student, Moscow State University
of Psychology and Education (Russia, Moscow)
e-mail: cutiekaren99@gmail.com*

Расширение языковой картины мира при изучении иностранного языка

Рындина А.И.

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение Высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семёнова-Тянь-Шанского»
Институт филологии, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации
Научный руководитель – Павельева Т.Ю.
доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации*

В данной статье было рассмотрено явление картины мира, с точки зрения лингвистики, а также её влияние на мировоззрение изучающего тот или иной язык. Был затронут вопрос эффективности изучения иностранного языка совместно с изучением культуры народа-носителя и обособленно. Особое внимание уделяется изменению языковой картины мира и явлению интерференции как следствию этого. Данное исследование является актуальным в условиях глобализации современного мира, увеличения межкультурных контактов и потребности изучения иностранных языков.

Толкование картины мира и языковой картины мира, как одной из её сфер. Картина мира – это исходный глобальный образ мира, лежащий в основе мировидения человека, репрезентирующего существенные свойства мира в понимании его носителей и являющегося результатом всей духовной активности человека. [1, с. 21]. Языковая картина мира представляет из себя одну из наиболее значительных частей общей картины мира. Это информация о мире, воспринимаемая через призму сознания человека, переработанная и заключённая в языке, на котором разговаривает и думает данный индивид. В силу того, что язык и речь сопровождают практически все виды деятельности человека, то языковая картина мира наиболее сильно влияет на них.

Роль родного языка в восприятии мира. Русского человека, говорящего на английском языке без ошибок и без акцента, всё равно можно распознать. Его будет выдавать поведение, подбор слов в предложении, их сочетаемость между собой, мимика и многое другое. На всё это оказывает влияние родной язык индивида. Можно провести эксперимент, если у россиянина спросить, какого цвета буква А, то большинство ответит красного, а если узнать, что хуже врать или лгать, то с высокой вероятностью человек скажет лгать, хотя под этими словами подразумевается одно и то же действие, причём такие ответы мы получим преимущественно у русскоязычного населения. Наиболее сильно различия в картинах мира наблюдается, когда речь идёт об абстрактных значениях.

Каждый народ в силу своей истории, социальной структуры, традиций, закладывает в такие слова свои собственные значения [2].

Явление интерференции как показатель изменения языковой картины мира при изучении иностранного языка. Родной язык и иностранный язык при изучении последнего оказывают друг на друга взаимное влияние. Так, в начале изучения языка большинство ошибок совершается, за счёт попытки переноса правил родного языка на второй [3]. В то же время, при продолжении изучения, наблюдается обратный процесс, когда слова и конструкции из иностранного языка переходят в родной. Данный процесс можно наблюдать как в масштабах одного человека, так и социальной группы. Это явление получило название интерференции – взаимодействия языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении не родного языка» [4]. Так, при разговоре на иностранном языке у человека можно наблюдать неосознанное изменение тембра голоса, интонации, жестикуляции, часто меняется характер (например, говоря на английском, человек охотнее выражает свою точку зрения). Таким образом, в процессе перехода с одного языка на другой меняется картина мира.

Язык как общественно явление не существует отдельно от культуры народа-носителя. Он впитывает в себя историю, традиции, не зря глобальные изменения в языке происходят в период сильных социальных потрясений. Но, в то же время, и сам язык оказывает влияние на общество, на менталитет, манеру поведения. Этим он выполняет одну из своих функций – идентификации. Исходя из всего перечисленного, можно прийти к выводу, что изучение иностранного языка обособлено от культуры не эффективно и зачастую является невозможным. Общение, а это на данный момент главная причина изучения языка, не может осуществляться без взаимопонимания, которое, в свою очередь, не представляется возможным, когда у собеседников наблюдаются кардинальные различия в картинах мира.

Литература

1. *Серебренников Б.А.* Роль человеческого фактора в языке. М., – «Наука», 1988.
2. *Чанг Чинггво.* Сопоставительное лингвокультурологическое описание концепта «любовь» в русской и китайской языковых картинах мира. / Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2019.
3. *Susan Gas.* Language transfer and universal grammatical relations, 1979.
4. *Баранникова Л.И.* Сущность интерференции и специфика ее появления // Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972.

An Extension Of Linguistic World View While Learning A Foreign Language

Ryndina A.I.

*Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky
Institut of philology Department of Linguistics and Intercultural Communication*

*Scientific supervisor – **Paveleva Tatiana Yurievna**
Associate Professor of the Department
of Linguistics and Intercultural Communication*

Обучение торговых менеджеров поколения Y игровым технологиям посредством дистанционного образования

Серягина М.В.

*Магистрант, национальный исследовательский
Томский Государственный университет (НИ ТГУ)
г. Томск, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>
e-mail: seryaginamarina87@gmail.com

Костюкова Т.А.

*Доктор педагогических наук, профессор, кафедра
педагогической психологии, национальный исследовательский
Томский Государственный университет (НИ ТГУ),
г. Томск, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/000-0001-5999-0246>
e-mail: kostyukova@inbox.ru

Царско А.А.

*Аспирант, национальный исследовательский
Томский Государственный университет (НИ ТГУ)
г. Томск, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-1518>
e-mail: zarsko@mail.ru

Белгибаев Р.

*Специалист IT, автор цифровых
проектов для системы образования
г. Караганда, Казахстан*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2382-0824>
e-mail: rbelgibayev@gmail.com

Ключевые слова: теория поколений, поколение Y, игровые технологии, дистанционное обучение, онлайн продажи, менеджеры, практические результаты.

К поколению Y (миллениалы) по описанию авторов теории поколений (Н. Хоув, В. Штраус, Е. Шамис и др.) принадлежат люди, рожденные с 1984 по 2004 годы, которые формировались в период масштабных исторических событий, экономических потрясений и технического переворота [1]. Основными аспектами их воспитания и личностного становления стали компьютеризация, виртуальная погруженность и прогрессивное развитие цифровых технологий [2]. Наши исследования показали, что представители поколения Y обладают качествами, которые отличают их от предыдущих поколений: ориентированность на быстрый результат, неумение ждать, желание получать «все и сразу», коммуницировать «на равных». Это поколение слушает родителей, но верит информации, которую черпает в интернете и социальных сетях.

С каждым годом количество работающего поколения Y растет и привносит в структуру менеджмента свои стандарты. Так, в период пандемии коронавируса вошел в образовательный тренд – дистанционный формат обучения, который был успешно подхвачен представителями поколения Y и адаптирован на различные формы коммуникации, включая дистанционную торговлю (онлайн продажи), услуги в области компьютерного сервиса, психологические консультации и репетиторство.

Миллениалы отлично умеют пользоваться поисковыми браузерами, активно ведут социальные сети, поэтому форма работы и учебы в дистанционном формате оказалась для них весьма актуальна, так как нет необходимости тратить время на изучение прописных истин тогда, когда есть возможность быстро найти необходимую информацию в ресурсах интернета [2].

Актуальность исследования базируется на том, что в период перехода учебного процесса в дистанционный формат, требуется создание новых форм обучения, которые учитывают особенности поколения Y, но при этом не снижают свою эффективность. Поскольку основная специфика поколения Y сопрягается с описанием «человека играющего», логично создание обучающих технологий, которые ориентированы на активное практическое вовлечение представителей указанного поколения в процесс обучения. Для этого учебная программа должна быть максимально геймифицированной.

Целью нашего исследования стала разработка игровых форм (моделей) и психолого-педагогических инструментов дистанционного обучения для представителей поколения Y, начинающих региональных менеджеров крупной торговой компании.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что игровые формы (модели) и психотехники в процессе онлайн обучения будут способствовать возрастанию уровня вовлеченности менеджеров-«миллениалов» (Y) в учебный процесс и по его окончании выдавать реальные практические результаты в виде повышения объема оптовых продаж.

В настоящем исследовании приняло участие 17 начинающих менеджеров по продажам крупной российской торговой корпорации (в возрасте от 25 до 35 лет). Специально для обучения был разработан авторский курс «Психологическая поддержка начинающих менеджеров по продажам в период испытательного срока».

На основе разработанного курса и обучения для менеджеров, было проведено исследование, которое состояло из 3 этапов. Основной задачей первого этапа являлся подбор диагностического инструментария и игровых психологических техник, ориентированных на два направления работы: индивидуальное и групповое.

Вторым этапом работы стало проведение диагностического изучения каждого менеджера, которое включало прохождение лабиринта интересных, игровых заданий (в онлайн режиме), направленных на фиксацию

личностного настроения на учебный процесс (тест Люшера), самооценку в той области, которая предполагалась стать ключевой в обучении (проективные методики). Также обязательной областью диагностического исследования стало изучение типа личности менеджера (опросник Вайсбанда, психометрический тест С.Деллингер), для выявления сильных сторон личности, предпочитаемых интересов. Диагностика проводилась с целью формирования учебно-методического материала, учитывая индивидуально-типологическую специфику менеджеров.

В ходе диагностического процесса каждый участник курса заполнял анкету, которая преподносилась авторами исследования в виде пирамиды Дилтса (модель логических уровней: окружение, поведение, способности, ценности, идентичность, миссия). С помощью анкеты менеджер рассказывал о ключевых событиях своей жизни, а также проводил экспресс – анализ проблемных ситуаций. Прохождение данного этапа показало, что менеджеры поколения Y во время прохождения диагностического лабиринта демонстрировали активность и заинтересованность в предлагаемых игровых психологических техниках, что позволило оценить эффективность подобранных методов.

На третьем этапе были организованы тренинговые мероприятия, которые проводились в групповой и индивидуальной форме. Групповые задания были разделены на четыре блока, в соответствии с заданной тематикой. Каждый вебинар сопровождался презентацией, ориентированной на обозначение применяемых техник и их комментария. Вебинары включали в себя элементы групповой игры, сказкотерапии, форум – театра, техники мозгового штурма, работа в парах и т.д.

Индивидуальные занятия, проходившие также в режиме онлайн, были направлены на отработку конкретной темы вебинара, а также дополнены различными психологическими техниками («окно Джохари», «Колесо жизненного баланса», «Квадрат Декарта. Техника принятия решений», «Лестница страхов», «Лифт» и т.д.)

Показателем эффективности данного этапа со стороны слушателей стала активная виральность: предложенный исследователями курс был настолько интересен, что слушатели начали активно делиться впечатлениями о нем в социальных сетях и распространять описание его контента. Виральность как феномен также свойственен представителям поколения Y. Для них большую ценность представляют именно «хьюмантачстори» (humantouchstory) – истории, которые в большей мере наполнены яркими эмоциями, затрагивающими чувства. Представители «играющего поколения» проявляют большую потребность делиться этими историями в социальных сетях [1].

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы.

1. Поколение Y тяжело переносит однообразие, не умеет фокусировать внимание на скучных, по их мнению, событиях, обладает спо-

способностью к быстрому переключению с одного вида информации на другой, требует уважения к своему времени. Попав в ситуацию активной коммуникации (специфика торговой деятельности) они начинают испытывать стресс и проявляют трудности в общении. По этим причинам геймифицированный онлайн тренинг психологической поддержке с элементами развития коммуникации, оказался актуальным и способствовал полному погружению в процесс обучения менеджеров поколения «миллениалов».

2. Занятия, проходившие в режиме онлайн, позволяли экономить драгоценное для «игреков» время и включаться в работу из удобной для них точки. Главным преимуществом онлайн занятий является возможность принять участие в тренингах из любой геолокации. При этом собрать группу «миллениалов» в офлайн режиме без административного принуждения практически невозможно.
3. Игровые формы и психотехники в процессе онлайн обучения способствовали повышению уровня вовлеченности менеджеров «миллениалов» в учебный процесс.

Самым значимым результатом, который был зарегистрирован по окончании пройденного обучения, стал возросший в полтора раза уровень продаж у менеджеров (таблица 1).

Таблица 1

Динамика продаж на период окончания обучения

№	Фамилия	На начало обучения (в руб)	На окончание обучения (в руб)	Увеличение в процентном соотношении
1	К.Сымбат	700 тыс.	1 200 000	157
2	С.Галия	860 тыс.	1 250 000	145
3	Ш. Лилия	603 тыс.	1 000 000	166
4	С. Екатерина	900 тыс.	1 490 000	166
5	П. Наталья	560 тыс.	957 тыс.	171
6	И. Екатерина	820 тыс.	1 000 000	122
7	Г. Светлана	910 тыс.	1 500 000	165
8	И.Майрам	100 200	1 650 000	150
9	К. Ксения	780 тыс.	1 000 000	128
10	К. Виктория	920 тыс.	1 340 000	146
11	Б. Наталья	860 тыс.	1 250 000	145
12	В. Ирина	980 тыс.	1 220 000	124
13	П. Юлия	740 тыс.	1 000 350	135
14	Д. Виктория	950 тыс.	1 436 000	151
15	В. Юлия	100 150	1 780 000	162
16	Г.Гульнур	670 тыс.	1 000 400	149
17	Г. Юлия	970 тыс.	1 460 000	151

Обобщенные показатели возрастания продаж в результате проведенного исследования представлены в диаграмме 1.

Общие показатели обучения

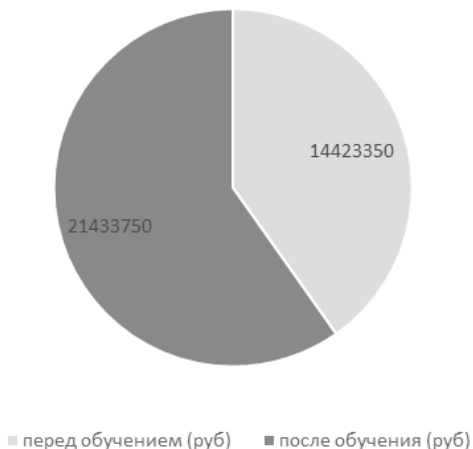


Диаграмма 1

Таким образом, полученные данные позволяют подтвердить гипотезу исследования об эффективности обучающего метода.

Литература

1. Соколова Н. Поколение Игрек // *Профиль*. 20 сентября 2010. № 34 (685). URL: <https://rugenations.su/> (дата обращения 28.09.2021).
2. Царско А.А., Костюкова Т.А. Специфика выбора профессии у представителей поколения Z» // *Антропологические чтения: материалы VIII Антропологических чтений студентов философского и психологического факультетов НИ ТГУ, 25 декабря 2020 г.* / Нац. исслед. Том. гос. ун-т; отв. ред. Г.И. Петрова, Т.А. Костюкова. – Томск: [б.и.], 2020. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000795940> (Дата обращения: 22.03.2021).

Training Of Generation Y Sales Managers In Gaming Technologies Through Distance Education

Marina Seryagina

Master student, National Research Tomsk State University (NR TSU), Tomsk, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>
e-mail: seryaginamarina87@gmail.com

Tatiana Kostyukova

PhD, Professor of the Department of Educational Psychology, Psychology Faculty, National Research Tomsk State University (NR TSU), Tomsk, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/000-0001-5999-0246>
e-mail: kostyukova@inbox.ru

Alexander Tsarsko

Postgraduate student, National Research Tomsk State University (NR TSU), Tomsk, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-1518>
e-mail: zarsko@mail.ru

Rashit Belgibayev

Specialist, author of digital projects for the education system Karaganda, Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2382-0824>
e-mail: rbelgibayev@gmail.com

Keywords: theory of generations, generation Y, gaming techniques, distance learning, online sales, manager, practical results.

Bringing Territory In Citizenship Education Through Participatory Methodologies With Young People

Nicolas Martins da Silva

PhD student, Doctoral Fellow funded by Foundation for Science and Technology, IP (FCT) (Ref: SFRH/BD/143733/2019).

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8288-3174>

e-mail: nicolassilva@fpce.up.pt

Sofia Marques da Silva

PhD in Education, Associate Professor

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2688-1171>

e-mail: sofiamsilva@fpce.up.pt

Keywords: Participatory methodologies, border regions youth, youth engagement, citizenship education.

Introduction

This proposal aims to discuss the involvement of young people in the construction of proposals designed for communities, using participatory methodologies. It involves young people from Secondary Schools located in border regions of mainland Portugal. We will answer the questions of how can participatory methodologies promote a territorialised way of working around citizenship education involving young people?, assessing the receptivity and involvement of young people around youth-related themes and what they consider to be a priority as citizens for their contexts.

Young people, rather than being seen as problems, are now being perceived as an engaging part of the investigative process, recognised as an essential element in research ^[5]. It is, therefore, work that actively involves young people, not just research about them ^[1]. Furthermore, the importance of involving young people in policy development and decision-making ^[3] that affect their lives and their communities has been recognised. In this sense, the use of participatory methodologies proposes to give space to the themes during the research, premised on the importance of the participants' involvement in the research process. Indeed, the involvement of young people in research activities provides an alignment between research and young people and allows research to be aligned with young people's priorities and needs ^[5] ^[2]. On the other hand, it is recognised that the use of participatory methodologies enables the empowerment and development of participants, and is beneficial for both young people and local communities and organisations ^[5], as by using these methodologies, research topics are based on young people's experiences ^[3] which also gives these methodologies a transformative and

an educational character, as their aim is also to contribute to transforming community and local knowledge and/or practices^[3], on the one hand, and to promote greater involvement of young people on the other.

In short, valuing the contribution of young people to thinking about their contexts and responding to problems identified by them (in the form of the creation of projects) results from a form of research that is not limited to studying about young people, but which proposes working with them, enabling them to exercise their rights, preparing them for active participation in democratic life and raising their awareness and empowering them to be actors of social change^[5], here with a special focus on local cultures and on the valorisation of the territory as a place and an enabler of work towards a participatory citizenship that takes into account young people and local realities and, therefore, local citizenship in a work around citizenship education^[4].

Methodology

The online sessions for construction and development of projects designed by young people for their communities is one part GROW.UP Project: Grow Up in Border Regions in Portugal: Young People, Educational Pathways and Agendas, funded by Norte Portugal Regional Operational Programme (NORTH 2020), under the PORTUGAL 2020 Partnership Agreement, through the European Regional Development Fund (ERDF), and by national funds, through the Foundation for Science and Technology, IP (FCT) (Ref: PTDC/CED-EDG/29943/2017). The participants of this sessions were young people from five border municipalities from secondary education (10th to 12th grade).

Three sessions were developed per context to build projects to be configured in the Youth Agendas. The first session was characterised by a discussion on priorities, where young people were able to highlight, characterising from their contexts to opportunities for participation in them, which situations they considered to be priorities for them. In the second session, which focused on developing auditing skills, our objective was, together, to identify and demonstrate to them some essential criteria that they should consider when creating and developing projects.

In the third session, they made a first presentation of the projects they had designed, where they identified the problem/priority they were trying to answer, as well as the defined objectives, strategies, partnerships to be developed, necessary resources.

After these three sessions with each context a fourth session was developed with all the contexts, where young people could share their projects with young people from the other case studies. Besides this moment of sharing, this was a moment to refine some issues related to the projects, namely the quality criteria worked on in session 2. Finally, a fifth moment resulted in a Webinar, where each context could present their projects to a wider community, from the scientific community, but also to local stakeholders, school

directors, and even to other school and educational contexts from other municipalities and regions.

We adopted a qualitative approach, valuing social interactions as a central source of data collection, in line with Blumer's symbolic interactionism. We used participatory methodologies since we perceive young people as an important source of data collection, as a resource or experts in their communities and experiences ^[3]. Regarding the data collection technique, we used the focus group discussion, essential to promote discussion and interaction, in addition to its participatory nature. For data analysis, content analysis of the transcribed sessions was developed, in a process of analysis simultaneously inductive and deductive, giving space to the emergence of dimensions from the data analysis.

Results/Conclusions

We can conclude that participative methodologies enable greater involvement of young people, insofar as they become active, not only identifying their priorities, which is fundamental for the portrayal of youth cultures, but also emerging as agents seeking answers to these priorities and, in this way, agents of change for their contexts ^{[2][3]}. It is a way of developing in them a spirit of active and participatory citizenship, an essential premise of education for citizenship in Portugal.

Furthermore, it is important to highlight that, despite the constraints due to the pandemic, which made face-to-face contact impossible, these young people continued to participate enthusiastically in the online sessions, which seems to reveal that youth involvement in research activities is important for them to contribute with interest. Further, it was found that young people feel the need to have their views explored and valued. If we look at the type of projects they have designed for their contexts, we can see that they are anxious about local development and the common good, which indicates a civic attitude that should be highlighted, as well as promoting in them a more dynamic participatory spirit that is in line with their interests, and which contradicts the idea that young people show a certain apathy in civic engagement.

This is where participatory methodologies make possible an education for territorialized citizenship, i.e., a work around the citizenship education influenced by the territory ^[4], which considers local realities (which, incidentally, is enshrined in the National Strategy for Citizenship Education, 2017 and in the Decree-Law that regulates the implementation of Citizenship Education in school contexts – Decree-Law 55/2018), where young people, co-responsible and actively involved, contribute to a possible social change or improvement in their contexts.

References

- 1 Fox, R. Resisting participation: critiquing participatory research methodologies with young people [Text] / R. Fox // Journal of Youth Studies. – 2013 – no. 16. – vol. 8. – p. 986–999.

- 2 *Hawke, L.* et al. Enhancing researcher capacity to engage youth in research: researchers' engagement experiences, barriers and capacity development priorities [Text] / L. Hawke et al // *Health Expectations*. – 2020. – p. 1–9.
- 3 *Lushey, C. Munro, E.* Participatory peer research methodology: An effective method for obtaining young people's perspectives on transitions from care to adulthood? [Text] / C. Lushey. E. Munro // *Qualitative Social Work*. – 2015 – no. 14. – vol. 4. – p. 522–537. <https://doi.org/10.1177/1473325014559282>
- 4 *Menezes, I. & Ferreira, P.* Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens [Text] / I. Menezes. P. Ferreira // *Educar em Revista*. – 2014 – no. 53. – p. 131–147.
- 5 *Powers, J.L. Tiffany, J.S.* (2006). Engaging youth in participatory research and evaluation [Text] / J.L. Powers. J.S. Tiffany // *Journal of public health management and practice: JPHMP*. – 2006 – Suppl. – S79–S87. <https://doi.org/10.1097/00124784-200611001-00015>

Студенческое выбытие и академическая устойчивость на примере Томского государственного университета

Сипкина А.Г.

*студент, Томский государственный университет
г. Томск, Российская Федерация
e-mail: sipkina00@bk.ru*

Ключевые слова: высшее образование, эффективность обучения, академическая устойчивость, студенческое выбытие, мотивация студентов.

Массовизация высшего образования, развивающаяся в ходе социально-экономических преобразований трех последних десятилетий, создала условия для многообразия образовательных учреждений и вариативности образовательных программ, для развития негосударственного сектора образования. Несомненно, эти изменения приносят как положительный эффект для развития экономики и благополучия граждан, поскольку массовое высшее профессиональное образование становится базой демократизации общества, создает основу для социальной мобильности, влияет на экономическую активность, личный доход и занятость, так и являются причиной возникновения новых проблемных ситуаций в сфере высшего образования, таких, как повышение отсева и неустойчивости студентов [1].

Проблема, связанная с отсевом студентов из российских вузов становится все более актуальной, так как она тесно связана с развитием экономики и образования.

С одной стороны, высшее образование стало более доступным для широким масс населения, чего не было ранее, то с другой – для государства возникли дополнительные финансовые расходы, снизилось качество подготовки выпускаемых специалистов и увеличилась доля студентов, не завершающих обучение в вузе[2].

По оценкам ОЭСР, отчисленные студенты в РФ составляют 21 % совокупной численности обучающихся в вузах (2010) [3].

Таким образом почти 1/5 часть студентов уходит из университетов, причем лишь некоторая часть из них отчислена по причине плохой успеваемости, а остальные принимают решение прекратить обучение по другим причинам. В связи с этим возникают вопросы – почему происходит отсев студентов, и какие конкретно проблемы у студентов Томского государственного университета возникают при обучении в университете, из за чего они теряют мотивацию, а также почему бросают обучение в университете?

Научная новизна данной работы заключается в рассмотрении феноменов студенческой устойчивости и отсева с использованием теорети-

ческой модели Уотсона Свейла, и в задаче выявить наиболее присущие российским вузам факторы, включенные в эту модель.

Геометрическая модель устойчивости и успеваемости студента



Рис. 1. Геометрическая модель устойчивости и успеваемости студента У. Свейла [4]

В середине мая 2021 года был проведен опрос 236 студентов бакалавриата и специалитета ТГУ методом онлайн-анкетирования, в ходе которого можно было выявить те или иные факторы, влияющие на академическую устойчивость студентов и, как следствие, их подверженность риску отсева. При обработке данных были рассмотрены основные тенденции, характеризующие студентов с точки зрения когнитивных, социальных и институциональных факторов определяющих академическую устойчивость (по У. Свейлу). Также были выявлены собственное отношение студентов к их неустойчивости и меры, которые, по их мнению, могут служить профилактикой академических задолженностей и отчислений.

Из 236 студентов Томского государственного университета, 31 % составляют юноши и 69 % девушки. В качестве основных характеристик контингента были взяты: факультет и курс. Было опрошено 19 факультетов, больше всего студентов с философского факультета (24 %), далее по количеству респондентов идет физический факультет и институт культуры и искусства (каждый по 11 %), затем институт прикладной математики и компьютерных наук (8 %) факультет психологии (7 %) и биологический факультет (6 %).

Опрос проводился среди студентов бакалавриата и специалитета. Больше всего в исследовании поучаствовали студенты 1 и 2 курса (30 % и 40 %) соответственно.

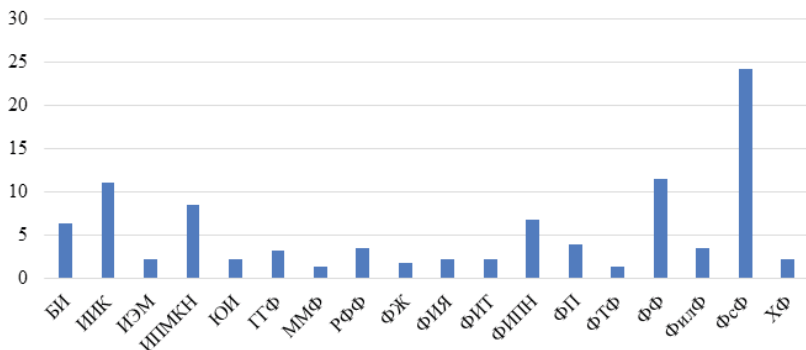


Рис. 2. Количество респондентов с разных факультетов (в процентах)

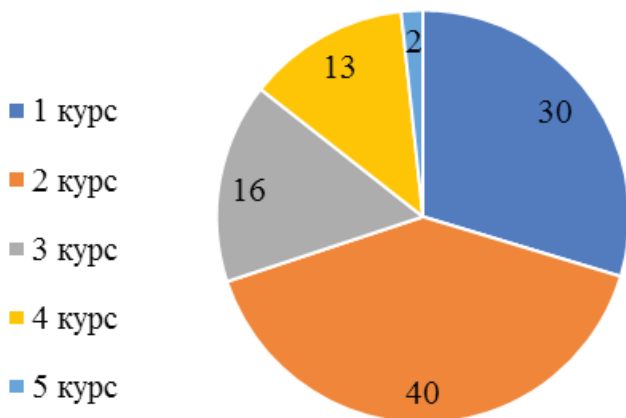


Рис. 3. Распределение респондентов по курсу обучения (в процентах)

При выявлении влияния факторов, было установлено, что такие когнитивные характеристики студента, как самоопределение и карьерные цели, связанные с профессиональной целенаправленностью влияют на устойчивость таким образом, что студенты, связывающие получение высшего образования с карьерой и большим заработком оказываются более успешными и устойчивыми в учебе чем те, кто в большей степени склонен поступать в университет ради общего развития, по требованию родителей или ради переезда в другой город/страну.

Что касается влияния уровня развития навыков самоорганизации, то здесь прослеживается положительная линейная корреляционная связь между устойчивостью и уровнем развития таких навыков, как тайм-менеджмент, дисциплинированность, планирование и постановка целей.

Таблица 1
Корреляционная взаимосвязь успеваемости студентов и развитости навыков самоорганизации

Коэффициент Спирмана	Успеваемость в целом	Знач. (2-х сторонняя)
Дисциплинированность	,325**	0,00
Навыки тайм-менеджмента	,449**	0,00
Планирование	,388**	0,00
Постановка целей	,314**	0,00
Навык критического мышления	,248**	0,00
Навык учиться (делать конспекты, распределять учебные задачи, искать учебные материалы и др.)	,268**	0,00

Измерение влияния социальных факторов, таких как влияние дополнительной занятости и работы, а также уровень адаптации к студенческой жизни, то здесь получились неоднозначные выводы, раскрывающие тот факт, что дополнительная занятость и работа могут как мотивировать студентов и придавать им сил, так и отнимать время от учебы. Можно сказать, что гипотеза, предполагающая повышение рисков быть отчисленным из-за работы и сторонней занятости не подтвердилась.



Рис. 4. Распределение ответов на вопрос «Укажите основные причины, по которым вы получаете высшее образование» (в процентах)

То же самое касается характера влияния адаптации, поскольку как академически успешные, так и неуспешные студенты отмечают примерно одинаковые трудности, с которыми они столкнулись в первое время обучения в вузе.



Рис. 5. Распределение ответов на вопрос «Каким образом дополнительная занятость влияет на вашу учебу в университете?» (в процентах)



Рис. 6. Распределение ответов на вопрос «С чем у вас возникли трудности при адаптации к новому образу жизни (студенческому)?» (в процентах)

Наконец, анализ факторов, относящихся к институциональным характеристикам вуза, а именно тем, что связаны с учебным процессом,

а также работой деканатов, показал, что в целом, как академически устойчивые, так и неустойчивые студенты примерно одинаково оценивают аспекты учебного процесса, выделяя наиболее, по их мнению, проблемные: нацеленность учебной программы на запросы рынка, актуальность содержания конкретных курсов, а также удобство расписания занятий, что говорит о возможности полагать, что институциональные характеристики в определенной степени не устраивают студентов и могут повлечь за собой трудности в обучении.

Нацеленность учебной программы на запросы рынка

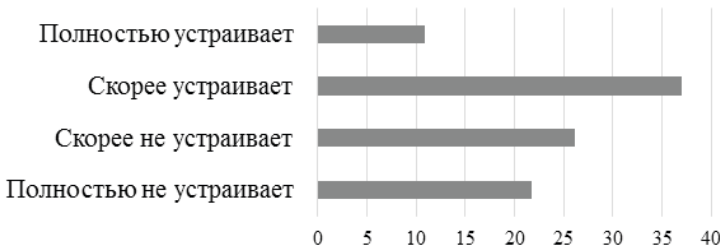


Рис. 7. Распределение ответов на вопрос «Устраивает ли вас нацеленность учебной программы на запросы рынка?» (в процентах)

Актуальность содержания конкретных курсов

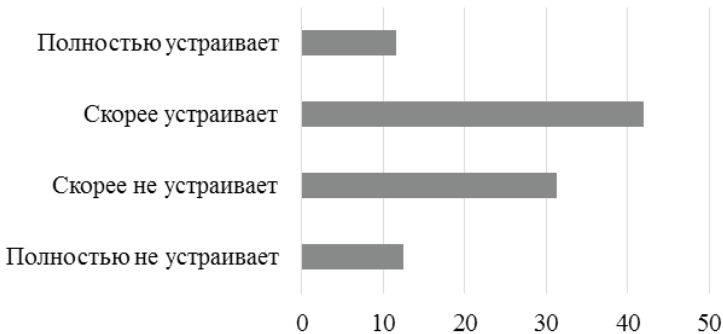


Рис. 8. Распределение ответов на вопрос «Устраивает ли вас актуальность содержания конкретных курсов?» (в процентах)

То же самое касается взаимодействия деканатов и неустойчивых студентов, поскольку последние отмечают трудности, которые сопровождают их коммуникацию. Среди этих трудностей лидирует недостаток информа-

ции по поводу того, с какими проблемами можно обращаться к деканату, а с какими нет. Это указывает на возможную проблему недостаточной информированности студентов о функции деканатов и их значении для решения тех или иных трудностей, возникающих в процессе обучения.



Рис. 9. Распределение ответов на вопрос «Удовлетворены ли Вы работой деканата на своем факультете?» (в процентах)

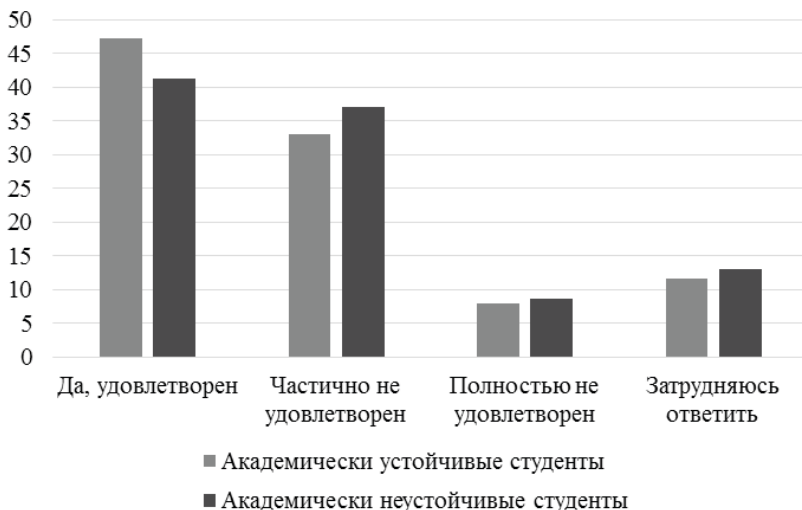


Рис. 10. Распределение ответов на вопрос «Какие проблемы у вас возникали/возникают при взаимодействии с деканатом?» (в процентах)

Таким образом, мы делаем вывод о том, что не все гипотезы, поставленные в ходе исследования подтвердились, однако было выявлено наибольшее влияние когнитивных и институциональных факторов на характеристику академической устойчивости и риска отсева студентов, что соответствует цели исследования, а именно, определить, чем обусловлены особенности академической неустойчивости и отсева студентов.

Литература

1. *Арсентьев Н.М.* Массовизация высшего образования в России: угрозы и перспективы / Н.М. Арсентьев, А.Ю. Ивлева // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования – 2010. – № 3. – С. 76–82.
2. *Ридингс Б.* Университет в руинах / пер. с англ. А.М. Корбута; Гос. ун-т – Высшая школа экономики – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.
3. *Груздев И.А.* Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы / И.А. Груздев, Е.В. Горбунова, И.Д. Фрумин // Вопросы образования – 2013. – № 2. – С. 061–081.
4. *Sewell W. Shah, V.* Socioeconomic status, intelligence, and the attainment of higher education // *Sociology of Education* – 1967. – № 40. – P. 1–23.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта М.О. Абрамову.

Применение театральной деятельности в образовательных и воспитательных целях: опыт эмпирического исследования с участием подростков

Соловьева А.Г.

магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: lisicas22@gmail.com

Поскакалова Т.А.

научный сотрудник, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>

e-mail: poskakaalova@gmail.com

Ключевые слова: театральная деятельность, школьный театр, подростки, педагогическая технология, литература, восприятие.

На современном этапе понимание образования «как личностно-ориентированной культурной деятельности» [6] находится в процессе закрепления на всех ступенях обучения, при этом наиболее востребованными становятся те педагогические технологии, которые направлены на развитие социально-ориентированной и культурной личности, способной к самообразованию и получению знаний в постоянно меняющихся условиях обучения. В этой связи в последние годы международные организации все чаще фокусируются не столько на оценке предметных компетенций как таковых, сколько на психологическом благополучии учеников в процессе обучения, на формировании у них общечеловеческих и общекультурных ценностей, без которых невозможен личностный рост и успешная социальная адаптация [2]. При этом в зарубежной практике для достижения отмеченных выше целей на протяжении десятилетий активно применяются такие образовательные технологии как драма и театр [3].

Для изучения эффективности театральной деятельности применительно к реалиям российской системы образования на базе МГППУ в 2019 году был запущен проект «Инновационная модель организации экспериментально-исследовательской деятельности подростков (“Мультимедиа-театр”)), выполняемый Центром междисциплинарных исследований современного детства под руководством О.В. Рубцовой. Разрабатываемая педагогическая технология расширяет функцию театра в школе и направлена одновременно как на воспитание, так и на всесторонне развитие личности ученика посредством передачи ответственности за полный цикл создания конечного творческого продукта ученическому коллективу/классу [1; 4; 5]. В основе такого подхода ле-

жат проектные методы работы и участие педагогов в качестве консультантов и медиаторов, что соответствует требованиям ФГОС.

В рамках проекта в 2021 г. на базе Старогородковской средней образовательной школы (Одинцовский район, МО) с февраля по май были проведены 14 комплексных занятий длительностью от 2-х до 4-х часов в зависимости от этапа подготовки спектакля. Схематично общий план занятий представлен на рис. 1.



Рис. 1. Модель занятия по театральной деятельности

Содержание занятий цикла было выстроено вокруг произведений школьной программы 7-ого класса по предмету «Литература» («Данко» М. Горького, «Размазня» А.П. Чехова, «Юшка» А.П. Платонова, «Беда» – М.М. Зощенко). В ходе занятий участники проекта участвовали в проигрывании отдельных сцен из прочитанных произведений, чтении вслух, дебатах, «судах присяжных», интерпретации событий от лиц различных героев и т.д. Развитие метапредметных компетенций и универсальных учебных действий было организовано посредством чередования различных видов групповых и индивидуальных заданий, включая совместное написание сценария, подбор дополнительного материала, разыгрывание, съемку и монтаж отдельных видеофрагментов для мультимедиа-постановки и др.

По результатам занятий, разработанных и проведенных А.Г. Соловьевой и Т.А. Посакаловой, был создан спектакль «Письма из прошлого», построенный в форме диалога бабушки и внучки о судьбе и личности дедушки, на основе найденных на чердаке писем с фронта.

В фокусе спектакля оказались роль художественных произведений для становления личности и формирования нравственных ориентиров нравственных ориентиров дедушки, укреплении его веры в собственный талант и победу над врагом в Великую Отечественную войну. Диалоги бабушки и внучки сопровождались чтением фрагментов из писем дедушки с фронта, во время которого на экране проецировались видеосюжеты («мини-фильмы»), отснятые и смонтированные участниками проекта. В рамках работы над спектаклем школьники были задействованы в выполнении разнообразных творческих и аналитических заданий (написании закадрового текста, эссе и стихов, заполнении аналитических таблиц, в анализе информационных материалов); раскадровке, съемке, монтаже и озвучке видеоматериала; организации и реализации всех этапов подготовки спектакля, актерских и режиссерских тренингах; создании декораций, грима, подготовке афиш и костюмов и др.

Для оценки эффективности применяемой педагогической технологии по драматизации учебного процесса три раза на разных этапах проекта учащимися заполнялись рефлексивные дневники (всего 68 анкет одинакового образца), с вопросами, направленными на определение уровня вовлеченности учеников в театральную деятельность, их эмоциональный отклик и уровень мотивации к дальнейшему участию. После окончания работы над спектаклем подростки также дали интервью и заполнили ряд опросников, направленных на оценку участия в проекте. Собранный материал стал основанием для анализа восприятия учениками театральной деятельности как формы обучения и развития. Результаты анализа собранных эмпирических данных показали:

1. *92 % учеников указали на более успешное усвоение предметного материала, благодаря участию в проекте. Некоторые подростки отметили, что материал, разобранный в рамках проекта, стал более понятен, так как им «стало интересней читать литературу» («на занятиях мы все обсуждаем, говорим, рассуждаем, размышляем», «каждое произведение мы разбирали и ассоциировали с чем-то», «нам объясняли все в очень понятной форме», «переосмыслила некоторые вещи», «благодаря кратким отрывкам в сценарии, поняла главный смысл многих произведений, который не могла понять на уроках, когда мы их просто читали»).*
2. В целом театральная деятельность способствует созданию позитивной обстановки, доброжелательной атмосферы, большей сплоченности коллектива и ситуации инклюзии, в результате чего *подростки склонны оценивать себя и окружающих более положительно, у них наблюдается стремление подчеркнуть успехи окружающих, при этом дети, «отверженные коллективом», начинают чувствовать свою значимость и ценить то, что их берут в команду. Четверть обучающихся на открытый вопрос «Чему ты научился в ходе про-*

- екта?» ответили, что научились работать в команде, среди других ответов присутствовали такие как «я научилась открываться людям и общаться с ними более легко, без преград», «...теперь я выслушиваю мнение всех», «прислушиваться к чужому мнению, решать вопросы всем классом» и др.
3. *Театральная деятельность способствует обретению подросткам уверенности в себе.* Так, ответами на открытый вопрос «Что нового ты узнал о себе?» послужили высказывания, что теперь участники проекта стали себя ощущать «полезными обществу» и «способными на большее». Также подростки отметили, что с полученным опытом им стало проще «стремиться к своей цели, несмотря ни на что», «сконцентрироваться вовремя», «быстро делать нужную работу», «делать что-то без страха» и др.
 4. *Театральная деятельность в учебном процессе способствует формированию более открытого и внимательного отношения к коллективу сверстников, развивает умение видеть ценность в каждом человеке.* 30 % опрошенных на вопрос «**Что нового ты узнал о своих одноклассниках?**» ответили, что их «одноклассники талантливы и креативны». Среди других ответов также встречались замечания о том, что «мой класс дружный», «мальчики старались поддерживать девочек», «они хорошо справляются со своими обязанностями» и др.
 5. В целом театральная деятельность воспринимается подростками положительно, она увлекает данную возрастную категорию, формирует положительное отношение к образовательной деятельности, приподнимает настроение и вызывает в основном положительный отклик (рис. 1 и рис. 2).

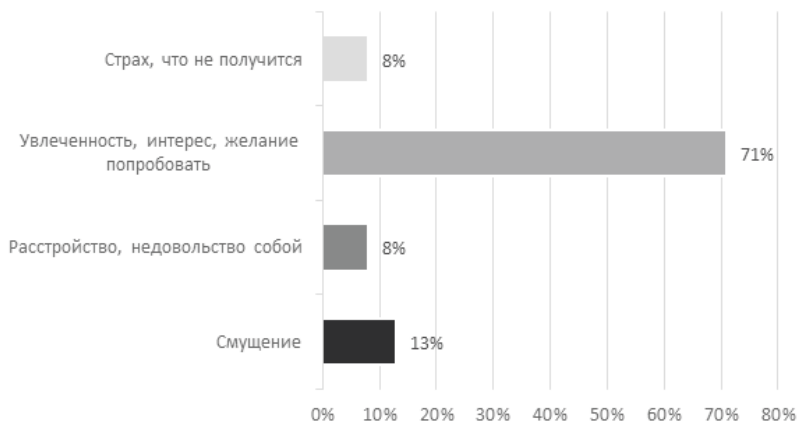


Рис 2. Настроение и эмоциональное отношение к деятельности во время занятий литературой средствами театральной деятельности

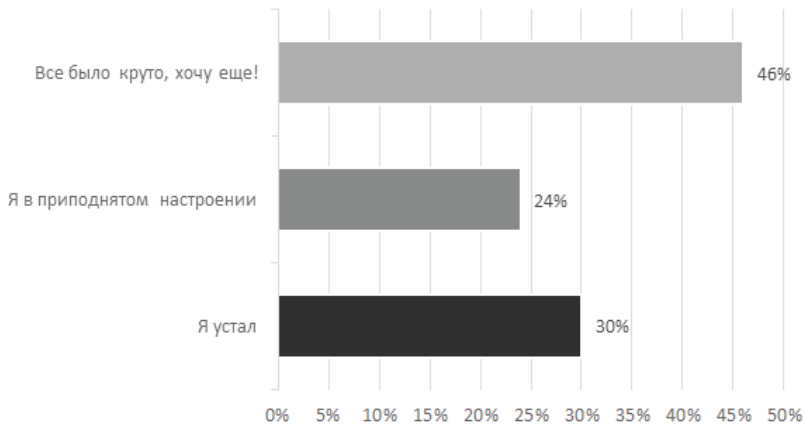


Рис 3. Настроение и эмоциональное отношение к деятельности после занятий литературой средствами театральной деятельности

Таким образом, театральная деятельность в образовательных целях в подростковом возрасте обладает рядом преимуществ перед традиционными формами обучения, так как способна эмоционально увлечь обучающихся. Она положительно воспринимается самими подростками, поскольку предоставляет более широкое поле для самостоятельного действия и инициативы, помогает сплачивать учебные группы, налаживать коммуникацию между сверстниками и тем самым формировать более успешные учебные сообщества.

Литература

1. Ермакова Е.Ю. Посакалова Т.А. «Мультимедиа-театр» как эффективная образовательная практика: опыт эмпирического исследования // Инновационные технологии в кинематографе и образовании: VII Международная научно-практическая конференция, Москва, 29–30 октября 2020 г.: Материалы и доклады / под общей редакцией О.Н. Раева. – М.: ИПП «КУНА», 2020. С. 255–266.
2. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 26–34. doi:10.17759/chp.2020160403
3. Посакалова Т.А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 96–104. doi:10.17759/jmfp.2021100210
4. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование в подростковом возрасте: применение драмы для конструирования зоны ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 2. С. 105–113. doi:10.17759/chp.2021170210

5. Рубцова О.В., Посакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 144–156. doi:10.17759/pse.2020250612
6. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 2. С. 19–23.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта О.В. Рубцову, учителя русского языка и литературы И.И. Шамич и директора школы МБОУ Старогородковская СОШ М.С. Чукареву.

The Use Of Theatrical Activities For Educational Purposes: The Experience Of Empirical Research With The Participation Of Adolescents

Alisa G. Soloveva

*master degree candidate, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia,
e-mail: lisicas22@gmail.com*

Tatiana A. Poskaloova

*research associate, Center for Interdisciplinary Research
on Contemporary Childhood, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>
e-mail: poskaloova@gmail.com*

Keywords: theatrical activities, school theater, adolescents, educational technology, literature, perception.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection to O.V. Rubtsova (the scientific project leader), I.I. Shamich (the teacher of the Russian language and Literature) and M.S. Chukareva (the principal of MBOU Starogorodkovskaya secondary school).

Использование игровой технологии на уроках географии в 6–8 классах при изучении погоды и климата

Ступникова Н.А.

*студентка, Государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования Ленинградской области
«Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-8507-3086>
e-mail: nina.stupnikova98@mail.ru*

Кориунов М.Ю.

*кандидат педагогических наук, доцент, кафедра естествознания
и географии, Государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования Ленинградской области
«Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-7040-0358>
e-mail: meteokorshun@mail.ru*

Ключевые слова: дидактическая игра, познавательная деятельность, география, климат, погода.

Научная новизна исследования состоит в том, что авторами создан и апробирован комплекс дидактических настольных игр по географии, не имеющих аналогов по своему содержанию.

Проблема: темы «Атмосфера», «Климатические пояса Земли» и «Синоптическая карта» являются одними из наиболее сложных и важных во всем школьном курсе географии, но их изучению уделяется недостаточно внимания.

Для лучшего усвоения метеорологических и климатических знаний рационально использовать игровую технологию, однако, эти знания и умения практически не используются в существующих дидактических играх.

Игровая деятельность имеет большое значение в обучении географии и является одной из самых эффективных [2]. Игра активизирует творческое мышление, позволяет установить реальные связи между содержанием географии и интересами обучающихся. Формат урока-игры интересен для школьников, что делает обстановку в классе менее напряженной, чем во время традиционного урока, так, детям проще раскрывать свою индивидуальность, взаимодействовать друг с другом и с учителем [1].

Авторами разработан комплекс настольных игр по географии для 6, 7 и 8 класса по теме погода и климат. Данные игры требуют от школьников самостоятельной подготовки и в большей степени, направлены на ребят, увлекающихся предметом, однако, могут быть использованы

и на уроке обобщающего повторения, а многократное использование данных игр способствует лучшему усвоению учебного материала.

1. Географическая игра «Юный метеоролог» для 6 класса.

Игра представляет собой иллюстрированное лото, в котором рисунки имеются только на больших картах, раздаваемых игрокам. Маленькие карточки содержат текст, дающий описание характерных примет объекта, изображенного на большой карте.

Игра содержит в себе познавательный и эмоционально-ценностный аспекты, акцент в данной игре сделан на тех погодных явлениях, которые ребята наблюдают изо дня в день, что позволит обучающимся по-новому взглянуть на окружающий их мир и научиться быть чуть внимательнее.

2. Географическая игра «Юный климатолог» для 7 класса

Игра разработана на основе идей кругов Луллия. Нами предложено перенести данный формат в школьную среду, значительно усложнив задание, так, игра будет выполнять не только коммуникативную, но и познавательно-развивающую функцию. Тема «Климатические пояса Земли» является одной из самых сложных, а данная игра позволит за короткое время повторить полученные ранее знания. Географическая игра состоит из четырех или пяти отдельных одинаковых кругов Луллия, в зависимости от количества обучающихся в классе.

3. Географическая игра «Юный синоптик» для 8 класса

Игра основана на достаточно распространенном формате игры «кубики и фишки». Она состоит из игрового поля и игрового кубика с разноцветными гранями. Игровое поле представляет собой учебную синоптическую карту, на которую нанесены условные обозначения и отмечены 36 городов. Игра предполагает разделение класса на команды, и направлена не только на актуализацию полученных ранее знаний и навыков, но и на развитие коммуникативных способностей и умения работать в команде.

Педагогический эксперимент

Наше педагогическое исследование включало в себя констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты [3]:

- констатирующий эксперимент (проведение тестирования в 6, 7 и 8 классе для определения уровня знаний, умений и навыков обучающихся по соответствующей теме: 6 класс – «Атмосфера», 7 класс – «Климатические пояса Земли», 8 класс – «Синоптическая карта»);
- формирующий эксперимент (организация урока обобщающего повторения с применением авторских географических игр);
- контрольный эксперимент (повторная диагностика уровня знаний, умений и навыков обучающихся).

Для проведения констатирующего эксперимента параллели 6, 7 и 8 классов были разделены на две группы: «А» классы – эксперименталь-

ная группа, «Б» классы – контрольная группа. Обе группы проходили одинаковое вводное тестирование для оценки знаний.

Предложенные нами тесты для каждого класса состояли из 15 вопросов: 10 закрытых, оцениваемых в 1 балл и 5 открытых, оцениваемых в 2 балла. Таким образом, максимально возможное количество баллов: 20. Критерии оценки выполненного теста представлены в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Критерии оценивания теста

Оценка	% верных ответов	Количество верных ответов
5	85–100 %	17–20
4	70–85 %	14–17
3	70–55 %	11–14
2	< 55 %	<11

На момент проведения тестирования на уроках присутствовали не все обучающиеся (табл.2). Конечно, в дальнейшем они принимали участие во всех последующих играх, однако, их результаты не учитывались.

Таблица 2

Количество обучающихся в классах

Класс	6 «А»	6 «Б»	7 «А»	7 «Б»	8 «А»	8 «Б»
Фактическое число присутствующих на уроке	29	33	31	27	30	25

Итак, после написания тестирования, урок обобщающего повторения для первой (экспериментальной) группы был проведен с применением игровых технологий, а для второй группы (контрольной) – с использованием традиционных методов и технологий (фронтальный и индивидуальный опрос, написание проверочной работы и географического диктанта). Обучающиеся экспериментальной группы играли в разработанные игры с периодичностью один раз в две недели (итого: 3 урока). В контрольных группах в начале каждого второго урока географии проводились фронтальный и индивидуальный опросы по соответствующей теме (итого: 3 урока). Таким образом, педагогический эксперимент продолжался с 1 апреля по 13 мая 2021 г. За это время нами было проведено вводное, промежуточное и итоговое тестирование обучающихся (табл.3, 4, 5). Для промежуточного и итогового тестирования нами были составлены тесты, аналогичные вводному.

По результатам констатирующего эксперимента можно прийти к выводу, что уровень знаний, умений и навыков у всех обучающихся, в целом, находится на среднем уровне. Практически во всех классах наиболее часто встречаются оценки «3» и «4».

Таблица 3

Результаты эксперимента в 6-х классах

Класс	Оценка	Результаты вводного тестирования	Результаты промежуточного тестирования	Результаты итогового тестирования
6 «А»	5	5	6	8
	4	11	14	16
	3	10	8	5
	2	3	1	0
6 «Б»	5	7	9	8
	4	13	12	15
	3	9	9	7
	2	4	3	3

Таблица 4

Результаты эксперимента в 7-х классах

Класс	Оценка	Результаты вводного тестирования	Результаты промежуточного тестирования	Результаты итогового тестирования
7 «А»	5	4	6	8
	4	9	15	14
	3	12	7	8
	2	6	4	1
7 «Б»	5	2	4	4
	4	7	8	8
	3	10	11	9
	2	8	4	6

Таблица 5

Результаты эксперимента в 8-х классах

Класс	Оценка	Результаты вводного тестирования	Результаты промежуточного тестирования	Результаты итогового тестирования
8 «А»	5	7	8	11
	4	9	10	14
	3	10	9	5
	2	4	3	0
8 «Б»	5	6	5	6
	4	8	12	7
	3	6	4	9
	2	5	4	3

По результатам контрольного эксперимента были сделаны следующие выводы:

1. В экспериментальных группах неудовлетворительных оценок значительно меньше, чем в контрольных. Кроме того, в экспериментальных группах количество оценок «хорошо» и «отлично» значительно возросло по сравнению с вводным тестированием.
2. Формат урока-игры был интересен для школьников. Во время игры обучающиеся переживали не так сильно, как во время проверочной работы и географического диктанта; в психологически комфортной обстановке обучающимся было проще вспоминать пройденный материал и выстраивать причинно-следственные связи.
3. Несмотря на то, что во время игры обучающиеся были разделены на команды, все игры разработаны таким образом, чтобы каждый член команды принимал в ней активное участие. Нежелание подвести свою команду и не стать «слабым звеном» также явилось мощным мотиватором для добросовестной подготовки к игре.

Таким образом, можно прийти к выводу, что рассмотренные в данной работе авторские дидактические игры доказали свою эффективность и могут быть использованы учителями географии на уроке обобщающего повторения и во внеучебное время, а также в рамках элективных курсов для подготовки к ОГЭ или ЕГЭ по географии.

Литература

1. *Зайцев В.С.* Игровые технологии в профессиональном образовании: учебно-методическое пособие. – Челябинск: Изд. «Библиотека А. Миллера», 2019. – 23 с.
2. *Таможняя Е.А., Смирнова М.С., Душина И.В.* Методика обучения географии: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е.А. Таможняя, М.С. Смирнова, И.В. Душина. – М.: Юрайт, 2016. – 321 с.
3. *Горбунова И.Б.* Педагогический эксперимент: статистическая обработка результатов выполнения контрольных заданий [Электронный ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2018 № 2 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-eksperiment-statisticheskaya-obrabotka-rezultatov-vypolneniya-kontrolnyh-zadaniy>(дата обращения: 19.09.2021).

The Use Of Gaming Technologies In Geography Lessons In Grades 6–8 In The Study Of Weather And Climate

Nina A. Stupnikova

*Student, State Autonomous Educational Institution
of Higher Education of the Leningrad Region
«Leningrad State University named after A.S. Pushkin»
St. Petersburg, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8507-3086>

e-mail: nina.stupnikova98@mail.ru

Mikhail Yu. Korshunov

*PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair
of Natural Science and Geography, State Autonomous Educational
Institution of Higher Education of the Leningrad Region
«Leningrad State University named after A.S. Pushkin»
St. Petersburg, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7040-0358>

e-mail: metekorshun@mail.ru

Keywords: didactic game, cognitive activity, geography, climate, weather.

Развитие методов управления конкурентоспособностью университета в информационном пространстве среды

Сулимова Д.М.

*Аспирант, Государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Россия*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6866-6285>

e-mail: MorozovaD@mgpu.ru

Ломовцева О.А.

*Доктор экономических наук, профессор
Государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
г. Москва, Россия*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6826-5396>

e-mail: LomovcevaOA@mgpu.ru

Актуальность темы исследования. Современная ситуация в конкурентной среде российских университетов диктует необходимость поиска новых подходов к управлению конкурентоспособностью. Одним из направлений является эффективное позиционирование, отражающее ценности ключевых стейкхолдеров. Конкурентное позиционирование следует учитывать в конкурентной стратегии и тактических мероприятиях.

С учетом актуальности и сложности проблемы управления конкурентоспособностью университетов в данном исследовании отражены методологические и методические аспекты развития информационного пространства внешней и внутренней среды. Также в статье приведен набор прикладных рекомендаций по отношению к взаимодействиям с основными стейкхолдерами университета – его потребителями (студентами и преподавателями).

Постановка проблемы исследования. Основной научной задачей, решаемой в исследовании, является доказательное обоснование идеи о том, что управление конкурентоспособностью вуза основывается на создании и удержании в долгосрочной перспективе конкурентных преимуществ высокого порядка, которые в соответствии с ресурсной концепцией фирмы коренятся в ключевых (стремительных) компетенциях организации. Применительно к вузам, бизнес-процессы которых построены на преимущественном использовании нематериальных (интеллектуальных) активов и информации, ключевые компетенции сосредоточены на эффективных взаимодействиях со стейкхолдерами внешней среды – особо значимыми и влиятельными группами. Эти ключевые компетен-

ции сфокусированы на способностях использовать информационное пространство вуза как среду для экстерналий компетенций на внешних субъектов – организаций-работодателей, отраслевых регуляторов, заказчиков научно-образовательных продуктов, а также самой многочисленной и значимой группы стейкхолдеров – потребителей.

Научная новизна результатов состоит в следующем:

- определен доминирующий фактор конкурентоспособности университета – ключевая компетенция по использованию информационного пространства. Именно здесь в современных условиях цифровой экономики осуществляются воздействия на значимых и влиятельных стейкхолдеров – потребителей, сотрудников;
- разработана методика, включающая информационно-аналитические приемы анализа цифрового следа и маркетингово-поведенческие приемы – процедуры и инструментарий онлайн-опросов. Методика может быть внедрена в бизнес-процессы управления конкурентоспособностью университета для прогнозирования результатов и качества обучения и для разработки превентивных мер по устранению возможных проблем.

Используемые исследовательские подходы.

Подход компаративного монографического анализа позволил выявить содержание совокупности элементов информационного пространства вуза. Одним из ключевых элементов деятельности вуза в информационном пространстве являются используемые информационные технологии, которые различными авторами определяются по-разному. Так, «информационные технологии» – способы создания, фиксации, переработки и распространения информации [1, с. 56]; информационные технологии – это совокупность методов и способов получения, обработки, представления информации, направленных на изменение ее состояния, свойств, формы, содержания и осуществляемых в интересах пользователей [2, с. 16].

Субъектами и объектами информационного пространства вуза являются, с одной стороны, производители (образовательные организации и отраслевые институты-регуляторы), с другой, – потребители информации (внешние и внутренние стейкхолдеры вуза).

Модельно-квалитетрический подход использован в исследовании при определении ключевых компетенций работы со стейкхолдерами в информационном пространстве образовательной организации для оценки влияния стейкхолдеров. Для этого использованы модели, которые описаны Эдвардом Р. Фрименом [3, с. 18]. Его теория заинтересованных сторон предполагает активное управление бизнес-средой, отношениями внутри и вовне организации и продвижение общих интересов. Кроме того, для определения влияния стейкхолдеров на развитие организации и определение конкурентоспособности можно использовать модель

Митчелла – Агле – Вуда и матрицу «Влияние – Заинтересованность» [4, с. 26]. Стейкхолдеры, которые обладают максимальной заинтересованностью и наибольшим влиянием, являются ключевыми игроками. К числу значимых внешних стейкхолдеров вуза можно отнести следующих:

- государственные регулирующие органы;
- потребители (например, абитуриенты и их родители);
- местное сообщество (жители и организации, расположенные в непосредственной близости);
- партнеры, с которыми вуз поддерживает деловые контакты, совершает операции, закупки и пр.

Очень влиятельная группа внутренних стейкхолдеров – это обучающиеся на различных программах вуза студенты и слушатели. Для обоснования группы регулярных маркетинговых процессов управления взаимоотношениями с клиентами разработаны процедуры онлайн-опросов обучающихся для мониторинга удовлетворенности различными внутренними процессами университета. Одним из разработанных инструментов является онлайн-анкетирование с использованием порядковых шкал оценки удовлетворенности. Оцениваемые аспекты: полнота понимания материалов студентами, эффективность использования времени занятий, подготовленность и организованность преподавателя, логика и убедительность материалов занятий, наличие и достаточность методических материалов, использование активных методов обучения, мотивация интереса студентов к самостоятельной работе, индивидуальность подхода и др.

Включенность процедур и результатов опросов в оценки результативности обучения студентов и качества работы преподавателей являются функций поддержания взаимоотношений с клиентами университета, составной частью деятельности по управлению конкурентоспособностью.

Информационно-аналитический подход в исследовании применен для статистических измерений удовлетворенности ключевых стейкхолдеров условиями и качеством обучения в университете. По нашему мнению, данный подход можно использовать для прогнозирования результатов и качества обучения.

Информационно-аналитические методы использования образовательной среды вузом для целей управления является традиционным в образовательном процессе. Здесь широко представлен обширный инструментарий балльно-рейтингового оценивания. Материалы оценивания используются не только для целей контроля, но и для модернизации рабочих программ дисциплин и методических материалов, не дожидаясь результатов экзаменов и зачетов, текущих тестирований.

Частое использование различных контрольных процедур и проверок нарушает целостность учебного процесса. Для преодоления подобных проблем можно использовать указанную методику.

Ключевыми элементами методики являются: специализированная компьютерная программа, по подсчету количества слов, усвоенных сту-

дентом на занятиях; семантический анализ результатов и их интерпретация; прогнозирование образовательного результата студента.

Платформы электронного обучения позволяют пользоваться таким анализом, избегая промежуточных проверочных работ, таким образом оценивать достижения и сканировать проблемы студентов с помощью повседневного контента, который студенты создают в цифровой среде.

Результаты исследования:

- выделены элементы информационного пространства университета: контактные аудитории; информационно-телекоммуникационная инфраструктура; информационные потоки, их содержание и интенсивность; каналы коммуникации, их диверсифицированность; субъекты (образовательные организации и отраслевые институты-регуляторы) и объекты (внешние и внутренние стейкхолдеры вуза) информационного пространства;
- выявлены стейкхолдеры, обладающие максимальной заинтересованностью и наибольшим влиянием – обучающиеся и их референтные группы и сотрудники. Оценены эффекты трансфера их влияния на другие группы;
- предложены мероприятия по встраиванию методики оценки удовлетворенности ключевых стейкхолдеров в бизнес-процессы управления конкурентоспособностью вуза для прогнозирования позиции и разработки превентивных мер по устранению возможных проблем.

Литература

1. Информационные системы и технологии: Научное издание / Под ред. Ю.Ф. Тельнова. – М.: Юнити, 2016. – 303 с.
2. Емельянов С.В. Информационные технологии и вычислительные системы / С.В. Емельянов. – М.: Ленанд, 2015. – 96 с.
3. Freeman R.E. Strategic management: A stakeholder approach. Boston: Pitman, 1984.-276 с.
4. Ломовцева О.А., Прядко С.Н. Использование квалиметрического подхода для оценки стержневых компетенций научно-образовательных организаций // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Экономика. Информатика. 2016. № 16 (237). Выпуск 39. С. 24–37.

Development Of Methods For Managing The Competitiveness Of The University In The Information Space Of The Environment

D.M.Sulimova

*Graduate student, State autonomous educational
institution of higher education of the city of Moscow
“Moscow City Pedagogical University”*

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6866-6285>

e-mail: MorozovaD@mgpu.ru

O.A.Lomovtseva

*Professor, Doctor of Economics, Head of the Department
State autonomous educational institution of higher education
of the city of Moscow “Moscow City Pedagogical University”*

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6826-5396>

e-mail: LomovcevaOA@mgpu.ru

Развитие читательской компетентности и цифровой грамотности младших школьников через разработку и использование буктрейлеров

Тазиева А.И.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Институт психологии и образования*

*Научный руководитель – Камалова Л.А.
канд. пед наук, доцент
e-mail: tazieva.albina@bk.ru*

Современные дети мало и неохотно читают. Многие младшие школьники не могут охарактеризовать героя прочитанного произведения, выразить своё отношение к поступку героя, найти ответ на вопрос по содержанию произведения. Падение интереса младших школьников к чтению связано с влиянием на детей таких средств коммуникации, как телевидение, Интернет, аудио и видеопродукция. Разрешить данную проблему можно при помощи создания и использования на уроках литературного чтения в начальной школе авторских буктрейлеров. Цель исследования: разработка буктрейлеров по литературному чтению для начальной школы. Задачи исследования: 1) Развитие читательской компетентности младших школьников; 2) Формирование основ цифровой грамотности учащихся начальной школы. В 2020–2021 учебном году нами проведена экспериментальная работа в МБОУ «Гимназия № 5» г. Зеленодольска с учащимися начальной школы. Экспериментальная группа (4а) – 24 чел, контрольная группа (4б) – 25 чел. На этапе констатирующего эксперимента (начало сентября 2020 г.) учащимся экспериментальной и контрольной групп были даны 8 вопросов на определение уровня читательской компетентности и цифровой грамотности. Диагностика показала, что уровень знаний и компетенций в экспериментальной и контрольной группах находится приблизительно на одинаковом уровне. В ходе формирующего эксперимента (сентябрь – декабрь 2020 г.) учащиеся экспериментального класса читали произведения детских классиков, на их основе самостоятельно создали 4 буктрейлера: 1. С. Аксаков «Детские годы Багрова-внука»; 2. К. Льюис «Хроники Нарнии»; 3. В. Крапивин «Журавленок и молнии»; 4. С. Алексеев «Богатырские фамилии». Творческая работа по созданию буктрейлеров способствовала формированию читательской компетентности, цифровой грамотности младших школьников. Диагностика, проведенная на контрольном этапе эксперимента (конец декабря 2020 г.), показала, что улучшились показатели сформированности читательской компетентности экспериментальной группы: сознательности чтения – на 11 %, владение приемами понимания прочитанного произведения – на 10 %, умение выби-

рать книги – на 20 %, отношение к литературе как искусству слова – на 20 %, формирование нравственных качеств личности – на 18 %. Знания и компетенции учащихся контрольной группы по названным параметрам изменились всего лишь на 1–2 %. В экспериментальной группе произошли изменения, свидетельствующие о сформированности цифровой грамотности учащихся: умение создавать свой алгоритм чтения – на 32 %, находить и использовать информацию – на 30 %, создавать свои связи между областями опыта – на 30 %, эффективно учиться в онлайн-мирах – на 33 %. Разработка буктрейлеров учащимися 4 а класса доказала результативность исследования: буктрейлеры помогают формировать читательскую и информационную компетентность, что позволяет школьнику отбирать, понимать, организовывать информацию, предоставленную в звукобуквенной форме, успешно использовать её в учебной деятельности, в общественных и личных целях.

Преемственность как основа организации взаимодействия школы и вуза в процессе правового образования обучающихся

Татаренко М.Б.

*магистрант факультета исторического и правового образования,
кафедра права и методики преподавания права,
Российская Федерация, Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»)
г. Волгоград, Российская Федерация.*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5175-6383>

e-mail: tatarenkomaria400@gmail.com

Ключевые слова: правовое образование, правовая культура, преемственность образования, непрерывность обучения.

В настоящее время одной из наиболее важных проблем, оказывающей негативное влияние на социально-экономическое развитие России является низкий уровень правовой культуры и правосознания граждан, правовой нигилизм, которым поражена значительная часть современной молодежи. В этой связи государственная политика в области образования ориентирована на всестороннее развитие и совершенствование правового образования в Российской Федерации. Решить данную проблему может только школа, в которой накоплен значительный опыт правос воспитательной работы с обучающимися. Эффективность деятельности школы в процессе решения данной задачи будет значительно повышена в случае объединения усилий общеобразовательной организации и вуза.

Основой для взаимодействия школы и вуза в процессе правового обучения и воспитания является принцип преемственности. С позиций педагогического подхода преемственность рассматривается как общепедагогический принцип, выступающий механизмом и условием для реализации других принципов (последовательность, систематичность, научность, доступность) учебно-воспитательного процесса. В.Э. Тамарин полагает, что преемственность характеризует ключевые характеристики процесса обучения, и поэтому, «...будучи отражением преемственности как объективной закономерности учебного процесса, этот принцип должен содержать адресованные учителю предписания относительно различных положительных и отрицательных, прогрессивных и регрессивных проявлений преемственности в познавательной деятельности учащихся (студентов) и, таким образом, содействовать достижению ведущих целей обучения» [4, с. 12].

Другие исследователи (Архипова С.В., А.Ф. Ломизов, Гасанов М.Г. и др.) придерживаются точки зрения, при которой преемственность – главный принцип обучения. В качестве одной из существенных причин

недостатков в обучении он выделяет нарушение преемственности при изложении содержания учебного материала, в формах методах и методах осуществления обучения.

При изучении данного вопроса, мы наиболее склонны придерживаться позиции В.А. Полякова, который рассматривает преемственность и ступенчатость как принцип обучения [3, с. 86]. Согласно его работе преемственность в сочетании со ступенчатостью обозначает завершенность обучения темой, классом, этапом; цикличность продвижения обучающихся в обучении.

Основная суть названного выше принципа направлена на осуществление целесообразно эффективного движения обучающихся от имеющегося у них уровня знаний, умений и навыков к достигнутому уровню развития, отвечающему полному овладению предметом и материалом раздела темы.

Поскольку обучение реализуется через появление, развитие и преодоление противоречий, то необходимо выделить, какие конкретно противоречия возможно разрешить за счет осуществления требований принципа преемственности и ступенчатости.

При анализе педагогической литературы (Д.В. Вилькеева; В.И. Загвязинского, В.А. Игнатовой и др.) мы установили, что таковыми являются противоречия между:

1. Объективной систематизацией науки, а также логикой изложения материала педагогом, с одной стороны, и субъективным расположением знаний, умений обучаемых в их сознании, с другой стороны;
2. Присутствующими, имеющимися у обучаемых, устоявшимися у них навыками учебной деятельности, и новыми, изменившимися требованиями);
3. Задачами, которые были сформулированы педагогом ранее, и познавательными возможностями обучаемых);
4. Последовательным изложением учебного материала педагогом и непоследовательным, неравномерным, отклоняющимся в сторону, несистематическим процессом усвоения его обучаемым;
5. Первоначальными и новейшими, приобретенными знаниями обучаемых;
6. Знаниями и навыками, между словом и конкретным представлением;
7. Прежде освоенным и новым знанием, которое кажется самому обучаемому полным;
8. Обусловленностью создания системы знаний, умений, навыков по предметам и необходимостью создания целостного мировоззрения;

Кроме вышеперечисленного С.М. Годник [1, с. 116], выделяет еще несколько противоречий, которые возникают у выпускников школы при поступлении в ВУЗ:

- трансформация социального статуса личности выпускника школы;
- резкое изменение условий учебной деятельности и жизни, основных видов деятельности, отношений с преподавателями, сферы общения.

Для нашего исследования представляет большой интерес изучение преемственности между школьным и вузовским образованием и путей обеспечения непрерывности учебного процесса в интересах повышения уровня подготовки учащихся по предметам обучения. С позиции взаимодействия школьного и вузовского образования, СМ. Годник [1, с. 123] под преемственностью подразумевает поэтапное развертывание вузовской системы учебно-воспитательного процесса в диалектической связи с системой деятельности общеобразовательного учебного учреждения с целью формирования личности студента как субъекта вузовского обучения и воспитания.

Преемственность высшего учебного заведения и общеобразовательной школы обладает достаточно значимой социальной функцией: она привлекает к участию каждое поколение учащейся молодежи в процесс усвоения мировоззренческих, а также нравственных общественных ценностей.

Следует выделить тезис о дефиците преемственности в правовом образовании, который носит системный характер. Это обусловлено тем, что, перестройка правового образования не может подстраиваться под потребности конкретной школы, а должна исходить из всеобщих потребностей и способностей учащихся и, плюс к этому, необходимости сформированности у них правовой культуры. Проведенный анализ практики обучения праву в школах с использованием метода аналогий позволяет нам выделить группы и конкретные причины нарушений преемственности в системе правового образования.

Целевые: отсутствие общности целей и задач в программах, учебниках и учебных пособиях; отсутствие преемственности в целях курса, темы, урока; учебная и внеучебная работа не обеспечивает решение в единстве задач правового образования: формирование правосознания, правоотношений и правомерного поведения.

Содержательные: бессистемность правовых знаний в содержании различных учебных дисциплин; дублирование тем и разделов обучения праву в разных классах; различное толкование правовых понятий и терминов в учебных пособиях; недостаточное внимание в содержании правового образования к ценностным и ориентировочным знаниям.

Процессуальные: не разработанность критериев оценки правовой воспитанности учащихся по классам; прерывность, разорванность правового образования по классам и ступеням школьного и вузовского обучения; недостаточная взаимосвязь правоведческих курсов с общеобразовательными предметами; разбросанность правового образования между многими школьными предметами; преимущественно репродуктивный характер обучения праву.

Организационно-методические: слабая взаимосвязь изучаемых правовых знаний с учебной деятельностью и повседневным поведением; отсутствие координации правового воспитания в рамках школы; недостаточное внимание администрации к проблемам гуманитаризации образования; отсутствие организационно-методического единства между школой и вузом в правовом образовании.

Ресурсные: недостаточная квалификация учителей права; неумение учителей и учеников работать с научной и справочной литературой; отсутствие у учеников навыков ответственного и добросовестного отношения к своим учебным и гражданским обязанностям; отсутствие достаточного количества пособий позволяющих отрабатывать практические навыки; неразработанность методических рекомендаций по осуществлению преемственности между школой и вузом; отсутствие информационной и педагогической поддержки правового образования учащихся [5, с. 64–69].

С другой стороны, отсутствие научно-методического обеспечения взаимодействия школы и вуза в области правового образования обучающихся, не позволяет повысить квалификацию учителя, реализовать его потенциал в полной мере. В такой же мере этот вывод можно распространить и на мнение педагогов, связывающих качество правового обучения с наличием учебников и учебных пособий. Пятое место отведено причине, приводящей к нарушению преемственности, отсутствию общности целей и задач в программах и учебных пособиях, с нашей точки зрения, представляется заниженным.

На основе анализа значительного массива научной литературы можно выделить основные элементы преемственности между различными ступенями образования:

1. В последующем развитии у обучающихся всего положительного, что заложено на предыдущих ступенях воспитания и обучения;
2. В реализации системности знаний и дальнейшем формировании содержания, форм и методов обучения;
3. В опережающем обучении и воспитании обучающихся, что содействует развитию в будущем;
4. В опережающем использовании содержания, методов и форм обучения, способствующих совершенствованию личности.

Таким образом, можно сделать вывод, что взаимодействие школы и вуза в процессе правового обучения и воспитания основывается и реализуется на основании принципа преемственности, что и было доказано нами на основании анализа учебной литературы. Данный принцип позволяет осуществлять межпредметные и внутри предметные связи; помогает создать условия для обеспечения комплексности, установления связей между ранее усвоенными и новыми знаниями, умениями и навыками; является средством адаптации выпускников предыдущих этапов

обучения к последующим; позволяет разумно использовать ранее усвоенный учебный материал, на предыдущей ступени образования; обращается особое внимание на установление организационно-педагогических, содержательных и методических взаимосвязей между ступенями школьного образования, общеобразовательным учебным учреждением и высшим учебным заведением.

Литература

1. *Годник С.М.* Преемственность воспитательно-образовательной деятельности в условиях непрерывного образования. Перспективы развития системы непрерывного образования /под ред. Б.С. Гершунского. М. 1990. – 208 с.
2. *Загвязинский, В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб.пособие для студ. вузов / В.И. Загвязинский. – 5-е изд., стер. М. 2008. – 188 с.
3. *Поляков В.А.* О преемственности политехнической трудовой подготовки и профессионального обучения учащихся в средних профтехучилищах. / Политехнический принцип в подготовке рабочих высокой квалификации. М., 1978. – 270 с.
4. *Тамарин В.Э.* Сущность и пути оптимизации преемственности учебной и внеклассной работы со школьниками. Барнаул. 1982. С. 4–48
5. *Широ С.В.* К вопросу организации взаимодействия школы и вуза в процессе правового образования//С.В. Широ. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018 № 8(131), 64–69.

Преемственность как основа организации взаимодействия школы и вуза в процессе правового образования обучающихся

Mariy B. Tatarenko

*Master's student of the Faculty of Historical and Legal Education,
Department of Law and Methods of Teaching Law, Russian Federation,
Volograd State Social and Pedagogical University (VGSPU)
Volograd, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5175-6383>

e-mail: tatarenkomaria400@gmail.com

Keywords: legal education, legal culture, continuity of education, continuity of education.

Развитие коммуникативных компетенций младших подростков в условиях дистанционного обучения

Тюхтина М.Д.

*преподаватель кафедры «Педагогическая психология
им. профессора В.А.Гуружапова» факультета
«Психология образования», аспирант
Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru*

Санина С.П.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Педагогическая психология имени профессора В.А.Гуружапова»
факультета «Психология образования»
Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>
e-mail: saninasp@mgppu.ru*

Ключевые слова: письменная дискуссия, коммуникативные компетенции, дистанционное обучение.

В марте 2020 года система образования столкнулась с масштабной трудностью, затронувшей всех участников образовательного процесса, – стремительным и полноценным переходом на дистанционную форму обучения в связи с возникшей санитарно-эпидемиологической ситуацией, коснувшейся всего мира. Особое внимание было уделено предметному содержанию образования, вследствие чего, программы обучения были актуализированы для применения с использованием дистанционных образовательных технологий. Однако многие педагоги и родители отмечают ряд проблем, связанных с переходом на дистанционное обучение, таких как:

- трудности, возникающие вследствие ограничений живого общения;
- критически отрицательная тенденция разобщения обучающихся как одного класса, так и параллельных;
- условия дистанционной формы обучения негативно влияют на развитие чувства взрослости и самостоятельности младших подростков.
- низкий уровень подготовки педагогов к работе с дистанционными образовательными технологиями, незнание методик онлайн-преподавания [4].

Пристальное внимание обращается на трудности, относящиеся к развитию метапредметных компетенций обучающихся, в частности, коммуникативных компетенций.

Проблема данного исследования заключена в противоречии между требованиями ФГОС ООО по целенаправленному развитию у младших подростков коммуникативных компетенций, умений вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов и отсутствием научно достоверных и адекватных педагогических средств, позволяющих учителю развивать эти умения в условиях дистанционного обучения [2]. Гипотеза исследования – письменная дискуссия является эффективным средством развития у младших подростков коммуникативных компетенций в условиях дистанционного обучения.

Теоретико-методологической основой исследования являются: положение о личности как субъекте совместной деятельности и собственного развития в обучении (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.); теоретические позиции относительно возрастного развития в подростковом возрасте (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, К.Н. Поливанова, Г.А. Цукерман); теоретические основы развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин).

В рамках исследования нами были проведены формирующие онлайн-занятия с обучающимися 5-х классов в течение одного учебного года, в которых использовалось средство письменной дискуссии. Занятия включали в себя задания, которые обучающиеся решали индивидуально.

Представим пример типового задания, составленного на базе анализа вышеперечисленных функций письменной дискуссии работы.

Задание «Как сохранить природу?». «Между живыми организмами существуют пищевые связи. Пищевая связь представляет собой цепочку, каждое звено которой служит пищей последующему. Например, кузнечик питается травой, а сам служит лакомством для зеленой лягушки, которая является пищей для ужа. Уж, в свою очередь, является едой для сокола.

Задание 1.1. «Достройте пищевую цепь».

Задание 1.2. «Ученики достраивали график «Взаимосвязь численности обитателей леса» и объясняли, как будет меняться их численность в результате отстрела волков. Мнения ребят разошлись, прочитай их и напиши согласен ли ты с мнением кого-то из учеников, если нет, то выскажи свое.

1. Маша: «В природе все стремится к равновесию. Даже после отстрела волков – санитаров леса – численность оленей резко снизится. Количество деревьев будет увеличиваться с каждым годом».
2. Дима: «После отстрела волков резко увеличится численность оленей, так как ничто уже не будет представлять угрозу их жизни. Но, следует отметить, что сократится количество деревьев – кормовой базы этих животных. Возникнет угроза лесу».

Задание 1.3. «В лесной местности построили сначала один, а затем

второй поселок. Как будет меняться численность животных? Дорисуй график и объясни, как ты себе представляешь ход развития событий».

Для исследования уровня коммуникативных компетенций использовался тест Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха), а также была проведена экспресс-диагностика основных метапредметных образовательных результатов в начальной и основной школе (Е.В. Чудинова) [4]. Обе методики были проведены в начале и в конце учебного года в экспериментальной и контрольной группах. Выявлен статистически значимый уровень различий (Критерий углового преобразования Фишера равен 2.358, Т-критерий Стьюдента равен 3.7).

Анализ полученных результатов позволил нам сделать выводы:

Письменная дискуссия является средством эффективного развития коммуникативных компетенций у младших подростков, что подтверждает гипотезу нашей работы.

По итогам проведения развивающих занятий у обучающихся экспериментальной группы повысился уровень сформированности коммуникативных компетенций в части анализа и понимания письменно изложенных точек зрения других людей и оформления собственных суждений в письменном виде.

Литература

1. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей / Д.И. Сапрыкина, А.А. Волохович; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 32 с. – 200 экз. – (Факты образования № 4 (29)).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <https://fgos.ru/>
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.] ; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с.
4. Экспресс-диагностика основных метапредметных образовательных результатов начальной и основной школы». Е.В. Чудинова, С.П. Санина. – М: Авторский Клуб – 2016 г.

История развития родительского образования в Китае

У Вэй

аспирант,

Санкт-Петербургского государственного
университета, Санкт-Петербург, Россия
e-mail: vivian2021@yandex.ru

Аннотация. Исследование посвящено развитию родительского образования как части семейного воспитания детей в разных странах. В данной статье отражены результаты изучения родительского образования в Китае. Основным методом исследования был контент-анализ публикаций по теме исследования. В итоге выявлено 3 этапа, каждый из которых имеет свои особенности.

Ключевые слова: семейное воспитание, родительское образование в Китае, образование родителей в Китае.

В настоящее время во многих странах разрабатываются разнообразные образовательные программы для повышения компетентности родителей. Несмотря на отличия методов воспитания детей на Западе и Востоке, родители разных стран придают большое значение этим вопросам. На сегодняшний день перед всем миром стоит задача оказания помощи родителям и опекунам, которые остро нуждаются в руководстве по семейному воспитанию. Таким образом, образование родителей для всех стран мира является важной проблемой, в том числе и для Китая.

В этой статье будет рассмотрена история образования родителей в Китае. Мы разделяем ее на три периода. Материковый Китай начал уделять внимание родительскому образованию только в начале XXI века, и именно в то время начал использоваться термин 亲职教育 (родительское образование / qīnzhí jiàoyù), который был введен в обращение учеными из Тайваня. Некоторые ученые перевели этот термин с английского языка дословно как «父母教育» (fù mǔ jiào yù) [3].

1. В конце XIX века – 70-е годы XX века: период зарождения идеи о родительском образовании.

С 1840 по 1919 годы идея родительского образования в Китае уже существовала. Большое количество ученых, таких как Лу Синь, Чэнь Хэцин, Ху Ши, Чжан Инянь и Чжан Гуаньянь, имели свои собственные взгляды на семейное воспитание и образование родителей. Однако, впервые именно Лу Синь заявил, что родителей надо обучать. В 1919 году в статье «Запись впечатлений 25», опубликованной в газете «Пекинская новая молодежь», Лу Синь утверждал, что родителей надо воспитывать. Лу Синь предложил идею открытия «школы отцов» и предложил заняться воспитанием отцов. В том же году он опубликовал статью

«Как мы стали отцами», в которой критиковал идею «патриархата» и предлагал установить новый тип взаимоотношений между родителями и детьми. Образовательная мысль Лу Синя в полной мере отражает его заботу о семейном воспитании[2]. Ху Ши в книге «О семейном воспитании» пишет: «Чтобы улучшить семейное образование сейчас, первым делом необходимо открыть женскую школу ... вы должны знать, что эта женская школа должна стать большой фабрикой по производству хороших матерей»[4]. Очевидно, что Ху Ши признает важность участия грамотных родителей в воспитании своих детей. В 1937 году известный китайский педагог Чэнь Хэцин в статье под названием «Как быть родителями» вполне конкретно говорил о важности родительского образования[4]. Проблема в том, что в тот период времени изучение вопросов образования родителей сталкивалось с тотальной безграмотностью населения. Кризис политической власти не пробуждал в людях осознания важности и значения родительского образования. Даже теоретические исследования семейного воспитания почти прекратились. Повсеместно люди вовлекались в круговорот политических событий, не обращая внимания на воспитание своих детей, а проблема семейного воспитания как таковая уже не привлекала общественного внимания.

2. 80-е годы XX века – начало XXI века: период начала теоретического изучения Родительского образования в Китае.

В 80-е годы XX века изучение теоретических проблем семейного воспитания возобновилось[5]. Именно в это время в Китае была опубликована книга В.А. Сухомлинского «Родительская педагогика», и это позволило китайским ученым изучить новейшие теоретические исследования в области образования и педагогики. В книге подробно описывается процесс воспитания детей и предлагаются методы обучения родителей, которые в основном сводятся к созданию «родительской школы».

Однако, поскольку исследования теории родительского образования в Китае только начались в 1980-х годах, образование родителей не имело достаточно хорошо разработанной теоретической базы. К тому времени довольно много тайваньских ученых публикуют исследования по этой теме.

В 1984 году тайваньский ученый Чжоу Хуаньминь в своей работе «О внедрении родительского образования в национальных начальных и средних школах» изучил взаимосвязь между родительским и школьным образованием, а также предложил, чтобы ответственность за родительское образование была возложена на общеобразовательные учебные учреждения, чтобы таким образом они помогали друг другу. Это предложение оказалось одним из самых эффективных[1]. В том же году на Тайване был опубликована книга Гун Баошаня «Познание и меры родительского образования перед лицом реалистичного общества». Автор подчеркнул важность родительского образования с точки зрения социальной функции.

Но в материковом Китае изучение родительского образования началось только в начале XXI века. Вот некоторые из учёных, которые

занимались этим вопросом: Чэнь Чжунлинь (2000) «О развитии родительского образования в Китае», Ли Хун и Ли Хуэй (2001) «Практика и размышления о семейном образовании и родительском образовании», Гай Сяосун и Ван Хай (2006) «Статус развития и стратегия продвижения родительского образования в Китае».

Систематическое исследование родительского образования все еще находится на раннем этапе, ученые пока определяют понятие термина и знакомятся с опытом зарубежных стран.

3. **Начало XXI века – настоящее время: период развития родительского образования в Китае.**

С 2013 года темп роста количества исследовательских работ, посвященных родительскому образованию, значительно увеличился по сравнению с предшествующим периодом.

Теоретические исследования в основном включают следующие вопросы: общее положение о родительском образовании, значимость и необходимость распространения родительского образования в школах и микрорайонах, а также изложение различия родительского образования и семейного воспитания, школьного образования, взрослого образования. Например: Вэй Чжилин и Се Цунде (2014) «Непонимание и корректировка родительского образования», Чжао Чжэнь (2015) «Краткое введение в теоретическую литературу о родительском образовании», Ван Яньхуэй (2017) «Практический опыт родительского образования в Америке и его просвещение в Китае», Шу Ши (2019) «Обзор теоретической литературы по родительскому образованию детей дошкольного возраста».

Практических исследований по этой теме мало, однако по этому вопросу присутствует положительная динамика роста. Например: Дун Синмэй, Лю Цючжу (2017) «Применение живописи-терапии в родительском образовании особых семей», Син Лу (2018) «Исследование потребностей и контрмер по родительскому образованию родителей детей 0–3 лет».

В последние годы все больше и больше родителей начали серьезно задумываться и учиться тому, как быть более «профессиональными» родителями. Эпидемия заставила многих родителей по-настоящему почувствовать давление семейного воспитания, и в то же время у них возникли более насущные потребности в саморазвитии. То, как родители получают профессиональные и систематические рекомендации по семейному воспитанию, стало очень значительным вопросом. В начале 2021 года появилось горячее слово года – законодательство.

В январе 2021-го года в Пекине прошло 25-е заседание Постоянного комитета 13-го Всекитайского собрания народных представителей, на котором был проведен «предварительный обзор Закона Китайской Народной Республики о семейном образовании (проект)». Правительство мобилизует университеты и научно-исследовательские институты – по-

строить систему консультационных услуг по семейному воспитанию, также поощряет развитие теоретических исследований в этой области, поощряет высшие учебные заведения открывать общие курсы семейного воспитания, поддерживает обычные колледжи и квалифицированные высшие учебные заведения для укрепления дисциплин семейного воспитания и предлагает специальности, связанные с семейным воспитанием. Это стало важной задачей КНР в 2021 году. Совместные усилия государства и общества постепенно помогают родителям решить существующие проблемы.

Несколько лет назад исследовательские институты и ученые были оторваны от реальной ситуации. В последние годы исследования семейного воспитания все более и более глубоко увязывают реальные проблемы и потребности родителей. Во время эпидемии большое количество специалистов преподавали онлайн, что постепенно стало тенденцией. Это позволяет большему количеству родителей, сталкивающимся с проблемами, более эффективно получать профессиональную помощь.

Литература

1. 周焕民谈国民中小学亲职教育之实施1984
2. 冯林主编中国家长批判-家庭教育焦点问题访谈录2001北京中国商业出版社
3. 林崇德心理学大辞典(上) 上海教育出版社 2003 P 348
4. 王迎兰浅释父母教育及其在家庭教育的位置[J] 学前教育研究 2005(12)
5. 郁琴芳家庭教育研究近三十年的发展特点与趋势 [J]上海教育科研 2008(10)

History of parental education development in china

Vey U

graduate student

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

e-mail: vivian2021@yandex.ru

Abstract. The research is devoted to the development of the formation of parental education as a part of family education of children in different countries. This article reflects the results of the study of parenting in China. The main research method was content analysis of publications on the research topic. As a result, 3 stages were identified, each of which has its own characteristics.

Keywords: family education, parental education.

Сравнительное исследование текстов в пространстве школы

Фань Чушу

Санкт-Петербургский Государственный Университет

Актуальность данной работы заключается в необходимости тщательного исследования текстов в пространстве школы в Китае и в России, а также в недостаточной изученности предмета. Образовательная среда имеет огромное значение для всех учащихся и влияет на учебный процесс и преподавание. Она создаёт культурные и социальные условия для учащихся в двух странах.

Тексты в образовательном пространстве школ – очень гибкий, многофункциональный инструмент, с помощью которого можно не только сделать школу более привлекательной, но и обеспечивать диалог с учениками, формируя: атмосферу, лояльность к правилам взаимодействия личности и общества, уважение к другим людям, субъектную позицию.

Целью нашей работы является разработка современных текстовых решений для образовательной среды школы.

В качестве объект исследования рассматриваются пространства школ в России и Китае. Предмет исследования – тексты в пространстве школы.

В качестве гипотезы данного исследования послужили следующие предположения – стилистика и содержание текстовых решений в пространстве школ России и Китая отличаются.

База исследования

В качестве выборки текстов, предназначенных для исследования, нами были отобраны тексты, типичные плакаты (постеры), представленные во внеклассных пространствах российских и китайских современных школ, которые имеют характер массового производства.

Базой исследования послужили 5 образовательных пространств школ Китая (в Пекине и провинции Хубей) и 5 российских образовательных пространств в школах Санкт-Петербурга, Ленинградской области, города Петрозаводска и ОЦ «Сириус».

Основной метод – методом наблюдения, с помощью которого происходит изучение текстов, которые определяют потенциал “развивающей образовательной среды” в разных культурах.

Методология работы лежит в плоскости концептуализирующего сравнительного исследования, для которого характерно выделение общих критериев для идентификации, определения тождества и различий характерных черт текстовых решений в образовательных пространствах различающихся культур.

В работе используются следующие методы исследования: описательно-аналитический, сравнительное наблюдение и функционально-коммуникативный анализ.

Анализ ценностных текстов в китайских и российских школах приводит нас к следующим заключительным выводам:

Различия в текстовых решениях, содержащиеся в пространстве школ России и Китая могут отличаться на уровне общих посылов и ценностно-смысловых высказываниях. При сравнительном их сопоставлении можно обнаружить ряд специфических тенденций. Представим их характеристику.

Во-первых, прежде всего следует отметить, что в российском образовательном пространстве представлено гораздо больше текстов, чем в китайском.

Во-вторых, проведенный анализ показал, что текстовые решения, используемые в китайской школьной практике, отличаются гораздо большей информативностью и имеют более высокий воспитательный потенциал, чем текстовые решения, представленные в российских школах.

В-третьих, в целом, можно отметить, что тексты китайской образовательной практики представлены гораздо более гармонично, чем русскоязычные тексты. Китайские текстовые решения имеют более грамотную плотность и размеры текстовой информации, размер и гарнитура шрифта подобраны более тщательно, цветовая гамма является более гармоничной.

В-четвертых, несмотря на то, что общее количество текстов, содержащихся во внеклассном пространстве российских школ больше, при отборе эмпирического материала нами не было обнаружено ни одного плаката, в котором содержался бы QR-код, чего нельзя сказать о китайских текстовых решениях.

В-пятых, следует отметить, что как в России, так и в Китае, среди обязательных текстов являются тексты и плакаты, посвященные безопасности. Большую популярность также имеют тексты, которые содержат в себе мотивирующие лозунги. Фактически, тексты, представленные в российских и китайских школах, не имеют кардинальных отличий и являются схожими между собой.

В настоящее время, с развитием виртуальных онлайн-технологий и рождением метавселенной, виртуальные пространства постепенно становятся популярными. Создание внутришкольных текстов в соответствии с ценностями страны поможет создать более реалистичное и трехмерное виртуальное образовательное пространство.

Кроме того, это исследование может помочь педагогам из двух стран понять преимущества и недостатки текстов в их собственных образовательных пространствах путем сравнения, чтобы целенаправленно улучшить качество текстов в своих собственных школах.

Литература

1. Elliott, J., Hufton, N., Willis, W., & Illushin, L. Motivation, engagement and educational performance: International perspectives on the contexts for learning. – Springer., 2005.

2. *Кузнецов, Д.В.* (2015). Концепция «китайской мечты» и национальное возрождение Китая. kuznetsov.ucoz.org/books/Kuznetsov_D_V_2015.pdf. Дата обращения, 11.
3. *Ли Ц.* Культурные основы обучения. Восток и Запад. – Litres, 2019.
4. *Лошкарева Е.* и др. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире //URL: http://worldskills.ru/assets/docs/media/WSdoklad_12_okt_rus.pdf (Дата обращения 19.10. 2017). – 2017.
5. *Лушка П., Песков Д., Афанасьев М.* Будущее образования: глобальная повестка //С.: Сколковский институт науки и технологий. – 2013. – Т. 196.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897.
7. *Фейдл Ч.* Четырёхмерное образование // М.: Сколково. – 2016.

A Comparative Study of Texts in the School Space

Fan Chushu
Saint-Petersburg State University

Формирование информационно-аналитической культуры обучающихся профильных экономических классов

Федотова Е.А.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: ktf16@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема профильного обучения обучающихся профильных экономических классов. Автор обосновывает актуальность данной проблематики, исходя из современных требований к уровню подготовки специалиста экономического профиля, формирования его профессиональных компетенций в различных смежных областях и необходимости ранней профориентации. Целью статьи является рассмотрение вышеуказанной проблемы с позиций формирования профессиональной культуры будущего специалиста на ранних этапах профессионального самоопределения и профессиональной самореализации. В статье раскрываются особенности формирования данного вида культуры и рассматриваются особенности формирования информационно-аналитической культуры обучающихся профильных классов в процессе их экономической подготовки. Научная новизна: 1) рассмотрены особенности и содержание информационно-аналитической культуры; 2) описана и обоснована модель информационно-аналитической культуры обучающихся профильных классов; 3) выделены компоненты формирования информационно-аналитической культуры; 4) выявлены и экспериментально апробированы педагогические условия реализации модели. Гипотеза: подготовка экономически грамотного специалиста предполагает необходимость формирования и развития у него навыков работы с информацией и организации коммуникаций в современном обществе. Методы: структуризация, анализ, синтез, сравнение, прогнозирование. Результаты. В процессе исследования установлено, что формирование информационно-аналитической культуры в процессе экономической подготовки обучающихся профильных классов должно носить последовательный и систематический характер, охватывать все уровни и составляющие учебного процесса, а также базироваться на корректной идентификации уровня информационной подготовки ученика.

Ключевые слова: информационно-аналитическая культура, обучающиеся, профильные экономические классы, области аналитической деятельности в рамках экономики.

Развитие информационных технологий создает предпосылки для значительных социальных и политических изменений в жизни обще-

ства. Большинство теоретиков постиндустриального общества, в частности Д. Белл и З. Бжезинский, рассматривали в качестве одного из проявлений постиндустриализма увеличение количества работников квалифицированного интеллектуального труда в общем числе занятых в развитых странах Запада.

В контексте научных исследований неоднократно подчеркивается проблема недостаточной сформированности навыков анализа у специалистов экономической и финансовой областей, включая также и их способность к восприятию, глубокому осознанию положения устойчивого экономического развития хозяйствующих субъектов на основе предоставляемых данных. Также это подтверждается результатами практического опыта, в связи с чем становится актуально возрастающей проблематика формирования у будущих профессионалов информационно-аналитической культуры, которая позволит не только устранить имеющиеся пробелы и недостатки компетентности специалистов, но и совершенствовать свой уровень в области прогнозирования перспектив развития хозяйствующего субъекта, исходя из результатов аналитической деятельности [2]. Это способствует не только обучению, но и развитию личности старшеклассника в направлениях: понимания роли информационно-аналитической культуры для сознательного профессионального выбора; для успешного продолжения образования в рамках СПО или в стенах вузов; для обеспечения возможности использовать сформированные навыки как члену социума, потребителю и т.п.

Поэтому роль и значимость информационно-аналитической культуры обучающихся профильных экономических классов predetermined следующими основными аспектами:

- информационное пространство воспринимается не вполне осознанно обучающимися из-за искажения их мировоззрения и ценностных ориентаций, особенно в будущей профессиональной сфере, в связи с отсутствием аналитических и интерпретационных навыков, критичности мышления при работе с информационными ресурсами;
- существуют определенные требования к уровню подготовки будущих выпускников, чтобы они были конкурентоспособными на рынке труда, поэтому информационно-аналитическая культура является одним из важнейших показателей будущего успеха в профессиональной и социальной сфере.

Анализируя степень разработанности рассматриваемой проблемы, считаем необходимым отметить, что значимости аналитической культуры в рамках внешней и внутренней экономической деятельности предприятий уделено внимание в работах С.П. Сюлиной, М.Ю. Ворониной и др.

С позиций интеграции с информационной сферой экономической деятельности аналитическая культура рассмотрена в работах И.В. Седовой, Т.С. Камаевой, И.В. Мальцевой, Н.А.Слядневой, Е.Е. Строканьи др. [2; 3].

В рамках методологии формирования аналитической культуры на этапах профориентации и начальной профессиональной самореализации исследовательскую ценность работы Т.В. Семеновой, Н.О. Вербицкой, Г.А. Гушиной, А.Е. Греханов, Х.А. Алижанов, С.С. Кравцов и др.

Считаю необходимым отметить, что под информационно-аналитической культурой обучающихся профильных экономических классов понимается часть общей культуры, включающая ценности, личные качества, знания, навыки, опыт их применения в различных ситуациях, обеспечивающих обработку экономически-значимой информации, информационного обеспечения процесса принятия экономически-целесообразных решений. Дополняя содержательную сущность информационно-аналитической культуры, стоит отметить необходимость формирования информационно-аналитической культуры в структуре профессиональных компетенций, обеспечивающих способность качественно оценивать ситуацию, продуцировать ряд перспектив развития на основе плюраличности решения ситуации (зависящей от индивидуального видения и уровня аналитической культуры), а также обеспечивать эффективность развития предприятия [1].

Такая ситуация выдвигает качественно новые требования к подготовке будущих профессионалов уже на этапе школьного обучения в профильных классах, в рамках которого закладываются первоначальный базис информационно-аналитической культуры. Именно данный вид культуры, составляющий структурно-компонентный элемент общей культуры профессионала, позволит решать экономические задачи на качественно новом уровне, регулируемом постоянно возрастающими требованиями к компетентности специалиста.

Основными слагаемыми информационно-аналитической культуры обучающегося профильного экономического класса являются мотивационно-аксиологический (заинтересованность в саморазвитии и стремление в решение профильных задач), интеллектуально-компетентностный (интеллектуальное развитие и владение информационно-аналитическими методами работы с информацией), проблемно-эвристический (навыки анализа информации и прогнозирование различных путей развития ситуаций) и креативно-творческий компоненты (проявление неординарности мышления).

В связи с этим, чтобы наметить пути формирования и развития информационно-аналитической культуры на этапе профориентации будущих экономистов (например, у обучающихся профильных экономических классов), нужно понимать, какие стратегические цели и задачи могут быть эффективно решены для хозяйствующих субъектов, в связи с чем формирование информационно-аналитической культуры можно структурировать, объединив ряд аспектов:

- соответствие уровня информационно-аналитической культуры требованиям, определяющим роль и значимость информации, которая

необходима для достижения намеченных результатов в рамках деятельности предприятий;

- выявление информационного контента, подлежащего аналитической обработке;
- уровень готовности к следующим видам деятельности: расчетно-экономической, учебно- и научно-исследовательской, организационно-управленческой;
- уровень сформированности знаний, умений и навыков для подготовки аналитической информации для разработки каких-либо необходимых вариантов решений.

Учитывая данные аспекты в процессе формирования информационно-аналитической культуры обучающихся профильных экономических классов, считаем необходимым отметить, что основными областями (а также соответствующими знаниями, умениями, навыками и компетенциями) в рамках данного процесса являются следующие:

- поиск необходимой информации, определенный характеристиками аналитической задачи, а также сбор, обработка, анализ данных и их хранение; формирование информационно-аналитической культуры связано с уровнем развития способностей обучающихся включаться в процесс достижения соответствия скорости поступательного увеличения объемов необходимой для анализа информации, а также владением прогрессивной методологии ее поиска. [4].
- анализ, оценка, интерпретация полученных результатов, определяющая обоснование экономических выводов; Такой анализ позволяет сохранять и укреплять конкурентные позиции, осуществляя качественный и количественный рост, а также оценивать внутренние резервы экономического потенциала. В данном контексте формирования информационно-аналитической культуры обучающихся достаточно значимую роль будет играть их компетентность в области грамотной обработки и хранения данных в компьютерных системах.
- проведение аналитических расчетов экономических и социально-экономических показателей на основе типовых методик с учетом критериев действующей нормативно-правовой базы и локальных актов; В этом аспекте формирование информационно-аналитической культуры заключается в оперативном использовании необходимой информации, ее обработке, обуславливающей квалифицированное планирование деятельности, включая навыки контроля, объективного анализа и прогнозирования на уровне сформированности умений и навыков обучающихся профильных экономических классов. Таким образом, в процессе формирования информационно-аналитической культуры обучающихся профильных экономических классов необходимо, хоть и первичное, но практико-ориентированное знакомство с методикой подхода к аналитической оценке в области экономики [5].

В рамках исследования была разработана педагогическая модель формирования информационно-аналитической культуры профильных экономических классов, которая включает: цель, задачи, субъект управления; принципы формирования информационно-аналитической культуры обучающихся профильных экономических классов; основные педагогические условия реализации модели; процесс формирования информационно-аналитической культуры обучающихся профильных экономических классов; искомый результат.

Данная модель представляет целостное видение процесса формирования у старшеклассников информационно-аналитической культуры. Результатом реализации предлагаемой модели выступает сформированность у выпускника профильного экономического класса оптимального уровня всех компонент информационно-аналитической культуры, что способствует профессиональной ориентации, мотивации в дальнейшем обучении и успешной экономической деятельности на социально-бытовом и профессиональном уровнях.

Организация практической деятельности обучающихся в урочное и внеурочное время была осуществлена с применением разработанной автором на основе идей ряда авторов (А.Я. Савельев, В.А. Сластенин, Д.В. Чернилевский, Н.Е. Щуркова и др.) технология развития информационно-аналитической культуры, под которой понимается совокупность применяемых в определённой последовательности дидактических методов, приёмов и форм, использование которых способствует достижению поставленных целей обучения, воспитания и развития личности.

Для экспериментального подтверждения эффективности педагогической модели формирования информационно-аналитической культуры был разработан и реализован педагогический эксперимент, который включал три этапа: первоначальную диагностику исходного уровня сформированности компонент информационно-аналитической культуры; формирующий этап эксперимента на основе реализации разработанной модели; итоговую проверку (диагностику) в контрольной и экспериментальной группах.

Результаты контрольного этапа эксперимента в контрольной и экспериментальной группах, а также предпринятое сопоставление результатов экспериментальной группы на первом (диагностическом) и последнем (контрольном) этапах эксперимента позволяют констатировать динамику развития компетенций, мотивационных установок и личностных качеств, соотносённых в проводимом исследовании с показателями компонент информационно-аналитической культуры.

Таким образом, формирование информационно-аналитической культуры обучающихся профильных классов уже на ранних этапах профессиональной самореализации позволяет оценить те задачи, эффективное выполнение которых будет определять верные стратегии

экономического развития предприятия, а также позволит более контекстно «погружаться» в поле профессии на основе успешного решения прикладных профессионально ориентированных задач.

Литература

1. Елагина, Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода / Л.В. Елагина, Н. А. Сергеева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 58–69.
2. Седова, И.В. Формирование основ информационно-аналитической культуры бакалавров экономики в вузе / И.В. Седова // Вестник университета. – 2012. – № 9–1. – С. 231–234.
3. Сляднева, Н.А. Информационно-аналитическая культура как условие современных социокультурных и политических процессов – Электронный научный журнал «Культура: теория и практика» – Москва, 2015г.
4. Хорошилов, А.В. Управление информационными ресурсами / А.В. Хорошилов, С.Н. Селетков, Н.В. Днепровская. – М.: Финансыстатистика, 2006 (Великие Луки). – 270 с.
5. Ярома, О.В. Использование творческих заданий в развитии информационно-аналитических умений учащихся / О.В. Ярома // Пермский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 15–21.

Formation Of Information And Analytical Culture Of Students Of Specialized Economic Classes

*Fedotova E.A.
graduate student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: ktf16@yandex.ru*

Keywords: information and analytical culture, students, specialized economic classes, areas of analytical activity within the framework of the economy.

Педагогическая игра как эффективный метод профориентационной диагностики старшекласников поколения Z

Царско А.А.

*Аспирант, национальный исследовательский
Томский Государственный университет (НИ ТГУ)
г. Томск, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-1518>
e-mail: zarsko@mail.ru

Костюкова Т.А.

*Доктор педагогических наук, профессор, кафедра общей
и педагогической психологии, национальный исследовательский
Томский Государственный университет (НИ ТГУ),
г. Томск, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/000-0001-5999-0246>
e-mail: kostyukova@inbox.ru

Серягина М.В.

*Магистрант, национальный исследовательский
Томский Государственный университет (НИ ТГУ)
г. Томск, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>
e-mail: seryaginarina87@gmail.com

Белгибаев Р.

*Специалист IT, автор цифровых проектов для системы образования
г. Караганда, Казахстан*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2382-0824>
e-mail: rbelgibayev@gmail.com

Ключевые слова: профориентация, теория поколений, поколение Z, педагогическая игра, неосознанная некомпетентность, осознанный выбор профессии, повышение мотивации.

Согласно статистике, проведенной «Рострудом» по итогам 2019 года, 67 % граждан РФ работают не по специальности. В 2016 году этот показатель составлял всего 63 %. [1]. Это свидетельствует о том, что профориентационные мероприятия, проводимые в современном образовании, не выполняют свою главную задачу – грамотного определения у подростка его способностей, которые могли быть соотнесены со сферой деятельности и будущей профессией.

Одна из проблем заключается в том, что профессионально-диагностическая система в образовательной среде нуждается в существенных корректировках, так как в современных школах обучаются представители поколения Z. Согласно теории поколений, к поколению Z принято относить детей, родившихся с 2005 г. (Н. Хоув, В. Штраус, Е. Шамис и др.). Наши исследования показали, что его представители обладают

целым рядом особенностей (гиперреактивностью, инфантилизацией, склонностью к аутизации и др.), это актуализирует проблему выявления их личностных способностей с целью ориентации в наиболее комфортной для них сфере деятельности и профессии [2]. Специфика старшеклассников поколения Z свидетельствует о том, что они предпочитают быть вовлеченными в игру, нежели отвечать на вопросы, аналитически сопоставлять, формулировать выводы и т.д. Кроме того, наши исследования (на выборке 153 старшеклассников Томского района Томской области в 2019–2020 гг.) позволили сделать вывод о том, что у представителей поколения Z стратегическая парадигма в мышлении практически отсутствует, поэтому они испытывают трудности при планировании действий и принятии решений [2]. Все эти особенности способствуют формированию «неосознанной некомпетентности», понимаемой как стихийное отсутствие фактора осознания своих способностей и времени актуальности выбора профессии вследствие поколенческих, личностных и психофизиологических особенностей [3], что еще более осложняет адекватный выбор будущей профессии.

Приоритетная задача современной профориентации состоит в том, чтобы объективно оценить сильные качества (способности) подростка с помощью грамотно подобранных методов. При этом необходимо связать эти качества (способности) со сферой деятельности и будущей профессией, что позволит переориентировать «неосознанную некомпетентность» в «осознанный выбор профессии» и поможет будущему специалисту найти свою профессиональную нишу. Это становится возможно лишь в случае нахождения дополнительного психологическому тестированию средства, способного увлечь современного старшеклассника.

Целью настоящего исследования послужило создание средства профессиональной ориентации, способного переводить состояние «неосознанной некомпетентности» в «осознанный выбор профессии» посредством определения своих сильных качеств (способностей). При этом исследователи ставили задачу сделать данное средство конгруэнтным по отношению к современному подростку поколения Z.

Объектом исследования – девятиклассники общеобразовательных и малокомплектных школ Томского района Томской области в количестве 620 человек. В качестве методов исследования использованы: авторская диагностическая тестовая анкета и авторские игровые профориентационные тренинги.

Проблема исследования основывается на том, что в большинстве образовательных учреждений комплексная система профориентационных мероприятий не решает основную задачу профориентации – подготовку школьников к осознанному выбору профессии и оптимальному виду занятости с учётом его потребностей и возможностей. В практике большинства учителей, социальных педагогов, тьюторов, воспитате-

лей отсутствуют инновационные интерактивные геймифицированные нетестовые психолого-педагогические методы, способные создать увлекательную атмосферу профориентационных мероприятий и вызвать мотивацию к профессиональному самоопределению у подростков.

Проведенный эксперимент состоял из трех этапов. На первом этапе девятиклассники заполняли авторскую анкету со специально подобранными психодиагностическими методиками (АРТ, ПГТ, «Незаконченные предложения, тест Вайсбанда, опросник «Зомби-апокалипсис»). Эффективность первого этапа оценивается по принципу полноты заполнения анкеты и стопроцентного прохождения подростками тестов и методик. На втором этапе проведены авторские игровые профориентационные тренинги. В тренингах участвовали классные руководители, социальные педагоги, школьные психологи, а также другие лица, ответственные за профориентационные мероприятия в образовательных учреждениях. К участию в тренингах приглашались также родители старшеклассников.

В основе профориентационного тренинга лежала авторская игровая диагностическая модель. Тренинг включал нескольких частей и его проведение сопровождалось специально подготовленной презентацией, которая выступала в роли маршрутной карты тренинга и способствовала усвоению содержательной части игры.

Третий этап профориентационных мероприятий состоял из индивидуального и группового консультирования детей, родителей и педагогического состава школ.

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы.

1. Форма психолого-педагогической игры, как профориентационная модель развивает у подростков поколения Z познавательный интерес и повышает мотивацию к самопознанию и определению способностей, способствует раскрытию их творческого потенциала и повышению осознания себя и своих индивидуальных психологических особенностей.
2. Используемые приемы педагогической игры способствуют более эффективной игровой диагностике, так как ребенок всегда может «попросить помощь зала», и самовыразиться в сложных ситуациях. Групповая игровая диагностика помогает объединению коллективного разума в лице ведущих тренинга и его участников.
3. Диагностика и осознание своих способностей и сильных качеств подростков позволяют сопоставить их с различными видами деятельности и профессиональной направленностью. В результате игрового тренинга ребенок получает понимание реализации себя в той или иной сфере деятельности (гуманитарная, социальная, производственная, исследовательская), а также формирует понимание себя со спецификой различных профессий (ТАБЛИЦА 1).

Таблица 1
Статистические результаты эксперимента

№		До проекта Человек(%)	После проекта Человек(%)
1	Находились в состоянии «неосознанной некомпетентности» По отношению к выбору профессии, сферы деятельности	571 (92,1 %)	93 (15 %)
2	Определились с будущей сферой деятельности, профессией (состояние осознанной компетентности).	49 (7,9 %)	527(85 %)

Данные Таблицы 1 показывают, что использование методов интерактивной психолого-педагогической игры в профориентации подростков поколения Z способствует формированию перехода из состояния «неосознанной некомпетентности» в состояние «осознанный выбор», а также позволяет более точно определить сферу деятельности и совместимую профессию посредством осознания себя и своих индивидуальных психологических особенностей

Таким образом, авторская профориентационная педагогическая игра является наиболее эффективным средством диагностики профессиональных склонностей у старшеклассников поколения Z.

Литература

1. Роструд узнал, сколько россиян работают по специальности. URL:<https://ria.ru/20170607/1495988368.html> (дата обращения: 20.12.2020).
2. Царско А.А., Костюкова Т.А. «Специфика выбора профессии у представителей поколения Z» // Антропологические чтения: материалы VIII Антропологических чтений студентов философского и психологического факультетов НИ ТГУ, 25 декабря 2020 г. / Нац. исслед. Том. гос. ун-т; отв. ред. Г.И. Петрова, Т.А. Костюкова. – Томск: [б.и.], 2020. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000795940> (Дата обращения: 22.03.2021).
3. Концепция реализации проекта «Билет в будущее». URL: <http://rcro.tomsk.ru/wp-content/uploads/2020/04/Kontseptsiya-realizatsii-proforientatsionnogo-proekta-Bilet-v-budushhee-v-2020-godu.pdf> (дата обращения: 12 февраля 2021)

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в организации проекта начальника управления образования Томского района Томской области Дубовицкую Ю.В., заместителя начальника управления образования Томской области Максимова О.А.

Educational Game As An Effective Method Of Career Guidance Of Generation Z High School Students

Alexander Tsarsko

Postgraduate student, National Research

Tomsk State University (NR TSU)

Tomsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-1518>

e-mail: zarsko@mail.ru

Tatiana Kostyukova

*PhD, Professor of the Department of Educational Psychology,
Psychology Faculty, National Research Tomsk State University (NR TSU)*

Tomsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5999-0246>

e-mail: kostyukova@inbox.ru

Marina Seryagina

Master student, National Research

Tomsk State University (NR TSU)

Tomsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

e-mail: seryaginamarina87@gmail.com

Rashit Belgibayev

Specialist, author of digital projects for the education system

Karaganda, Kazakhstan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2382-0824>

e-mail: rbelgibayev@gmail.com

Keywords: Career guidance, theory of generations, generation Z, pedagogical game, unconscious incompetence, conscious choice of profession, increasing motivation, career guidance training.

Acknowledgments. The authors are grateful for the help in organizing the project to the head of the department of education of the Tomsk district of the Tomsk region Dubovitskaya Yu.V., and to the deputy head of the department of education of the Tomsk region Maksimova O.A.

Формирование коллектива младших подростков средствами квест-технологии

Шайдуллина Л.Н.

*магистр, Казанский (Приволжский)
федеральный университет (ФГАОУ ВО К(П)ФУ)
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: lilia.shaidullina99@mail.ru*

Биктагирова Г.Ф.

*доцент, кандидат наук (доцент), кафедра педагогики,
Российская Федерация, Казанский (Приволжский)
федеральный университет (ФГАОУ ВО К(П)ФУ)
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: BikGF@mail.ru*

Ключевые слова: коллектив, сплоченность, психологический климат, квест-технология, младшие подростки.

Человек – биосоциальное существо: для полноценного существования ему необходимо общение, взаимодействие с другими людьми. Чтобы между людьми происходило взаимопонимание и отношения выстраивались наиболее эффективно, необходима среда, в которой будет благоприятная атмосфера и в которой люди будут тесно общаться друг с другом. Данные характеристики описывают такое общественное образование как коллектив.

Важно обучать навыкам эффективного взаимодействия и построения коллектива именно в младшем подростковом возрасте, т.к. ведущей деятельностью этого возраста является межличностное общение. Квест-технология является той технологией, которая поможет педагогу-психологу достигнуть данных задач: в ходе прохождения квеста ребятам необходимо учиться находить общий язык, распределять обязанности друг между другом и совместно достигать поставленной квестом цели.

Проблема исследования: «Каковы возможности квест-технологии в формировании коллектива младших подростков?»

Цель – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка квест-технологии в формировании коллектива младших подростков.

Задачи:

1. раскрыть основное понятие исследования «коллектив»;
2. определить характерные особенности формирования коллектива младших подростков;
3. разработать и внедрить программу квестов «Мы вместе!», содействующую эффективному формированию коллектива младших подростков.

Для решения поставленной цели применялись следующие научные методы:

- теоретический анализ и синтез психолого-педагогической литературы по изучаемой проблематике, сравнение, обобщение, систематизация;
- эмпирические методы: тестирование, опрос;
- методы обработки данных (количественный и качественный методы).

Решая первую задачу, мы проанализировали определения различных ученых, в частности А.С. Макаренко, А.В. Иванова [3], Н.К. Крупской [5], и признаки, которыми они характеризовали коллектив, и объединили их в следующее определение: «Коллектив – это общность людей, которых объединяют совместная деятельность, общие интересы, они движутся в направлении достижения общей цели. При этом в коллективе имеется распределение полномочий и ответственности.»

Важными психологическими характеристиками коллектива являются сплоченность – чувство единства у членов коллектива – и внутренний психологический климат – та атмосфера, которая создается между членами коллектива при их постоянном взаимодействии. От того, насколько положительными будут эти характеристики, будет зависеть успешность взаимодействия участников коллектива.

Решая вторую задачу, мы изучили научные труды ученых в области изучения особенностей коллективных взаимоотношений в младшем подростковом возрасте, в частности работы Л.С. Выготского [2], Г.М. Андреевой [1], Г.С. Холла [4], и выделили следующие особенности:

1. отношения внутри коллектива основываются на равноправии;
2. младший подросток реализует себя в коллективе в двух направлениях: он успешно воплощает в жизнь желание общаться и заниматься общим делом и реализует потребность в принадлежности к референтной группе (в его группе его принимают, уважают и ценят как личность);
3. у членов объединений младших подростков наблюдается стремление к конформизму из-за страха остаться одинокими и желания всецело принадлежать к своей группе;
4. вследствие нахождения своей «ниши» в референтной группе у младших подростков теряется интерес к учебе.

Решение третьей задачи осуществлялось нами в 3 этапа:

1. Констатирующий этап – проведение экспериментального исследования с целью проверки актуального уровня сформированности коллектива;
2. Формирующий этап – разработка программы «Мы вместе!», основанной на квест-технологии и содействующей эффективному формированию коллектива младших подростков;
3. Контрольный этап – проведение повторного экспериментального исследования с целью проверки эффективности проделанной работы на формирующем этапе эксперимента.

При проведении исследования мы использовали такие методики как «Определение индекса групповой сплоченности Сिशора» и «Методика оценки психологического климата в классе» А.Н. Лутошкина.

На констатирующем этапе эксперимента нами были отобраны экспериментальная и контрольная группы.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана и проведена программа «Мы вместе!» для улучшения состояния психологических характеристик коллектива младших подростков – сплоченности и психологического климата. Программа состоит из 10 квестов различных форм проведения: по городу, по школе, познавательный, поисковый и др.

На контрольном этапе мы повторно провели используемые ранее методики для проверки эффективности разработанной и реализованной программы.

Сравним результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.

- По критерию сплоченности:

Результаты в экспериментальной группе оказались таковы:

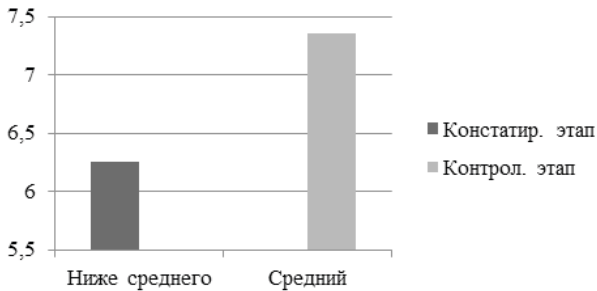


Рис. 1. Результаты контрольного исследования уровня сплоченности коллектива младших подростков в экспериментальной группе

Как можно заметить по рисунку, ее уровень в экспериментальной группе повысился.

В контрольной группе результаты несколько иные:



Рис. 2. Результаты констатирующего и контрольного измерений уровня сплоченности в контрольной группе

Изучив предложенную диаграмму, можно сказать, что уровень увеличился в числовом значении, однако качественная характеристика осталась прежней – в контрольной группе наблюдается уровень сплоченности ниже среднего.

- По критерию «психологический климат»:

Рассмотрим результаты в экспериментальной группе:

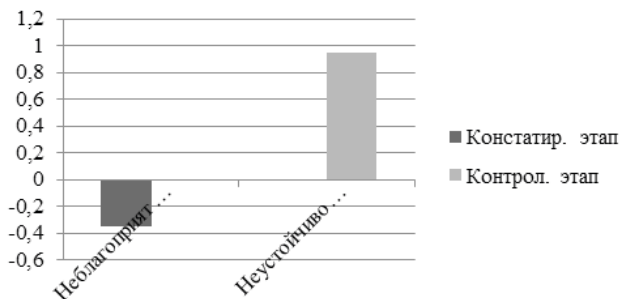


Рис. 3. Результаты констатирующего и контрольного измерений психологического климата в экспериментальной группе

На основе рисунка можно отметить, что психологический климат в экспериментальной группе улучшился по окончании формирующего этапа эксперимента.

Рассмотрим результаты в контрольной группе:

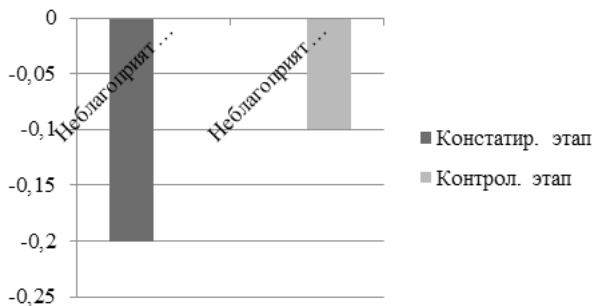


Рис. 4. Результаты констатирующего и контрольного измерений психологического климата в контрольной группе

Согласно представленному рисунку, психологический климат в контрольной группе улучшился в числовом значении, однако его качественная характеристика осталась неизменной – он остался неблагоприятным.

Результаты: Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, можно сделать вывод, что квест-технология является эффективной технологией формирования коллектива младших

подростков. Однако уровень сплоченности коллектива при применении специальной программы увеличивается, его психологический климат становится лучше, но психологический климат может улучшаться в коллективе и без применения квест-технологии.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология: учеб. пособие / Г.М. Андреева. – М.: АСТ: «Астрель», 2012. – 156 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти тт. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2009. – 504 с.
3. *Иванов А.В.* Социально-педагогическая работа в детских и молодежных объединениях, движениях: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.В. Иванов. – М., 2012. – с. 196.
4. *Идрисов А.Е.* Индивидуально-возрастные и психологические особенности младших подростков [Электронный ресурс] / А.Е. Идрисов. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/213802> (дата обращения: 16.10.2021)
5. *Карасева А.А.* Идея общественного воспитания в трудах Н.К. Крупской / А.А. Карасева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2019. – № 2. – С. 20–27.

Formation Of Collective Of Younger Teenagers By Means Of Quest Technology

Liliya N. Shaydullina

Master, Kazan Federal University, Kazan, Russia

e-mail: lilia.shaidullina99@mail.ru

Gulnara F. Biktagirova

Associate Professor, PhD, Chair of Pedagogy,

Kazan Federal University, Kazan, Russia

e-mail: BikGF@mail.ru

Keywords: collective, cohesion, psychological climate, quest-technology, younger teenagers, quest-technology.

Лингвострановедческий компонент в обучении иностранным языкам

Шевчук Л.А.

*Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение Высшего образования
«Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семёнова-Тянь-Шанского»
Институт филологии, кафедра лингвистики
и межкультурной коммуникации*

*Научный руководитель – Павельева Татьяна Юрьевна
доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации*

В данной статье рассматривается такой компонент лингвистики, как лингвострановедение, а также его место в обучении иностранным языкам. Данный предмет исследования является актуальным, так как роль иностранного языка в образовательных учреждениях возросла за последние годы. Кроме того, поднимается вопрос о применении новых форм и методов преподавания, новый подход к процессу обучения.

Если рассматривать термин «лингвострановедение» с точки зрения компонента в обучении иностранным языкам, то можно сказать, что это методический аспект преподавания неродного языка, в котором с целью решения коммуникативных, познавательных и гуманистических задач проводится аккультурация иностранных учащихся, т.е. приобщение их к новой культуре через посредство языка, в процессе его изучения. [1, с. 9] Иными словами это методика ознакомления обучающихся (школьников или студентов) с современной действительностью страны изучаемого языка, посредством изучения иностранного языка. Также необходимо упомянуть, что данный термин произошел от сочетания латинского слова «lingua», которое переводится как «язык», и русского слова «страноведение», образованное от объединения слов «страны» и «ведать». [3]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что лингвострановедение образовалось на стыке двух самостоятельных научных дисциплин:

- Лингвистики – наука о языке, его общественной природе и функциях, его внутренней структуре, о закономерностях его функционирования, исторического развития и классификации конкретных языков.
- Страноведения – раздела географии, занимающийся комплексным изучением стран, систематизацией и обобщением данных о населении, культуре, социальной организации и т.д.

Термину лингвострановедение около 40 лет. Впервые он был использован в 1971 году в брошюре «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» двумя русскими лингвистами – Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым. Ими

была признана значимость как исторических, так и культурных знаний о стране изучаемого языка. «Такой подход к обучению иностранному языку во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения» [2, с. 15].

Лингвострановедение изучает несколько аспектов (компонентов). И первым из них является лингвистический. Он заключается в изучении языковых единиц, которое направлено на выявление заключенного в них национально-культурного смысла. К таким единицам относятся безэквивалентная лексика (не переводимая с изучаемого языка на родной и наоборот), [4, с. 58], невербальные средства коммуникации (действия, представленные в первую очередь мимикой и жестами, употребляющиеся в тех сферах и передающие те значения, которые отличаются от сфер и значений, принятых в ареале родного языка), фоновые знания, которыми обладают учащиеся для обеспечения речевого общения, языковая афористика и фразеология, которые выступают в качестве выражения культурных и национальных особенностей носителей изучаемого языка. Следующим аспектом можно назвать психологическим, который включает в себя мотивы и интересы учащихся по овладению иностранным языком в целом и лингвострановедческим аспектом в частности, навыки и умения в основных видах речевой деятельности, умения извлекать информацию из языковых форм с культурным компонентом и применять указанную информацию, оказавшись в реальной ситуации общения. И методический аспект, который заключается в способах введения, закрепления и активизации единиц, специфических для изучаемого языка, методов прочтения текстов с учетом страноведческого фактора. Для данной области особую значимость имеет неразрывная связь задач обучению языку и задач изучения страны.

Таким образом, необходимость лингвострановедения вызвана достижением цели обучения иностранному языку, которая заключается не только в приобретении учащимися языковых знаний, умений и навыков устной и письменной коммуникации, но и в усвоении ими основных сведений о стране носителей изучаемого языка национальных особенностей, природы, культурных ценностей, экономического устройства, быта, истории и т.д.

Литература

1. *Фомина Т.Г.* Язык и национальная культура. Лингвострановедение. Казань. – Учебное пособие, 2011.
2. *Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного, 4-е изд., М., 1983.

3. *Чибисова Е.Ю.* Введение лингвострановедческого компонента при обучении иностранному языку в вузе. – Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании».
4. *Ладо Р.* Обучение иностранному языку //Методика преподавания иностранных языков за рубежом.Сб.статей/Пер. с англ., франц., нем.: Сост. Васильев М.М. и Е.В.Синявская. М., 1967.

Linguistic Country Studying Component In Foreign Language Teaching

Shevchuk Liliya Andreyevna

*Student of the Federal State Budgetary Educational Institution
“Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky”
Department of Linguistics and Intercultural Communication*

Дидактические аспекты реализации межпредметных связей школьного курса физики в условиях стандартизации

Шеков В.А.

*Студент магистратуры
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия
vladshekoff@gmail.com*

На сегодняшний день физика остается одной из самых трудноусваиваемых школьных дисциплин. В то же время, в силу научно-технического прогресса, растет спрос на специалистов, обладающих прочными и системно-выстроенными познаниями в естественнонаучной сфере. На наш взгляд, одной из основных причин, по которой учащиеся сталкиваются с трудностями при обучении физике, является абстрактный характер изложения теоретического материала и формальное формулирование текстов заданий в виде ситуаций из реальной жизни. Зачастую учащиеся не видят связи между окружающей их действительностью и изучаемым материалом по физике, что является серьезным педагогическим упущением, учитывая самую тесную связь между физикой и окружающим миром, в том числе, связь с процессами и явлениями, изучаемыми в рамках других школьных дисциплин. Опираясь на исследование Н.М. Черкес-Заде, описанное в работе «Межпредметные связи как условие совершенствования учебного процесса» [2], мы считаем, что грамотный подбор и реализация межпредметных связей физики с остальными изучаемыми предметами позволит систематизировать знания учащихся, продемонстрировать важность изучения физики и, как следствие, повысить мотивацию учащихся к освоению сложностей курса физики.

Отбор межпредметных связей начинается с сопоставления содержания физики и прочих школьных дисциплин. Внимательный анализ позволяет выявить более, чем достаточное количество подобных связей, благодаря чему у педагога появляется возможность выбирать, какие именно связи ему стоит задействовать на конкретном уроке. Выбор следует производить с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся класса, их интересов и прочего контекста реального учебного процесса.

Отдельно следует отметить, что поиск межпредметных связей не должен ограничиваться сличением физики и предметов математического направления или физики и естественнонаучных дисциплин, связи между которыми порой представляются очевидными. Содержание предметов гуманитарного направления также открывает большие возможности для установления связей с физикой, что особенно полезно

при преподавании физики в лингвистических школах или школах с углубленным преподаванием гуманитарных дисциплин. Например, буквенные обозначения физических величин из школьного курса являются сокращениями от слов английского языка. Обозначение силы «F» является сокращением от слова «force» (англ. - сила). Скорость по-английски – «velocity», а объем – «volume», и именно от этих слов происходят символы «v» для обозначения соответствующих физических величин. Привлечение данной межпредметной связи предметов «Физика» и «Английский язык» позволит показать неотрывность физики от других изучаемых дисциплин, заинтересовать учащихся и помочь им в запоминании буквенных обозначений.

Педагоги, желающие реализовать связь между физикой и литературой, имеют возможность прибегнуть к готовым педагогическим заготовкам, выложенным на многочисленных сайтах для педагогов по обмену методическими материалами, которые могут представлять собой небольшие стихи, помогающие запомнить какой-либо физический закон, алгоритм решения задач и т.д.

Учащихся, проявляющих интерес к урокам физической культуры, можно мотивировать к изучению физики посредством использования специальных примеров: человеческие конечности представляют собой рычаги, понятие которых изучается в теме «Момент силы», а учет центра тяжести и сохранения равновесия, необходимые для выполнения некоторых спортивных упражнений, связаны с представлением человеческого тела в качестве механической системы.

Успешно подобранные межпредметные связи требуют грамотной реализации, которая невозможна без определения наиболее эффективных методов и форм их введения в содержание занятий. Учет федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС ОО), [3] ориентированного, в условиях стандартизации, на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов, а также личностно-ориентированный характер современного учебного процесса, обязывают нас не только подбирать подходящие методы, формы и методические приемы реализации межпредметных связей, но и проводить их дифференциацию. Например, задействование связи между физикой и географией при изучении темы «Атмосфера» найдет отклик лишь у части учебного класса, т.к. ситуация, при которой каждый учащийся интересуется географией, маловероятна. Однако дополнительное использование связей с химией и астрономией позволит оперировать и к интересам остальных учащихся. Вследствие чего, необходимо предусматривать реализацию различных межпредметных связей по одной теме, чтобы охватить в рамках занятия весь спектр интересов учеников. Проведение подобной подготовительной работы повышает шансы положительного влияния межпредметных связей на учебный процесс.

Не меньшую роль играют и средства обучения, к которым мы прибегаем. Активное использование ИКТ является необходимым условием наглядности используемых межпредметных связей содержания учебных дисциплин и оперативности их реализации. Современные учебные классы в своем большинстве оборудованы экранами, компьютерами и возможностью выхода в Интернет, что открывает для педагога возможности иллюстрировать излагаемый материал выводимыми на экран изображениями, слайдами презентации и фрагментами видеоматериалов. Не так давно выстраивание урока с активным использованием межпредметных связей требовало от учителя гораздо большей подготовительной работы, включающей распечатывание иллюстраций и демонстрацию видеофрагментов на носителях при помощи дополнительного оборудования. Однако сегодняшний уровень развития технологий полностью снимает эту проблему, а возможность найти все необходимые материалы в сети Интернет непосредственно во время занятия позволяет моментально корректировать ход урока.

По окончании проведенной серии занятий с активным включением межпредметных связей, возникает необходимость проанализировать полученные результаты, оценить успешность применяемой методики и скорректировать дальнейшее её применение. С этой целью имеет смысл организовать реализацию разработанной методики в форме педагогического эксперимента. На его констатирующем этапе мы имеем возможность провести самостоятельную работу, тестирование или опрос с целью выявления изначального уровня исходных умений, которые мы планируем развивать при помощи введения межпредметных связей, либо прочности усвоенных знаний по нашему предмету. После проведения формирующего этапа эксперимента, представляющего собой серию уроков с применяемой методикой, наступает контрольный этап, на котором мы проводим имеющие аналогичный характер повторную самостоятельную работу, тестирование или опрос. Что и было сделано в процессе производственной практики по получению опыта профессиональной деятельности на базе общеобразовательного учреждения. Полученные результаты поддаются анализу посредством использования G-критерия, он же критерий знаков, который разработан для оценки изменяемого свойства постоянных испытуемых в сериях наблюдений. Подробнее с данной методикой можно ознакомиться в учебно-методическом пособии А.А. Русакова, Ю.И. Богатыревой «Статистические методы в педагогике и психологии» [1], содержащем описание методики применения критерия знаков и таблицы для получения эмпирического и критического значений статистики критерия. Успешность проведения эксперимента оценивается при помощи сравнения критического, то есть необходимого, и эмпирического, полученного на практике, значений критерия.

Нами был проведен подобный эксперимент, на протяжении которого мы отслеживали развитие у учащихся таких умений – универсальных учебных действий (УУД) как:

1. установление причинно-следственных связей;
2. размышление по аналогии;
3. построение логической цепи рассуждений;
4. выдвижение гипотез и их доказательство;
5. умение систематизировать полученные знания.

Сравнение результатов самостоятельных работ, проведенных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице, где числам соответствует количество продемонстрированных учащимися УУД:

Обучающийся	Первое выполнение	Второе выполнение	Знак
Ксения В.	2	4	+
Надежда З.	1	3	+
Егор Г.	1	3	+
Юлия Ж.	3	3	0
Ирина И.	3	4	+
Полина И.	2	5	+
Денис К.	1	2	+
Алексей К.	4	4	0
Юрий К.	1	3	+
Валерия К.	1	2	+
Ярослава Н.	2	3	+
Вероника П.	2	3	+
Егор С.	3	2	-
Федор С.	2	4	+
Марина С.	3	4	+
Андрей Т.	3	2	-
Егор Ш.	1	3	+

Для уровня значимости $p=0,05$ при $n=15$ критическое значение статистики критерия $T_{крит}=3$. Эмпирическое значение статистики критерия $T_{эмпир}=13$. Таким образом, выполняется следующее неравенство:

$$T_{эмпир} > T_{крит} > (13 > 3)$$

Поэтому, в соответствии с правилом принятия решения, нулевая гипотеза (о том, что исследуемое свойство остается без изменений) отклоняется на уровне значимости 0,05 и принимается альтернативная гипотеза. Альтернативная гипотеза позволяет сделать вывод о положительной тенденции повышения уровня овладения выделенными умениями, что стало возможным в нашей методической системе, предусма-

тривающей обязательное включение в содержание занятий материала, связывающего физику с другими учебными предметами.

Литература

1. *Русаков А.А.* Статистические методы в педагогике и психологии / А.А. Русаков, Ю.И. Богатырева. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2012–137 с.
2. *Черкес-Заде Н.М.* Межпредметные связи как совершенствования учебного процесса: автореф. дис. канд. пед. наук – М., 1968. – 23 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 30.09.2018).

Развитие коммуникативной культуры учителя начальных классов в профессиональной деятельности

Шеховцова В.С.

магистр, ФГАОУ ВО «Казанский

(Приволжский) федеральный университет»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9593-5842>

e-mail: veronikavyuga@mail.ru

Хаирова И.В.

доцент, кандидат педагогических наук,

кафедра педагогики и методики начального образования,

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Ключевые слова: коммуникативная культура, мотивация, стили педагогического общения, профессиональная деятельность учителя начальных классов.

Успешность педагогической деятельности определяется большим количеством факторов. Среди них важное значение имеет успешная коммуникативная деятельность как основа «субъект-субъектных» отношений, сотрудничества и взаимопонимания, как способ самосовершенствования и преодоления личностных кризисов. [Л.А. Аухадеева, 2016]

Исторически сложившимся носителем гуманистических идей и тенденций в обществе является педагогическое сообщество, учителя. Это определяет индивидуально-личностную, профессиональную и общественную значимость целенаправленного формирования у учителя коммуникативной культуры, ведущей характеристикой которой является гуманистическая направленность. Следовательно, коммуникативная культура является важнейшей составляющей общей культуры личности. [Л.А. Аухадеева, 2016]

Коммуникативная культура учителя - это совокупность технологических коммуникативных умений и личностных коммуникативных качеств. Она характеризуется наличием коммуникативного идеала, ценностным отношением к обучающемуся, знанием норм и правил педагогического общения, знанием собственных коммуникативных качеств [Э.М. Каримулаева, 2016 год]

В условиях гуманизации образования проблема формирования коммуникативной культуры современного учителя становится особенно актуальной.

Аухадеева Л.А. в своих исследованиях подчеркивает, что целенаправленное формирование коммуникативной культуры может рассматриваться как одно из приоритетных направлений совершенствования профессиональной подготовки современного педагога.

Успешность взаимодействия субъектов образовательного процесса определяется уровнем коммуникативной культуры. Она является

обязательной составляющей целостного педагогического процесса, средством и условием реализации всех видов и функций педагогической деятельности. Это повышает требования к подготовке современного педагога, как высококомпетентной целостной личности, готовой к гуманным взаимоотношениям, взаимопониманию, сотрудничеству, творческому саморазвитию. Личности, способной осуществлять свое человеческое и социальное предназначение. Повышать уровень коммуникативной культуры учителя необходимо для того чтобы ввести учащегося в активную речевую ситуацию и научить его ориентироваться в ней. Главным показателем коммуникативной культуры учителя является гуманистическая позиция, изучение самого себя, интерес к другому человеку, а затем уже техники, средства общения и т.д. [Э.М. Каримулаева, 2016 год].

В то же время проблема развития коммуникативной культуры учителей начальных классов в условиях методической работы школы не рассматривалась исследователями.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы определить, научно обосновать и экспериментально проверить педагогические условия эффективного развития коммуникативной культуры учителя начальных классов.

Предмет исследования: педагогические условия развития коммуникативной культуры учителя начальных классов в профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие 66 учителей Республики Татарстан. Для определения уровня сформированности коммуникативной культуры педагогов использовался комплекс методик.

Так, для того чтобы понять, насколько учителя хорошо или насколько плохо слышат своих учеников, была использована Методика-упражнение для учителей «Умею ли я слушать?» (Л.М. Митина), состоящая из 15 утверждений, отражающих поведение учителей во взаимоотношении со своими учениками.

По результатам анкетирования было установлено, что у 88 % опрошенных учителей взаимоотношения с обучающимися доверительные, эти учителя имеют высокий уровень эмпатии, у 12 % опрошенных средний уровень, что говорит о том, что учителя по-настоящему сопереживают своим ученикам, искренне радуются их успехам и помогают справиться с любыми неудачами.

Вторая методика была направлена на самоанализ своего поведения на уроке.

На первые 2 вопроса (Легко ли я отвлекаюсь на уроке? Не делаю ли я вид, что слушаю?) 100 % опрошенных учителей ответили отрицательно (нет); 90 % реагируют на слова с эмоциональной окраской; 97 % не перебивают своих учеников; на вопрос № 9 (Не делаю ли я слишком

много замечаний?) только двое из опрошенных молодых учителей ответили утвердительно.

Исходя из полученных результатов анкетирования можно сделать вывод о том, что 99,7 % учителя слышат и слушают своих учеников, а значит создают основу для взаимопонимания, доверия, уважения.

Разумеется, учитель может осуществлять какой-то анализ и на уроке. Он наблюдает за реакцией учеников и тем самым узнает о результатах произведенных им действий. Но это очень непросто – управлять обстановкой на уроке, замечать реакцию каждого ученика, и еще более трудно оценивать точно значимость своих действий.

Данные методики-упражнения в какой-то степени позволяют учителю лучше понять происходящее на уроке и повышают вероятность более полного понимания значимости педагогического общения в развитии личности ребенка, а значит, свои цели учитель сможет осуществлять с большим успехом. [Л.И.Митина]

При прохождении теста на определение уровня стресса (по А.Пахомову) было установлено, что 46 % учителей имеют средний уровень саморегуляции. Сохранять самообладание им удастся с попеременным успехом. Иногда они сдержаны даже в самых непростых ситуациях, а иногда выходят из себя из-за какой-то мелочи. в то время как 54 % педагогов находятся в состоянии повышенного эмоционального напряжения.

Это отрицательно сказывается на самочувствии педагога, вызывает сильное переутомление, снижение работоспособности, поэтому мы считаем, что учителя нуждаются в релаксационных техниках, проводить которые они могут самостоятельно дома, но лучше, если в школе будет специалист, который грамотно подойдет к решению данной проблемы.

С помощью опросника «Оценка коммуникативных навыков» мы смогли разобраться в том, какие ситуации вызывают у учителей неудовлетворение или досаду и раздражение при беседе с любым человеком.

В результате было установлено, что 30 % учителей имеют низкий уровень коммуникативной компетенции; 58 %- средний, и лишь у 12 % учителей преобладает высокий уровень коммуникативной компетенции.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о значимости развития коммуникативной культуры у учителей начальных классов.

Работа по данному направлению может быть встроена в систему методических мероприятий школы. Анализ планов методической работы, а также планов работы методических объединений учителей начальных классов двух школ г. Казани показал, что данному вопросу не уделяется внимание. В то же время учителям значительно могут помочь в повышении уровня их коммуникативной культуры система методических мероприятий. В обеих школах особое внимание уделяется вопросам освоения современных технологий, позволяющих реализовать требования ФГОС на ступенях начального и основного общего образования. Как известно,

методологическую основу данных стандартов составляет системно-деятельностный подход, предполагающих субъект-субъектные отношения в образовательном процессе современной школы. Однако для того, чтобы эти отношения были более результативными современному педагогу необходимо иметь высокий уровень коммуникативной культуры. В систему методической работы школы мы предлагаем включить следующие мероприятия, направленные на развитие коммуникативной культуры учителей начальных классов. Комплекс тренингов для учителей начальных классов для проработки коммуникативной культуры педагога. В данный комплекс вошло 6 тренингов («Необычное знакомство», «Неречевая коммуникация», Упражнение «Детектив», Упражнение «Перефразирование стихов», Игра «Парижская выставка» (помогает увидеть положительные качества в другом человеке), «Коллективное рукопожатие», «Самопрезентация»). Данный комплекс поможет педагогам осмыслить значимость повышения уровня развития своих коммуникативных умений; «проживание» тренинговых упражнений, игровых ситуаций, будет способствовать формированию коммуникативной компетентности; а также в конце тренингов всегда проводится рефлексия полученных изменений, произошедших в ходе деятельностного «погружения» в тренинг.

Также нами разработана и апробируется в экспериментальной школе программа «Совершенствование коммуникативной культуры педагогов начальной школы».

Целью программы является развитие коммуникативной культуры учителя начальных классов. Методы работы с учителями начальных классов: беседа, тренинговые упражнения, ролевые и деловые игры, дискуссия, развивающая психологическая диагностика: тесты.

В результате освоения данной программы педагог овладеет навыками конструктивного поведения, правилами конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, научится понимать самого себя и относиться к себе и к окружающим с должным уважением; адекватно оценивать себя, свои способности и возможности; научится управлять собственными эмоциями.

В условиях современной школы коммуникативная культура педагога становится основой его профессиональной компетентности, способствует достижению более высоких результатов в обучении и воспитании младших школьников.

Литература

1. *Аухадеева Л.И.* Прогностическая модель формирования коммуникативной культуры современного педагога [Электронный ресурс] 2016.
2. *Митина Л.М.* Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: учебное пособие для практических психологов, [Электронный ресурс] 1996.

3. *Аухадеева Л.И.* Коммуникативная культура педагога как фактор повышения качества образования [Электронный ресурс] 2014.

Development Of The Communicative Culture Of Primary School Teachers In Professional Activities

Shekhovtsova V.S.

Master, Kazan (Volga Region) Federal University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9593-5842>

e-mail: veronikavyuga@mail.ru

Khairova I.V.

*Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
Department of Pedagogy and Methods of Primary Education,
Kazan (Volga Region) Federal University,*

Keywords: communicative culture, motivation, styles of pedagogical communication, professional activity of a primary school teacher.

Проблемная ситуация как средство активизации художественно-творческой деятельности младших школьников на уроке изобразительного искусства

Якушева В.В.

Студент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8638-3115>

e-mail: viktoriakuseva515@gmail.com

Уляшев К.Д.

старший преподаватель, кафедра «Педагогическая психология им. профессора В.А. Гуружапова», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

Москва, Российская Федерация

e-mail: ro-2009@mail.ru

Ключевые слова: проблемная ситуация, развивающее обучение, художественно-творческая деятельность, уроки изобразительного искусства.

Хотя вопросы использования проблемных ситуаций в преподавании предметов в начальной школе хорошо освещены в отечественной психолого-педагогической литературе, прежде всего в традиции развивающего обучения (Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Гуружапов В.А.) и проблемного обучения, по-прежнему актуальным является рассмотрение различных вариантов проектирования проблемной ситуации на уроке с точки зрения их эффективности для достижения новых образовательных результатов.

В каноническом варианте организации учебной деятельности на уроках изобразительного искусства (по программе Полуянова Ю.А.) учитель систематически ставит учебные задачи и организует их решение. Если преподавание ведется по другим учебным программам, учитель зачастую вынужден самостоятельно конструировать проблемные ситуации.

В нашей работе сравнивался эффект двух вариантов проблемной ситуации. В качестве материала выступал урок изобразительного искусства в 4 классе по теме «Декоративная монета в технике металлопластики». Первый вариант проблемной ситуации строился в логике задачного подхода – детям предлагалась задача, которая вынуждала их построить способ действия, обнаружить новое средство. В частности, дети должны были модифицировать способ чеканки для условий действия с фольгой. Второй вариант проблемной ситуации предполагал решение творческой задачи – дети должны были придумать символ или изображение, иллюстрирующий то или иное пожелание и изготовить монету.

В качестве методик для оценки образовательного эффекта мы использовали составленную нами анкету для выявления заинтересованности детей, а также для определения самых важных и увлекательных, по мнению детей, моментов урока. Анкета включала в себя оценочные шкалы Дембо-Рубинштейн в модификации Г.А.Цукерман. Использовалось также критериальное оценивание детских работ, которое проводилось как совместно с обучающимися на уроке, так и отдельно после урока. Результаты анкетирования приведены в таблице 1.

Таблица 1
Отношение обучающихся к отдельным моментам урока

Критерии	Ответы обучающихся	Общее кол-во ответивших	Количество ответивших	Процентное соотношение обучающихся
Что понравилось	Переносить эскиз на фольгу	20	10	50 %
	Делать эскиз		8	40 %
Что было неожиданным	Рисовать на фольге	9	8	90 %
Что было увлекательным	Переносить эскиз на фольгу	9	5	55,6 %
	Делать эскиз		4	44,4 %
Что было важным	Способ действия	11	7	64 %
	Делать эскиз		3	27 %

В целом наиболее интересной обучающимся показалась вторая проблемная ситуация. Вместе с тем важность построения способа действия отмечали более половины ответивших на данный вопрос анкеты.

Оценка продуктов деятельности – изготовленных детьми монет – проводилась по критериям художественной выразительности и отличие каждой работы от других (типичность или нетипичность, динамичность или статичность, необычность или повторяемостью колорита, схожесть или различие замысла изображения). Благодаря этим критериям, предложенным Ю.А.Полуяновым, мы устанавливали уровень творческой активности обучающихся на уроке – оригинальный, необычный, интересный или обычный (таблица 2).

В ходе работы нам удалось продемонстрировать, что проектирование и реализация проблемных ситуаций на уроках изобразительного искусства в начальной школе способствует активизации художественно-творческой деятельности младших школьников. Проектирование проблемных ситуаций, как в логике задачного подхода, так и на основе

творческих заданий, позволяет учителю добиваться высокой включенности и заинтересованности учащихся, а также позволять эффективно формировать предметные способы действий.

Таблица 2
Уровень художественно-творческой деятельности обучающихся на уроке изобразительного искусства

Уровень художественно-творческой деятельности	Количество обучающихся	Процентное соотношение обучающихся
Оригинальный	5	22,7 %
Необычный	5	22,7 %
Интересный	4	18,2 %
Обычный	10	36,4 %

Литература

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения / Рос. Акад. Образования, Психологический ин-т, Междунар. Ассоциация «Развивающее обучение». – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – С. 312–326.
3. *Полуянов Ю.А.* Изобразительное искусство и художественный труд. 4 класс. (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): пособие для учителя начальной школы. – М.: Вита-Пресс, 2007. – 208 с.

**A Problematic Situation As A Means Of Enhancing
The Artistic And Creative Activity Of Primary
Schoolchildren In A Fine Arts Lesson**

V.V. Yakusheva

*Student, Moscow State University of Psychology
and Education (FGBOU VO MGPPU)*

Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8638-3115>

e-mail: viktoriaakuseva515@gmail.com

Ulyashev K.D.

*Senior Lecturer, Chair «Pedagogical Psychology
named after Professor V.A. Guruzhapov»,*

Moscow State University of Psychology & Education

Moscow, Russia Federation

e-mail: ro-2009@mail.ru

Keywords: problem situation, developmental learning, artistic and creative activity, fine arts lessons.

Зачем профессору магистратура? Об открытии новых направлений обучения в университете

Ятлук Л.Ю.

*Аналитик, Московская школа
управления СКОЛКОВО, Москва, Россия*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0920-1883>
e-mail: LidiaOutlook@gmail.com

Последние годы всё больше внимания талантливых абитуриентов и исследователей привлекают не классические университеты Лиги Плюща, а смелые открытия или трансформации азиатских тигров и университетов Европы. Российские организации в этих соревнованиях оказались в сложной ситуации: большинству требовалось совершить одновременный переход к исследовательскому и предпринимательскому университету, то есть выстроить большое число связей и процессов, которые раньше не были в фокусе внимания. В этом смысле, образовательные программы скорее кажутся чем-то непроблематичным, что должно просто функционировать, однако масштабные изменения затрагивают и их.

Среди направлений концептуализации поворота университета к предпринимательству можно выделить несколько ключевых: академический капитализм (Ш. Слотер и Л.Л. Лесли), производство знания Mode-2 (А. Новотны), предпринимательский университет (Д.С. Сигель и М. Вригт, Б. Кларк, Ф.Т. Ротхармель) и участие в спирали инноваций (Г. Ицковиц и др.). Я буду опираться на понимание Б. Кларка, поскольку оно в наибольшей степени позволяет сочетать уровень университета с его стратегией и деятельность отдельных представителей и групп интересов.

Под предпринимательскими он понимает университеты, создающие инновации и стремящиеся стать «стойкими», самостоятельными игроками. Предпринимательский университет характеризуют в его подходе пять элементов: усиленное направляющее ядро, расширенная периферия развития, диверсифицированная база финансирования, стимулируемые академические структуры и интегрированная предпринимательская культура. В этом смысле, предпринимательский университет опирается на созданное исследовательским университетом, но продолжает расширение функций и возможностей.

Согласно Б. Кларку открытие новых образовательных направлений происходит благодаря усилению академической структуры вокруг «звёздного» исследователя, как в Университете Уорика, или как способ расширения периферии развития – соединяя запросы партнёрской индустрии и внутренние заделы, как в Университете Стратклайда. Однако, что если университет вынужден одновременно выстраивать академиче-

ские и предпринимательские процессы, как это происходит в России? Какие и для чего создаются новые образовательные направления?

Схожие вопросы рассматривались в исследованиях новых азиатских и арабских университетов, но в российском поле вопрос слабо изучен – представлены лишь количественные исследования динамики развития образовательных направлений и качественный анализ мотивов со стороны обучающихся.

Я попытаюсь ответить на этот вопрос на примере магистратур, которые иницируют или поддерживают исследователи в области виртуальной и дополненной реальности в российских университетах. Для исследования взяты только магистратуры, поскольку их запуск проще и быстрее для университета, поэтому они позволяют схватывать наиболее актуальные задачи университета. Область виртуальной и дополненной реальности объединяет в себе научную базу, внимание со стороны научной политики и относительно быстрые темпы роста коммерческого рынка в России, что позволит увидеть наибольший спектр вариантов решений.

В 2019–2020 годах были собраны 32 интервью с учёными и 7 интервью с экспертами из области виртуальной и дополненной реальности для проекта по исследованию изменения практик учёных под влиянием научной политики в современной России. Выборка сделана по принципу максимального разнообразия с учётом позиции исследователя (руководитель, сотрудник, младший сотрудник), стажа работы, изначальной специальности (математика, компьютерная инженерия, физика и т.д.), пола и вида университета (федеральный, национальный исследовательский и т.д.). По итогу в выборку попали 14 университетов разного статуса из различных регионов страны.

Теоретической рамкой для подготовки гайда и организации исследования послужили работы из области теории практик Дж. Скотта и М. де Серто. У первого было взято различие по знаниям: логоса как универсального, рационального, устойчивого и кодифицированного знания и метиса как локального, субъективного, текучего и передающегося лично через практики. Из де Серто взято различие по практикам: стратегий как делание по плану, владея пространством и временем, и тактик как практик низового действия на «чужой территории», практик в системе с чужими правилами.

Для анализа концептуальная рамка была дополнена различием организации практик в академической и предпринимательской логике по А.Л. Оливер и А. Сапиру. Академическая логика строится на ориентации на преподавание, научные журналы и специализированные конференции, опоре на университетское и фондовое финансирование, конкуренции в области качества проведения научных исследований. Предпринимательская логика, в свою очередь, нацелена на патенто-

вание, прикладные исследования, создание продуктов, дополнение обучения по специальности предпринимательским и конкуренцию в сфере инноваций.

По итогам анализа интервью были выявлены следующие причины открытия новых направлений магистратуры:

1. Развитие рынка виртуальной и дополненной реальности в России.
2. Подготовка специалистов для своей собственной лаборатории и повышение квалификации текущих сотрудников.
3. Передача знаний и технологий от университета к рынку.
4. Конкуренция с другими университетами этого города или региона.
5. Использование студентов для реализации собственных коммерческих проектов.
6. Привлечение внимания к университету и региону.
7. Развитие современной инженерии, привилегированного направления инженерного образования.
8. Подготовка востребованных на рынке и гибких в работе специалистов.

Только последние два в строгом смысле можно отнести к академической логике, остальные оказываются смешанными или предпринимательскими мотивами. Если же мы анализируем мотивы через различие логоса и метиса (или стратегий и тактик), то наиболее примечательными оказываются варианты 2 и 5. Они фиксируют ситуацию, в которой магистерское образование не направлено на традиционные академические цели и не адаптировано под трансфер технологий и работу с внешним рынком. Магистратура тут становится внутренним инструментом усиления подразделения, хотя и с ориентацией на предпринимательскую логику.

Разберём подробнее эти два пункта подробнее. В одной из лабораторий федерального университета, которая прежде всего ориентирована на коммерческую разработку, информанты рассказывают, что магистратура создана для обучения собственных сотрудников. Один из них отвечает на вопрос, почему не преподаёт сейчас:

Респондент: Нет, я не преподаю. Я официально числюсь здесь, на факультете. Я не могу преподавать – у меня магистерского образования даже нет. То есть мы свою магистратуру открыли, чтобы у нас магистерское образование получилось. В том числе. Это одна из причин.

Интервьюер: А... Ты учишься сейчас в магистратуре?

Р: Типа того, да. Ну как учусь. Ну ты прикинь как... как люди мне будут закрывать, которые частично там... ну... либо подчиненные, либо мои коллеги. Будет странно, да (*смеется*).

И: Не знаю, ты сдаешь своим коллегам? (*смеется*).

Р: Ну вообще да, че-то я должен сдавать. Но так, чисто просто... чтобы что-то сдавать. А так в основном мне ставят. И все. Страшная

тайна. Просто я сам, на самом деле, свою магистратуру – в нашей магистратуре со следующего года буду сам преподавать. Неофициально, конечно. И будет странно самому себе, да, сдавать? Как Тарантино как попал в **ЭТОТ** фильм [*отсылка к истории, когда у Тарантино в качестве актёра спрашивали, как попасть в фильм, а он сам и был режиссёром этого фильма – примечание автора*].

Кроме того, на вопрос о том, почему лаборатории не стоит выходить из состава университета ответ близкий: университет обеспечивает приток новых кадров и возможность обучить их под себя.

С одной стороны система внутренних ставок и квалификации не успевает за особенностями направлений: в сфере информационных технологий лаборатория не может работать, привлекая квалифицированных по меркам рынка специалистов, с другой стороны – в новых направлениях сложно выстроить связь между обучением и рынком разработки, поэтому группе оказывается выгоднее самостоятельно готовить себе специалистов в стенах университета. При этом, такая история существует и в федеральном университете, и в московском национальном исследовательском.

Другой мотив, заслуживающий внимания – создание магистратуры для использования студентов в проектах. Он укладывается в современные подходы к магистратуре, когда в течение всего обучения студенты включены в исследование или работу по специальности. Однако, одновременно с этим студенты оказываются в некотором роде жертвами невозможности университета конкурировать за постоянных сотрудников с окружающими компаниями. Лаборатория продолжает проекты с опорой на постоянно меняющихся, но зато бесплатно включающихся в работу молодых специалистов.

Таким образом, получается, что в России в попытках перехода к предпринимательскому университету, новые направления не всегда работают на академические структуры, предпринимательскую культуру или расширенную периферию развития, как предполагается по Б. Кларку. Преподавание, состоящее из наиболее знакомых и понятных практик, компенсирует разрыв между внешним миром вокруг университета и сохраняемыми правилами и особенностями функционирования, позволяет оправдывать ожидания руководства и сохранять значимые для самих учёных направления работы. Вопрос о том, что позволяет приблизить мотивы исследователей к стратегическим задачам университета в отдельных случаях требует дополнительного изучения.

Литература

1. Oliver, A.L., Sapir, A. Shifts in the organization and profession of academic science: the impact of IPR and technology transfer [Текст] / A.L. Oliver, A. Sapir // Journal of Professions and Organization. – 2017. – Vol. 4. – № 1. – P. 36–54.

2. *Кларк, Б.Р.* Создание предпринимательских университетов. Организационные направления трансформации [Текст] / пер. с англ. А. Смирнова; под ред. Д. Александрова – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 240 с.
3. *Серто, М. де* Изобретение повседневности. 1. Искусство делать [Текст] / пер. с фр. Д. Калугина, Н. Мовниной. – СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. – 330 с.
4. *Скотт, Дж.* Благими намерениями государства. Почему и как проваливались проекты улучшения условий человеческой жизни [Текст] / пер. с англ. Э.Н. Гусинского, Ю.И. Турчаниновой. – М.: Университетская книга, 2005. – 576 с.

Благодарности: Автор благодарит за помощь в работе над проектом научных консультантов В. Вахштайна, О. Зевелеву, А. Титкова и Э. Пеняех.

Why Does A Professor Want A Master Program? The Opening Of New Educational Programs In University

Lidia Yatluk

Analyst, Moscow school of management SKOLKOVO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0920-1883>

e-mail: LidiaOutlook@gmail.com

Мотивация и трудности самообразования с использованием интернет-ресурсов

Яциков И.С.

*студент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)
г. Волгоград, Россия
e-mail: ivan.pallas@mail.ru*

Научный руководитель – Меркулова О.П.

Ключевые слова: самообразование, онлайн-курс, мотивация.

В личностных характеристиках выпускника в Федеральных образовательных стандартах разных уровней образования фигурирует готовность и способность к самообразованию. Понятие самообразования трактуется авторами научных работ по-разному. Опираясь на работы Толкачева В.А., Брызгуновой Е.Н. и других, под самообразованием мы будем понимать саморегулируемую самостоятельную познавательную деятельность, направленную на получение знаний и опыта в интересующей человека сфере по самостоятельно им выбранному образовательному пути. Самообразование может реализовываться в различных форматах, таких как: чтение литературы по интересующей теме, просмотр видео- и аудиоматериалов в открытом доступе, прохождение онлайн-курсов и другое.

Онлайн-курсы являются наиболее структурированными ресурсами для самообразования, в определенной мере задающими такие “опоры” для самообразования как системное упорядоченное представление учебной информации, сочетание различных форм ее представления и получения обратной связи на основе выполнения различных заданий. В силу того, что изучение онлайн-курса можно выделить как относительно целостный фрагмент самообразования, при планировании собственного эмпирического исследования мы сфокусировали внимание именно на освоении онлайн-курсов.

Целью нашего исследования было выявить мотивацию и трудности, связанные с самостоятельным освоением онлайн-курсов в открытом образовательном пространстве. Также было выдвинуто две гипотезы: Взаимосвязь качества опыта самообразования на примере прохождения онлайн-курсов с мотивацией (1) и с саморегуляцией (2).

В программу эмпирического исследования были включены:

- Разработанная нами анкета, направленная на выявление опыта респондентов в области самообразования в целом и освоения онлайн-курсов, в частности, а также характеристики успешных и проблемных моментов этого опыта.

- «Стиль саморегуляции поведения» опросник В.И. Моросановой – диагностика развития саморегуляции человека, включающая общий уровень и 6 отдельных шкал.
- «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) тест-опросник А.А. Реана – определение направления стремления в сторону желания добиться успеха или избежать неудачи. Склонность к одному из этих двух вариантов во многом задает уровень притязаний человека.

По результатам нашего исследования удалось опросить 45 человек, возрастом от 13 до 24 лет, 27 из которых имели опыт самообразования с использованием онлайн-курсов. Среди опрошенных были учащиеся различного уровня образования (школ, средних и высших учебных заведений) и уже окончившие обучение.

Приведем результаты анкетирования, касающиеся мотивации к самообразованию и трудностей этой деятельности от респондентов, имеющих опыт взаимодействия с онлайн-курсами (27 человек).

В трех блоках анкеты респондентам было предложено оценить степень влияния причин, которые могут побуждать к освоению онлайн-курсов; факторы, способствующие продолжению обучения и возникающие при этом трудности. В дальнейшей количественной варианты ответов, соответствующие отдельным градациям оценочных шкал, были переведены в баллы. Правила перевода показаны в таблице 1.

Таблица 1

Перевод вариантов ответа в баллы для обработки

Вопрос	Баллы и соответствующие им варианты ответа		
	3 балла	2 балла	1 балл
Ниже перечислены некоторые причины, которые могут побуждать к освоению онлайн-курсов. Оцените, какие из них повлияли на то, что Вы начали освоение этого курса?	Очень важно	Отчасти важно	Совсем не важно
Что помогало Вам продолжать обучение, не забросить курс во время работы с ним?	Очень помогло	Отчасти помогло	Не помогло
Какие трудности возникали во время прохождения онлайн-курса и мешали его успешному освоению?	Существенно мешало	Иногда мешало	Нет, этого не было или не мешало

По мнению опрошенных, среди предложенных причин, побуждающих к началу освоения онлайн-курсов, наиболее сильно влияют на успешное окончание курса: желание быть более образованным, эрудированным человеком (средний балл – 2,56), связь курса с хобби, увлечением (2,48), желание решить свои личные жизненные проблемы (2,26),

проявление интереса (2,26). Менее значительно влияют следующие причины: получение документа об обучении (1,96), различные внешние требования (1,70), желание учиться за компанию с друзьями (1,22).

Из мотивирующих факторов, препятствующих прекращению обучения, респонденты выделили: интересное содержание курса (2,59), хорошее сочетание теоретических и практических элементов курса (2,56), собственное намерение освоить курс (2,52), удобство работы с курсом, понятная структура, приятный дизайн (2,44). В меньшей степени помогали продолжать обучение различные внешние требования (2,11), общение с преподавателями, сокурсниками (2,04), напоминания от организаторов (1,70), поддержка близких (1,70).

Наиболее негативный эффект на успешное прохождение курса по мнению испытуемых оказывали следующие трудности: усталость от гаджетов (1,96), нехватка времени (1,93), сложность самоорганизации (1,85). Не такой значительный эффект производили непонимание того, как применить знания на практике или выполнение каких-то заданий (1,52), недостаток общения (1,52), недостаток обратной связи (1,48), нежелание учиться на онлайн-курсе (1,44), различные технические проблемы (1,41), сложности понимания структуры курса (1,37). Практически не оказывали влияния такие сложности как недостаточное количество практических заданий (1,33), наличие сложной информации (1,30), неподходящая форма представления информации (1,22), переизбыток проверяющих заданий (1,07).

С использованием непараметрических критериев U Манна-Уитни и H Краскала-Уоллиса были найдены взаимосвязи между шкалами психодиагностических методик и некоторыми вопросами анкеты на уровне статистической значимости ($p \leq 0,05$).

Чем меньше влияние оказывали такие трудности как «слабая заинтересованность, нежелание работать с курсом», «сложно организовать себя, чтобы заниматься», «слишком сложная для меня информация», «неподходящая мне форма представления информации», тем более выраженной является мотивация на успех по методике Реана А.А..

При анализе связей анкетных вопросов с показателями методики «Стиль саморегуляции поведения» выявлено:

- чем более выражена трудность «слабая заинтересованность, нежелание работать с курсом», тем ниже балл по шкале программирования;
- чем большее значение имеет побуждающий к изучению фактор «курс связан с моим хобби, увлечением», а также чем более выражена трудность «сложно организовать себя, чтобы заниматься», тем ниже балл по шкале оценивания результатов;
- чем большее значение имели трудности «слабая заинтересованность, нежелание работать с курсом» и «сложно организовать себя, чтобы заниматься», тем ниже общий уровень саморегуляции;

- те, кому существенно мешали сложности в организации себя, чтобы заниматься, показали более низкие баллы в сравнении с теми, кому это мешало иногда или не мешало совсем;
- работавшие с курсом по плану, составленному организаторами, показали результаты по шкале гибкости ниже тех, кто работал по своему плану или не соблюдал его вообще.

Таким образом, по результатам исследования было выявлено:

1. К началу прохождения онлайн-курса побуждают преимущественно причины, связанные с внутренними мотивами (личный интерес, желание повысить эрудицию, развиваться в рамках своих увлечений и т.д.)
2. Факторы, поддерживающие желание успешно окончить обучение на онлайн-курсе больше относились к содержанию, стилю преподавания и даже дизайну оформления курса, а также собственное намерение освоить курс. Другие люди (организаторы, близкие) и внешние требования, по мнению респондентов, не оказывали влияния на успешность освоения курса.
3. Трудностей, сильно влияющих на успешное прохождение, выявлено не было. Наиболее серьезные помехи создавали нехватка времени, сложность организовать себя, также неожиданно, что усталость от гаджетов оказалась самой серьезной трудностью. При этом респонденты не отметили недостаток обратной связи, общения и сложность информации как серьезный барьер на пути изучения онлайн-курса.
4. Удалось выявить отдельные связи между шкалами мотивации и саморегуляции с характеристиками опыта использования онлайн-курсов, однако в целом их оказалось меньше, чем этого можно было ожидать. Стоит отметить, что с уровнем мотивирующей надежды на успех связаны не только мотивационные трудности, но относящиеся к сферам саморегуляции и познания. Также и с показателями саморегуляции оказались связаны не только трудности в самоорганизации, но и мотивационного характера.

Литература

1. *Толкачев В.А.* Дидактика руководства самообразовательной деятельностью студентов в условиях вызовов XXI века. – М.: Издательство Современного гуманитарного университета, 2010. – 196 с.
2. *Брызгунова, Е.Н.* Самообразование как основа успешности человека // Педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. (апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 310–312.
3. *Моросанова, В.И., Бондаренко И.Н.* Диагностика саморегуляции человека. – М.: Когито-Центр, 2015. – 304 с.
4. *Реан А.А.* Практическая психодиагностика личности: уч. пособие – СПб: 2001, 224 с.

Motivation And Difficulties In Self-Education Using Internet Resources

I.S. Yatsikov

*student, Volgograd State Socio-Pedagogical University,
Volgograd, Russian Federation
e-mail: ivan.pallas@mail.ru*

Scientific adviser – O.P. Merkulova

Keywords: self-education, online-course, motivation

ЧАСТЬ 3

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие инженерно-физического мышления дошкольников как элемента их человеческого капитала

Абысова В.А.

аспирант ГАОУ ВО

«Московский городской педагогический университет»

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: vabysova@mail.ru

Семенов И.Н.

академик АПСН, доктор психологических наук, профессор,

лауреат Премии Президента РФ в области образования, профессор

департамента педагогики Института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: semenovin@mgpu.ru

В статье описывается опыт апробации технологии развития инженерно-физического мышления в дошкольном возрасте в контексте формирования человеческого капитала на раннем этапе когнитивного развития. Актуальность статьи в том, что в ней на основе рефлексивно-деятельностного подхода раскрываются психолого-педагогические и методологические принципы формирования предпосылок развития естественно-научных и инженерно-технических компетенций дошкольников.

Ключевые слова: инженерное мышление, физическое мышление, человеческий капитал, естественно-научное образование, дошкольное образование.

В сфере психолого-педагогических исследований актуальным является вопрос обновления содержания дошкольного образования [1], о чем свидетельствуют стратегические государственные проекты, среди которых Национальный проект «Образование», «Десятилетие детства», Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, фокусирующие наше внимание на повышение значимости периода дошкольного детства, базиса для становления подрастающего поколения.

Идея формирования инженерного мышления в дошкольном возрасте, в аспектах формирования человеческого капитала, является своеобразным откликом на процессы глобализации, цифровизации и информатизации современного общества. Нам необходимо сформировать

у детей способность жить в цифровом мире и сохранять свойства человека-деятеля, творца и практика. Наша задача вырастить современное поколение, способное и подготовленное к жизни в новой реальности. Целью проекта, в рамках которого выполнена данная работа, является разработка комплексной технологии развития инженерно-физического мышления дошкольников. В проекте изучается, каким образом может быть организована предметно-пространственная образовательная среда (например, лаборатория для дошкольников, оснащённая специальным оборудованием с делением на тематические направления, устроенная по принципу гибкого зонирования) и методология организации поисково-исследовательской, экспериментальной деятельности, определяющей траекторию [1] инженерно-технического и естественно-научного образования детей на дошкольном уровне. Уделяется внимание особенностям организации психолого-педагогического взаимодействия взрослого с воспитанниками, в основу которого определены принципы: примера и подражания, косвенного руководства поисково-исследовательской деятельностью детей в ходе выполнения тематических лабораторных заданий, а так же принцип прогрессивности, когда выполнение предыдущих работ является подготовкой к выполнению последующих. При этом ребёнок самостоятельно выбирает лабораторные направления для изучения, таких инженерно-технических процессов и проектов как: электричество и магнетизм, свет и оптика, робототехника и программирование, конструирование, вода и воздух, механика, измерения, звук и звуковые явления, энергия различной физической природы.

Опосредованная деятельность педагогов в рамках проекта показывает, что с точки зрения подходов к формированию человеческого капитала – это концептуальная образовательная технология, где в процессе знакомства с оборудованием и материалами лаборатории, дети на личном опыте постигают научные и технические знания, получают практические представления о явлениях окружающего мира и его закономерностях. Работа детей в лаборатории способствует развитию таких важных психических процессов, как, мышление, восприятие, внимание, воображение, память и речь. Помимо этого, деятельность в лаборатории способствует формированию у детей причинно-следственных связей, общей логики и алгоритма деятельности, крупной и мелкой моторики, координации «глаз-рука», навыка кооперативных контактов и социального взаимодействия, а также прогностических и творческих способностей [3].

В предложенной технологии необходимо уловить суть педагогического опосредования. Согласно наблюдениям, при создании рефлексивно ориентированной педагогом развивающей ситуации в специально созданном естественно-научном образовательном пространстве и комму-

низирующем детском коллективе, ребёнку не объясняются физические процессы или явления, технологические аспекты или понятия – ребенок познает их суть, экспериментируя с оборудованием, применяя практически, т.е. действие с ними становится частью индивидуального/личного опыта ребенка [7]. Исходя из этого, можно выделить ключевые положения организации деятельности в пространстве лаборатории, побуждающие к развитию инженерно-физического мышления детей, среди которых:

- ситуационно-поисковая позиция педагога;
- образовательное пространство, предполагающее самоопределение дошкольника относительно выбора лабораторного задания (ребенок самостоятельно выбирает темп, ритм работы, тематическое предпочтение);
- процесс обучения в коммуникации каждого воспитанника с группой, педагогом;
- лабораторная работа выступает для ребенка как практически-навыковая, осмысленная его личными образовательными потребностями;
- предметная деятельность педагога связана с метауровневым представлением лабораторного материала через базовое противоречие: познание явлений, свойств и законов окружающего мира через практическое действие детей с лабораторным оборудованием.

Таким образом, в соответствии с традиционной теорией человеческого капитала [8], сформированные знания, умения и навыки, составляющие основу интеллектуальных качеств личности, будут определять финансовую успешность индивида в будущем. Несмотря на финансово-экономическое по своему происхождению понятие «человеческий капитал» (Т.Беккер, У.Хадсон, Т.Шульц) первоначально рассматриваемое в человекознании как метафора, применительно к дошкольному периоду предполагает включение инновационной проблематики человеческого капитала [8] в систему индивидуализации дошкольного образования и формирования у детей в процессе развития инженерно-физического мышления естественно-научных и инженерно-технических компетенций, которые интегрируются в целостную систему формирующегося мировоззрения и профессионального менталитета личности [9].

Предложенная образовательная технология развития раннего инженерно-физического мышления позволяет выявить индивидуальный образовательный вектор ребенка через зону наибольшего интереса и успешности в конкретных направлениях психолого-педагогического обеспечения лабораторных заданий.

Важный, на наш взгляд конструктивный аспект проекта развития инженерно-физического мышления состоит в том, что наблюдая за ребёнком можно заметить предпочтения по выбору тематической

направленности поисково-исследовательской деятельности в условиях лаборатории. Ибо это служит в перспективе рефлексивно-образовательным потенциалом дальнейшей эффективной реализации когнитивных способностей как элементов человеческого капитала в качестве инвестиций [5] в развитие ресурсов современного дошкольника, вовлеченного в практическую самостоятельную поисково-исследовательскую деятельность, подготовленного к жизни в новых технологических, индустриальных, информационных, социально-коммуникативных, условиях цифровой трансформации общества [1].

Литература

1. *Абысова В.А.* В веке стремительно меняющихся технологий // Учительская газета. – 2019. – № 16. – 10 сент.
2. Десятилетие детства [Сайт] // Информационный портал Десятилетие детства. URL: <https://10letie.edu.gov.ru/> (дата обращения 29.09.2021).
3. Естественно-научные и инженерно-технические лаборатории для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Методические рекомендации. // Институт новых технологий (ИНТ), 2021. – М.: ИНТ, 144 с.
4. *Кудрявцев Т.В.* Психология технического мышления. М. Педагогика. 1975. – 304 с.
5. Национальный проект «Образование» [Сайт] // Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/plan/> (дата обращения 01.10.2021).
6. *Разумовский Т.В.* Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике. М. Просвещение. 1975–272 с.
7. *Семенов И.Н.* Рефлексивно-деятельностная система учебно-методических средств развития человеческого капитала в дошкольном образовании // Дошкольник РФ. Методика и практика воспитания и обучения. 2021. № 4. – С. 32–38.
8. *Семенов И.Н.* Человеческий капитал и человеческий фактор производительности труда: психологические аспекты // X Межд. научная конференция по проблемам развития экономики общества. Т. 1. – М.: Всемирный банк; Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2010. – С. 505–512.
9. *Советов А.В., Семенов И.Н.* Развитие творческого потенциала инженера-проектировщика в процессе принятия многоальтернативных решений // Творческое мышление и деятельность инженера. – Тюмень: ТГУ, 1989.

Development of Engineering-Physical Thinking of Preschool Children as an Element of Their Human Capital

Abysova V.A.

*Postgraduate of State Autonomous Educational
Establishment of Higher Education (GAOU VO)
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russian Federation
e-mail: vabysova@mail.ru*

Semenov I.N.

*Academician of APSN, Dr of Psychological Science,
a Winner of the President Award in the Education Field, professor
of the Pedagogy Department of the Institute of Pedagogy and Psychology
of Education GAOU VO Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russian Federation
e-mail: semenovin@mgpu.ru*

This article describes the experience of approbation of developing engineering-physical thinking at preschool age within the context of the human capital development on the step of an early cognitive development. The actuality of the article is that it uses the reflexively-active approach to disclose psychological-pedagogical and mythological principals of forming a background for development of natural science and engineering-technical competence of preschool children.

Keywords: engineering thinking, physical thinking, human capital, natural science education, preschool education.

К вопросу о экологическом просвещении детей в период дошкольного детства

Белашина Т.В.

канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Новосибирск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4336-4379>

e-mail: tatyanabelashina@mail.ru

Лийв О.В.

педагог МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 п. Пангоды»

п. Пангоды, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3592-2027>

e-mail: lijvolga@mail.ru

Дернов В.Е.

студент ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

г. Новосибирск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4622-2018>

e-mail: vadim.dernov@mail.ru

Ключевые слова: экология, экологическое просвещение, наставничество, дети дошкольного возраста.

В настоящее время актуальность проблемы бережного отношения к окружающей среде не вызывает сомнений. Особенности взаимодействия человека с природой и окружающим миром вызывают все больше вопросов и обнаруживают целый ряд противоречий, которые проявляются в том, чтобы, с одной стороны – человек мог максимально плодотворно использовать имеющиеся ресурсы, а с другой – использовать для этого такие технологии, которые позволят сохранить планету для будущих поколений [2].

Понимают потребность современного общества в приобретении подрастающим поколением норм и установок экологической культуры, дошкольные образовательные учреждения стремятся к тому, чтобы развивать у детей чувство уважения и любви к природе, не позволяющее относиться к ней потребительски и беспечно [4]. Расширение представлений в области окружающей среды является одним из приоритетных направлений работы с детьми разного возраста. Чем раньше начинается формирование экологической культуры, чем целесообразнее организован этот процесс, тем выше эффективность.

Вопросы осуществления экологического воспитания именно в дошкольном образовании особенно важны. Ведь как раз в младшем возрасте развиваются основы гуманного отношения к природе. Познание

ребенком окружающего мира в практической деятельности является важным фактором образовательного процесса.

Также в рамках реализации программ Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) актуальным становится развитие навыков проектной деятельности в сфере дошкольного образования, [1] налаживание и укрепление продуктивного общения дошкольников и подростков – воспитанников детских садов и учащихся школ.

В рамках обозначенной проблемы нами была разработана программа внеурочной деятельности «Мир и Я: курс экологического просвещения для детей старшего дошкольного возраста», направленная на освоение новых форм педагогического сотрудничества в области проблемы экологического просвещения.

Реализуемый курс включает ряд этапов:

1. Подготовительный и организационный этапы проекта.
 - анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы по проблеме экологического воспитания дошкольников;
 - составление плана мероприятий для детей, направленных на формирование экологической культуры у детей дошкольного возраста;
 - разработка необходимого дидактического материала для реализации проекта.
2. Основной этап проекта.
 - реализация программы в процессе проведения регулярных занятий с дошкольниками;
 - проведение воспитательных часов, викторин, конкурсов, игр на экологическую тематику;
 - приобщение воспитанников к активной деятельности по охране природы (сбор мусора; изготовление кормушек для птиц; кормление птиц, ухаживание за живым уголком; озеленение группы, оформление клумб);
 - сбор природного материала, изготовление панно, поделок из природного материала.
3. Обобщающий этап проекта.
 - анализ полученных результатов проведенных мероприятий и обобщение опыта;
 - организация работы с учащимися по подготовке презентаций проектов;
 - оформление результатов;
 - перспективное планирование новых форм взаимодействия, представление результатов
4. Заключительный этап проекта.
 - мини-выставка детской деятельности (изготовление поделок из природного материала), конкурс рисунков, выпуск стенгазет;

- создания буклета «Берегите природу!»;
 - подведение итогов и презентация результатов.
5. Информационно-просветительский этап проекта.
- распространение через СМИ и сайт школы информации о деятельности учащихся в детском саду по реализации программы [3].

В процессе реализации основного этапа проекта приняли участие более 60 человек – дети дошкольного возраста МДОУ «Детский сад «Мечта» п.Пангоды», дальнейшая реализация программы предполагает сотрудничество между МДОУ «Детский сад «Егорка», МДОУ «Детский сад «Радуга» и МБОУ «Биотехнологический лицей № 21» г. Новосибирска.

Анализ результатов внедрения программы «Мир и Я: курс экологического просвещения для детей старшего дошкольного возраста» позволил установить рост интереса к проблемам экологии и окружающему миру со стороны дошкольников, а также, рост уровня коммуникативных компетенций у учащихся, осуществляющих педагогическое взаимодействие с дошкольниками. По окончании учебного года дети показали знания в области представителей животного мира (зверей, птиц, насекомых) и растений; имели представления о разных природных объектах; были способны проводить простейшие эксперименты и делать элементарные выводы и умозаключения. Также, при анализе деятельности дошкольников по итогам учебного года, было отмечено, что они стали лучше разбираться в вопросах экологического состояния по сравнению с началом года: улучшились способности выстраивания причинно-следственных связей, появились практические навыки и умения самостоятельно посадить растение в землю, провести наблюдение, пользоваться инструментами и микроскопом.

Таким образом, возможность осуществления данной образовательной практики на региональном уровне позволит создать надежный фундамент экологической культуры и экологического сознания подрастающего поколения.

Литература

1. *Волосникова Т.В.* Основы экологического воспитания дошкольников // Дошкольная педагогика. 2005. С. 17–19.
2. *Дзятковская Е.Н.* Ключевые противоречия экологического сознания как критерий отбора содержания экологического образования // Экологическое образование. № 2. 2010. С. 57–60.
3. *Николаева С.* Типовая модель экологического воспитания // Дошкольное воспитание. 2004. № 4. С. 34–37.
4. *Грехова Л.И.* В союзе с природой: Эколого-природоведческие игры и развлечения с детьми: Учеб.-метод. пособие. М., 2002. 256 с.

On The Issue of Environmental Education of Children During Preschool Childhood

Tatyana V. Belashina

*PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General
Psychology and History of Psychology
Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4336-4379>

e-mail: tyanabelashina@mail.ru

Olga V. Lijv

*teacher of "Secondary school No. 1 p.Pangody"
P. Pangody, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3592-2027>

e-mail: lijvolga@mail.ru

Vadim E. Dernov

*student Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4622-2018>

e-mail: vadim.dernov@mail.ru

Keywords: ecology, environmental education, mentoring, preschool children.

Современное дошкольное образование: выбор стратегии начала образования детей

Беленкова А.С.

*Студент ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: belenkova.a.l.y.a@gmail.com*

Емельянова Е.А.

*Преподаватель ФГБОУ ВО
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5742-5630>
e-mail: emelyanovaea@mgppu.ru*

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольное образовательное учреждение, группа кратковременного пребывания, развитие ребенка, стратегия образования.

24 августа 2021 года на открытом педагогическом совете Сергей Собянин огласил новый порядок приема детей раннего возраста в детские сады: с этого учебного года родители имеют право записывать своих детей в младшую группу дошкольного образовательного учреждения с двух лет и двух месяцев. Несколько лет подряд правительство Москвы снижало возрастной порог приема в детский сад, таким образом он опустился с трех лет до двух лет и двух месяцев.

Очевидно, что увеличение количества ДОО было необходимо для решения проблемы наполняемости групп детских садов. В свою очередь снижение возрастного порога не будет способствовать изменению ситуации в положительную сторону, так как количество детей в группах детских садов в итоге только увеличится. Это является одной из нескольких проблем дошкольного образования.

Проведенный опрос показал, что 82 % родителей считают дошкольное образование обязательным. Однако мнение о наиболее благоприятном для его начала возрасте разделилось следующим образом: 37 % считают 2 года оптимальным периодом, 31 % – 1,5 года, 24 % – 3 года, а 7 % считают, что возраст для начала дошкольного образования не имеет значения. Также родителям было предложено выбрать, по их мнению, лучшую стратегию дошкольного образования, 82 % считают, что надо начать с посещения ГКП (1–3 часа в день), после успешного прохождения адаптации переходить в группу полного дня, остальные считают, что для начала необходимо водить ребенка на развивающие занятия (до 1 часа, мама находится рядом), лишь потом можно рассматривать переход в младшую группу.

Стоит отметить, что в настоящее время родители могут выбрать, когда начнется дошкольное образование их детей:

- Согласно законодательству РФ (а именно ФЗ об образовании ст. 67 ч. 1), родители могут записать ребенка в ясли при достижении им возраста двух месяцев. В данном учреждении будет осуществляться уход за ребенком.
- С 1 года до 3 лет родители имеют право записать ребенка в группу кратковременного пребывания, задачами которой являются: адаптация ребенка к режиму и условиям пребывания в детском саду.
- Достигнув возраста 2,2 лет, ребенок может быть записан в младшую группу детского сада на полный день, в которой будут реализовываться различные образовательные программы.
- Согласно ФЗ № 273 статье 64 пункту 3, родители также имеют право осуществлять дошкольное образование в семейной форме и получать при этом методическую, консультативную и психолого-педагогическую помощь.

В данное время не существует единого плана адаптационного процесса для детей, записавшихся в ГКП или в младшую группу детского сада на полный день. Программа, по которой будет осуществляться деятельность воспитателей, составляется организацией самостоятельно в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

Таким образом, образовательная организация сама определяет количество детей в ГКП и группе полного дня, время пребывания, порядок осуществления педагогической деятельности. Именно поэтому в современных детских садах мы можем наблюдать несоответствия стандартам, касающихся численности группы и соотношения количества воспитателей к количеству детей.

Стоит отметить, что выбор образовательной стратегии также остается за организацией. В исследовании Barnett W.S., проведенном в США, говорится о том, что успешность раннего дошкольного образования зависит от использования этими учреждениями качественных образовательных программ, в противном случае влияние на ребенка может быть негативным [5]. Это доказывает необходимость создания единой качественной программы и/или комплекса программ (на выбор), проверенных на соответствие стандарту, а также соответствующих вариантам начала дошкольного образования. Такие программы смогут обеспечить качественную адаптацию дошкольников на любом возрастном этапе. Для этого необходимо проанализировать:

1. соотношение задач и особенностей возраста детей с организацией дошкольного образования;
2. какие условия будут наилучшими для адаптации ребенка, не вредящие развитию его эмоциональной и интеллектуальной сфер.

Согласно возрастной периодизации, принятой в деятельностной психологии, дошкольный возраст начинается с трех лет, в этот период происходят качественные изменения в жизни ребенка. Соотносятся ли задачи дошкольного образования с задачами раннего возраста (от года до трех), на стадию которого оно (дошкольное образование) перемещается?

Основной функцией ГКП и младших групп полного дня является социализация, однако, некоторые особенности детей двухлетнего возраста ставят под сомнение вопрос о необходимости посещения ими дошкольного учреждения с целью социализации.

Внимание и интерес детей друг к другу после года окрашен только положительными эмоциями, в этот период контакты между ними кратковременны и эпизодичны, из этого можно сделать вывод, что на этом возрастном этапе социализация ребенка может проходить не в образовательном учреждении; усвоение ребенком предметных действий становится содержанием совместной деятельности ребенка и взрослого, а общение носит деловой характер, как мы уже говорили, численность детей в группе около 15–20, в то время воспитателей всего два или один. Мы также возвращаемся к вопросу, смогут ли 1–2 педагога принимать непосредственное участие в ведущей деятельности детей.

Родители также считают, что раннее поступление в ДОО влечет за собой ускоренный темп развития ребенка, что в дальнейшем увеличит его интеллектуальные способности. Однако Шепелева Е.А., Валуева Е.А., Овсянникова В.В. в своем исследовании доказали обратное: «Анализ показал, что дети, не посещавшие и посещавшие детский сад, значимо не различаются по уровню интеллекта и по уровню эмоционального благополучия. Также не различается позитивный и негативный социальный статусы среди одноклассников» [1]. Что касается других направлений развития детей в дошкольном возрасте в рамках государственного детского сада, Шепелева Е.А., Валуева Е.А., Овсянникова В.В. сообщают «само по себе как дошкольное, так и школьное образование, выстроенное на принципах стандартизации и культивировании преимущественно репродуктивных форм обучения, что не способствует на данный момент развитию творческого потенциала обучающихся» [1].

Таким образом, система дошкольного образования в данный момент не готова к изменениям, к которым ведет образ жизни современных родителей: матерям хочется раньше вернуться к работе, а иногда они вынуждены в связи с экономической ситуацией семьи как можно скорее выходить на работу. Правительство, помогая родителям, снижает возраст зачисления в детский сад, однако, подготовка к таким значимым изменениям должна начинаться с исследований, которые подтвердят возможность посещать государственный детский сад детям в возрасте 2 лет и 2 месяцев.

В своем исследовании уровня адаптации детей в возрасте от 2-х до 3-х лет к ДОО Черепкова Н.В., Захарова Н.Ю. выявляют, что на момент поступления в детский сад лишь один ребенок из десяти готов к этому, 60 % условно готовы, а 30 % не готовы [3]. Эти результаты обращают наше внимание на то, что дошкольное образование должно начинаться в соответствии с возможностями и уровнем развития ребенка, которые позволяют пройти адаптационный период быстро и без негативных последствий.

Brzezińska A.I., Czub M., Ożadowicz N. изучали стратегии адаптации детей в дошкольном учреждении [2] и пришли к следующим результатам: дети младшего возраста чаще выбирали стратегию тревоги, а дети более старшего возраста использовали стратегию творческой адаптации. Таким образом, факторами, влияющими на выбор стратегии, были уровень их психомоторного развития и возраст, которые по сути являются взаимосвязанными факторами. Чем старше ребенок, тем выше уровень его психомоторного развития, тем чаще выбирается благоприятная стратегия адаптации.

В исследовании Schwarz, J. C., Strickland, R. G., и Krolick, G. описывалась взаимосвязь пребывания детей в раннем возрасте в «яслях» и их дальнейшей социализацией. Дети были сопоставлены по 9 чертам поведения (например, терпимость к разочарованиям, готовность к сотрудничеству с взрослыми и успех в решении проблем) с соответствующими детьми, у которых не было опыта дневного ухода до исследования. Группа дневного ухода за младенцами была значительно более агрессивной, двигательной-активной и менее склонной к сотрудничеству с взрослыми. Рассмотрение этих результатов в свете других результатов с теми же и другими выборками позволяет предположить, что ранний опыт ухода за детьми в дневное время не может отрицательно повлиять на адаптацию со сверстниками, но может замедлить усвоение некоторых культурных ценностей взрослых [4].

Таким образом, исследования показывают, что начало дошкольного образования требует особого внимания со стороны всех субъектов этого процесса. Если жизнь современных родителей требует более раннее поступление детей в детский сад, то необходима разработка способов организации образовательной среды, которые будут соответствовать особенностям возраста, в котором дети начнут посещать детский сад.

Литература

1. Социализация и развитие креативности в детских садах – миф или реальность? Шепелева Е.А., Валуева Е.А., Овсянникова В.В. Психолого-педагогические и валеологические аспекты цифровизации образования: рефлексивно-креативный подход. Монография. 2020 год.

2. *Brzezińska A.I., Czub M., Ożadowicz N.* Adaptation of a three-year old child to preschool environment. – 2013.
3. *Черпенкова Н.В., Захарова Н.Ю.* Психолого-педагогическая диагностика уровня адаптации детей в дошкольном образовательном учреждении // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 541–545. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970435.htm>.
4. *Schwarz, J. C., Strickland, R. G., & Krolick, G.* (1974). Infant day care: Behavioral effects at preschool age. *Developmental Psychology*, 10 (4), 502–506. <https://doi.org/10.1037/h0036589>
5. *Barnett W.S.* Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. – 2008.

Modern Preschool Education: Choosing a Strategy for Starting Children’s Education

Alena S. Belenkova

*Student Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: belenkova.a.l.y.a@gmail.com*

Elizaveta A. Emelyanova

*PhD in Psychology, Teacher, Moscow State
University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5742-5630>
e-mail: emelyanovaea@mgppu.ru*

Keywords: preschool education, preschool educational institution, short-term stay group, child development, education strategy.

Влияние длительного использования гаджетов на развитие дошкольников

Блошенко Д.О.

*студентка, Новосибирский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО «НГПУ»), г. Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: checherina.alena@gmail.com*

Ермолова Е.О.

*кандидат психологических наук, профессор кафедры общей психологии и
истории психологии, Новосибирский государственный педагогический
университет (ФГБОУ ВО «НГПУ»), г. Новосибирск, Российская Федерация,
ORCID: 0000-0002-1636-1527
e-mail: shamka05@mail.ru*

Ключевые слова: дошкольный возраст, психическое развитие, гаджет, девайс, высшие психические функции.

Внедрение информационных технологий во все сферы жизни современного человека – именно этим характеризуется общество двадцать первого века, стремящееся к разработке и созданию новых устройств, способных облегчить и улучшить качество жизни людей, создает новую социальную ситуацию развития и оказывает влияние на становление развивающейся личности. Однако, реалии повседневной жизни, наполненные различными гаджетами, преподносят все новые темы для исследований в самые разные научные отрасли. В их число входят и исследования в области дошкольного детства, целью которых является изучения влияния технических устройств на психическое развитие детей с 3-х до 7-и лет. Дети, рожденные в эпоху информатизации общества, с раннего возраста наблюдают как окружающие люди, в том числе и их родители, используют смартфоны, планшеты, компьютеры, что, несомненно, становится чем-то для них обыденным. Статистика 2005–2007 годов показывает, что доля пользователей лишь мобильных телефонов возрастом младше 18 лет выросла с 23 % до 67 % [3], а статистика 2016–2018 годов указывает на то, что каждый второй дошкольник имеет опыт использования смартфона или планшета. Именно поэтому проблема влияния гаджетов на развитие психики дошкольников при их злоупотреблении является особо актуальной в наше время.

Дошкольники – это дети, стремящиеся к самостоятельному изучению окружающего их мира. Преодолев кризис 3 лет, ребенок стремится выйти за рамки семьи, ограничивающей сферу его социальных взаимодействий. Закрепление интереса к изучению того, как устроен мир, к знакомству с системой взаимоотношений между людьми, а также возникновение желания стать таким как «взрослый» формирует социальную ситуацию развития дошкольника. Д.Б. Эльконин говорил

о возникающем на данном возрастном этапе противоречии, заключающемся в стремлении ребенка к жизни в обществе как самостоятельному участнику социальных взаимодействий и отсутствию реальной возможности достижения этой потребности, поскольку общение ребенка с внешним миром носит опосредованный характер, то есть осуществляется при участии взрослого [4]. Разрешение данного противоречия становится возможным благодаря игре – ведущей деятельности ребенка, в процессе которой он способен познать окружающую действительность, а также систему взаимоотношений между людьми вначале на эмоциональном уровне, а после на интеллектуальном. Ведущей потребностью дошкольного возраста является потребность в общении и творческой деятельности. Познавательная активность дошкольника очень высока, что обусловлено любознательностью и желанием узнать, как все устроено. Использование дошкольниками высокотехнологичных устройств не удивительно, если принимать во внимание их желание подражать взрослым.

Негативное воздействие на общее психологическое самочувствие было доказано в исследовании национального самочувствия и благополучия детей [5]. Было выявлено, что дети, чьи родители не устанавливали ограничения на время использования технических устройств, ежедневно взаимодействовавшие с ними более 4 часов, в целом чувствовали себя хуже тех детей, что проводили в цифровом пространстве по одному часу. Более того, за первыми наблюдалось значительное ухудшение в процессе восприятия информации в процессе межличностного общения и общее снижение способности к проявлению внимания к внешним раздражителям, снижение уровня концентрации. В результате у детей была отмечена повышенная раздражительность и утомляемость в тех случаях, когда они предпринимали попытки сосредоточиться на чем-либо, кроме гаджетов.

Проблемы развития познавательных способностей наблюдаются не только в отношении такого психического процесса, как внимание, но и мышления и памяти. Дошкольник, тратящий большое количество времени на взаимодействия с девайсами, склонен к приобретению «поверхностного» мышления. Это обусловлено тем, что просмотр разнообразного короткого по объему содержащейся в нем информации контента не является тем, что в психологии принято называть мышлением, как когнитивным процессом. Такие действия лишены осознанно и целенаправленно осуществляемого критического анализа, и структурирования информации, вследствие чего ребенок не учится мыслить логично, а выхватывает лишь то, что лежит на поверхности. Отсюда следует возникновение еще одного препятствия на пути здорового развития психики дошкольника. Активно сменяющиеся друг друга короткие фрагменты информации, не создают необходимых для процесса запоминания условий, вследствие чего процесс упорядочения,

сохранения и воспроизведения материала практически не происходит. Эффективность развития воображения через существующие цифровые игры и мультфильмы также находится под сомнением. Связано это с тем, что игровой функционал, так или иначе, имеет ограниченность; развитие сюжетной линии (если она предусмотрена) происходит по определенному, заложенному создателями сценарию, а наличие продуманных ими образов персонажей, пейзажей, архитектуры не оставляет пространства для проявлений продуктивных фантазий самими детьми. Рассмотренное выше доказывает существующее негативное влияния чрезмерного использования гаджетов на развитие познавательных психических функций дошкольника, ведь именно в детстве происходит процесс их становления, а также доведение до автоматизма составляющих их действий и операций. В случае, когда ряд таких операций отводится на долю девайсов, психические функции не способны формироваться в необходимом объеме [1].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом начала формирования коммуникативных навыков ребенка. Подражание взрослым через игру со сверстниками и примерка на себя различных социальных ролей являются необходимыми условиями для развития социально-коммуникативных компетенций. Чрезмерное использование технических устройств создает проблемы и для этой области развития дошкольника. Погружаясь в виртуальный мир, дошкольник не уделяет совместной игре со сверстниками достаточного для нормального развития количества времени, а коммуникация с реальным человеком выпадает из сферы его интересов. Как следствие, ребенок не научается основным способам общения с людьми, не обладает навыком совместной работы в команде, страдает становление речевых способностей ребенка. Развитие речи возможно только в процессе диалогового общения, как со взрослыми людьми, так и с ровесниками. Именно ответная эмоциональная реакция собеседника стимулирует у ребенка мотивацию к вербальному высказыванию [2]. Пренебрежение межличностным общением также вызывает нарушения в развитии эмоциональной сферы ребенка. Ведь если ребенок предпочитает живому эмоциональному общению общение с безэмоциональным гаджетом, наблюдаются трудности в развитии эмпатии ребенка. Помимо трудностей с распознаванием чужих эмоций и чувств, дошкольник может также столкнуться с невозможностью анализа и объяснения своих собственных чувств. Другой проблемой в развитии эмоциональной сферы ребенка, подолгу играющего в цифровые игры на протяжении дня, становится зависимость его эмоций от результата игры. Так, если ребенок проигрывает, он становится раздражительным, у него снижается общий эмоциональный фон и уровень мотивации, что свидетельствует о задержке волевого развития.

Отдельно стоит отметить сказывающееся отрицательное воздействие длительного использования девайсов на физическое развитие ребенка. Взаимодействуя с техникой, дети крайне редко сидят за столом, соблюдая все правила правильной посадки. Чаще всего, ребенок или сутулится, что приводит к изменениям в опорно-двигательном аппарате, или вовсе проводит часы в горизонтальном положении на кровати, привыкая к малоподвижному образу жизни. Это, в свою очередь, негативно сказывается на росте и развитии всего организма. Не менее очевидной проблемой чрезмерного взаимодействия ребенка с экраном гаджета является снижение остроты зрения. Именно поэтому очень важным является через каждые 20–30 минут пользования электронным устройством делать зрительную гимнастику и переключать внимание ребенка с девайса на другую деятельность.

Таким образом, можно сделать некоторые выводы: общество двадцать первого века невозможно представить без научных достижений и информационных технологий. Именно поэтому полный запрет на использование детьми девайсов не является разумным. Более уместным в сложившихся условиях – объяснение детям истинного предназначения гаджетов, а также рационализация и контроль над их использованием со стороны родителей.

Гаджет, несомненно, является объектом культуры современного общества. При этом его культурные свойства опосредованы, а самостоятельные действия ребенка без руководства взрослого являются натуральными и не выявляют культурных свойств объекта. Использование гаджетов более часа – полутора в день детьми дошкольного возраста приводит к нарушениям в развитии высших психических функций: внимания, памяти, мышления, воображения; личностных образований; коммуникативных навыков, соматического здоровья и т.д.

Литература

1. *Балашова Е.Ю.* Клинико-психологические аспекты отношений человека с цифровым миром // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: Коллективная монография / Под редакцией Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. – Москва: Московский педагогический государственный университет. 2019. – С. 171–176.
2. *Белоусова М.В., Карнов А.М., Уткузова М.А.* Влияние гаджетов на развитие коммуникации, социализации и речи у детей раннего и дошкольного возраста [Электронный ресурс] // ПИМ. 2014. № 9 (85) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-gadzhetov-na-razvitie-kommunikatsii-sotsializatsii-i-rechi-u-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.09.2021).
3. *Лебедева, Н.Н.* Влияние электромагнитного поля телефона на биоэлектрическую активность мозга человека возраста // Биомедицинская радиоэлектроника. 1998. № 4. С. 47–52.

4. *Миронова И.А.* Личность как феномен в дошкольном возрасте возраста [Электронный ресурс] // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 16–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-kak-fenomen-v-doshkolnom-vozraste> (дата обращения: 15.09.2021).
5. *Randall, C., Cochrane, A., Jones, R., Manclossi, S.* Measuring national well-being in the UK: International comparisons, 2019. URL: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/wellbeing/articles/measuringnationalwellbeing/internationalcomparisons2019> (accessed: 15.09.2021).

Influence of Long-Term Use of Gadgets Over Preschoolers' Development

Bloshenko D.O.

*student, Novosibirsk State Pedagogical University (Federal State Budget
Educational Institution of Higher Education «NSPU»),
Novosibirsk, the Russian Federation
e-mail: checherina.alena@gmail.com*

Ermolova E.O.

*Candidate of Psychological Sciences, Professor of General Psychology and
History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Federal State
Budget Educational Institution of Higher Education «NSPU»),
Novosibirsk, the Russian Federation
ORCID: 0000-0002-1636-1527
e-mail: shamka05@mail.ru*

Keywords: preschool age, psychology development, gadget, device, higher mental functions.

Пространственно-временной компонент представлений о цикличности пространственно-временных процессов в познавательном развитии детей дошкольного возраста

Бочкина Е.В.

*аспирант Московский городской педагогический университет
Институт педагогики и психологии образования, Москва, Россия
e-mail: bochkina.elena@gmail.com*

Ключевые слова: время, пространство, цикличность пространства и времени, представления, старший дошкольный возраст, сенсорное время, социальное время, социальные представления, представления о цикличности пространственно-временных-процессов.

Актуальность исследования. В современном мире одним из приоритетных направлений для развития является развитие умения ориентироваться в пространстве и времени. Это обусловлено возникновением новых социально-экономических и культурных потребностей общества в личности, понимающей знаково-символическую структуру мира. Для детей дошкольного возраста это умение проявляется в том, что ребенок начинает ориентироваться по картам и понимать время с помощью часов. Благодаря использованию данных умений, происходит овладение различными видами деятельности, одной из которых является учебная деятельность.

Вопросы изучения особенностей развития представлений о цикличности пространственно-временных процессов детей дошкольного возраста остаются малоисследованными, а имеющиеся результаты часто носят несистемный и противоречивый характер. Представления о цикличности пространственно-временных процессов были малоизучены у детей дошкольного возраста не только в России, но и в других странах.

Проблема исследования определяется:

- рассогласованием между необходимостью освоения ребенком навыка ориентирования в календарных и суточных циклах и отсутствием целенаправленного процесса обучения (образовательных программ) детей дошкольного возраста.

Теоретико-методологической основой исследования явились теоретические принципы, разработанные в отечественной психологии: единства сознания и деятельности, системного и комплексного подхода к изучению психических явлений (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов и др.); культурно-историческая концепция Л.С. Выготского; целостная концепция психических процессов Л.М. Веккера.

Методы исследования. Психологическая диагностика представлений о цикличности пространственно-временных процессов осуществлялась с помощью методики Е.В. Бочкиной «Банки», методики Е.В. Бочкиной «Волшебные ленты», которые были валидизированы в 2015 году; диагностика развития познавательных процессов осуществлялась комплексно: мышление – «Тест Векслера»; креативное мышление – «Теста креативности: Е. Торренс» Д. Джонсона под редакцией Е.Е. Туник; восприятие, способность внимание и память – «Nepsy II» С. Кемп; диагностика воображения осуществлялась с помощью методики «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко. Статистическая обработка данных производилась с помощью статистического пакета SPSS Statistics 22, позволяющий применить следующие методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни; критерий Хи-квадрат Фридмана (χ^2); критерий Фишера; корреляционный анализ (Коэффициент ранговой корреляции Спирмена)).

Основные результаты

Отечественными учеными процесс развития представлений о пространстве и времени был изучен во взаимосвязи с памятью, мышлением и воображением. Данная взаимосвязь способствует возникновению динамического образа предмета или явления. В дошкольном возрасте восприятие пространства и времени не однородно. В 3–4 летнем возрасте оно эпизодично и фрагментарно, в 4–5 лет происходит осознание настоящего, только на физическом уровне, в 5–7 лет прошлое носит эпизодический и фрагментарный характер; настоящее воспринимается лишь на физическом уровне и в соотношении с психологическим настоящим; будущее всегда туманно, безгранично и прерасно, именно поэтому, многие дети хотя бы быстрее стать взрослыми. В возрасте 5–6 лет психика наиболее чувствительна для внутреннего принятия пространства и времени, в этот период время приобретает статус эстетического качества личности, синхронизирующая и гармонизирующая виды времени.

Среди пространственно-временных представлений была выделена особая группа представлений, названная представлениями о цикличности пространственно-временных процессов. Особенность данных представлений обусловлена их местом в процессе построения адекватной картины мира, отражающей объективную повторяемость изменений действительности. Они обусловлены контекстом общественного знания о пространстве и времени, способами его передачи и восприятия, и строятся на смысловой трансформации полученного ранее общественно-принятого образца знания с целью его схематизирования и конкретизации в представление.

Основываясь на результатах анализа работ зарубежных и отечественных ученых, мы попытались сформулировать собственное определение понятия «представления о цикличности пространственно-временных

процессов», под которым мы понимаем, как вторичные обобщенные психические образования, отражающие в сознании человека систему знаний, норм, правил и схем восприятия по отношению к социально значимым эталонам времени – частям суток и временам года, – и их существенно важным атрибутам.

Наше исследование было направлено на развитие представлений о цикличности пространственно-временных процессов посредством развивающей программы. Особенностью данной программы является ее направленность на амплификацию детского развития и работа в зоне ближайшего развития детей. Она заключалась в том, что каждому ребенку предлагалось реконструировать, отразить жизненно важные для него события, используя полный (или часть) суточный или годовой цикла.

Необходимо уточнить, что на констатирующем этапе нашего исследования дети всех выборок обладали не высоким уровнем представлений о цикличности пространственно-временных процессов и опирались в процессе их построения только на один из познавательных компонентов (память, воображение или мышление).

По завершению формирующей части эксперимента мы произвели корреляционный анализ полученных результатов. В процессе корреляционного анализа нами было выявлено, что в российской группе выявлена достоверная значимая взаимосвязь между триадой познавательного развития (память-воображение-мышление) и представлениями о цикличности. Что указывает на то, что у детей данной группы представления о цикличности пространственно-временных процессов являются целостными и основываются на всех трех временных компонентах (прошлое-настоящее-будущее).

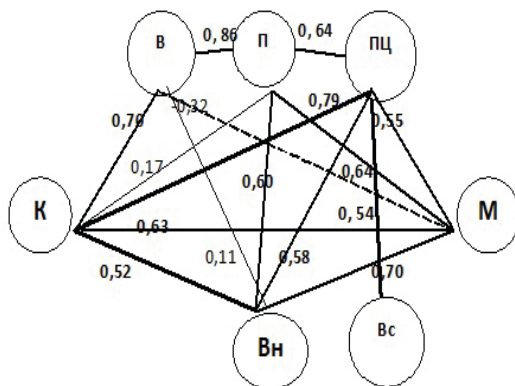


Рис. 1 Корреляционная плеяда категорий содержания представлений о цикличности временных процессов у российской группы (N=380)

Примечание: Категории анализа: В– воображение, П – память, ПЦ – представления о цикличности, К –креативность, Вн – внимание, IQ– интеллектуальное развитие, Вс-восприятие. Сплошной линией обозначена прямая взаимосвязь, пунктиром – обратная; жирным шрифтом выделены достоверно значимые связи.

$p \leq 0,05$ при $rs=0,68$

$p \leq 0,01$ при $rs=0,72$

Также, нами были выявлены и другие значимые взаимосвязи, которые отражены на рис. 1.

Результаты корреляционного анализа в иностранных выборках показали, что после формирующего этапа эксперимента показал наличие ряда достоверно значимых взаимосвязей между между триадой познавательного развития (память-воображение-мышление) и представлениями о цикличности.

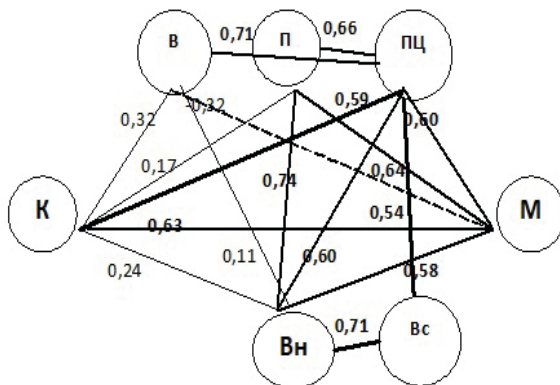


Рис. 2. Корреляционная плеяда категорий содержания представлений о цикличности временных процессов у детей из иностранных выборок (Таиланд, Сербия (N=150))

Примечание: Категории анализа: В– воображение, П – память, ПЦ – представления о цикличности, К –креативность, Вн – внимание, IQ – Интеллект, Вс-восприятие. Сплошной линией обозначена прямая взаимосвязь, пунктиром – обратная; жирным шрифтом выделены достоверно значимые связи. $p \leq 0,05$ при $rs=0,68$

Появление подобных взаимосвязей свидетельствует о том, что в процессе построения представления о цикличности пространственно-временных процессов ребенок опирается на триаду познавательных процессов память-мышление-воображение. Ребенок, описывая будущее состояние предмета опирается на прошлый и настоящий образы.

Литература

1. *Веккер Л.М.* Психика и реальность: Единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
2. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. – СПб.: Питер, 2000. – 400 с.
3. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. – СПб.: Питер, 2000. – 400 с. Емельянова, Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 400 с. 2 Конференция «Ломоносов 2020»
4. *Московичи С.* Общество и теория в социальной психологии // Современ. заруб, социальная психология. Тексты. М., 1984. – 377 с.
5. *Поддьяков А.Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Прогресс, 2000. – 194 с.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г., 720 стр. Составители, авторы комментариев Абульханова К.А., Исаев И.Т. Диалектика и проблема развития. – М.Д. 979. – 181 с.

The Role of Ideas About the Cyclicity of Space-Time Processes in the Cognitive Development of Older Preschool Children

Bochkina E.V.

*Post-graduate student, Moscow City Pedagogical University, Institute of
Pedagogy and Psychology of Education, Moscow, Russia
e-mail: bochkina.elena@gmail.com*

Key words: time, space, cyclical nature of space and time, representations, senior preschool age, sensory time, social time, social representations, ideas about the cyclical nature of space-time-processes.

Оценка информированности родителей дошкольников о безопасном и развивающем эффекте цифровизации

Галимова Л.Т.

*магистрант кафедры дошкольного образования Института психологии и
образования Казанского (Приволжского) федерального университета,
г. Казань, Российская федерация
e-mail: liyagalimova@mail.ru*

Твардовская А.А.

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования
Института психологии и образования Казанского (Приволжского)
федерального университета, г. Казань, Российская федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2402-0669>
e-mail: taa.80@ya.ru*

Ключевые слова: информационные умения, родительские представления, дошкольный возраст, цифровые средства.

Пандемия повлияла и изменила жизнь и распорядок жизни детей и взрослых, приводя к серьезным ограничениям в таких жизненных потребностях как свободная игра, физическая активность и общение со своими сверстниками, а также к сокращению социальных контактов за пределами семьи (OMEP Executive Committee, World Organisation for Early Childhood Education, 2020).

Но самый значимый аспект, который рассматривается на современном этапе – это риски в связи со снижением достаточной физической активности и увеличение экранного времени. Ушли в прошлое представления о детстве, когда дошкольники проводили большую часть времени, играя в подвижные игры; сегодня для многих детей зеленую траву на лужайке перед домом заменяет экран смартфона. Последние исследования показывают, что 63 % детей дошкольного возраста тратят более двух часов в день на просмотр разнообразного контента с помощью смартфона. Это, несмотря на достаточно четкие и строгие принципы и рекомендации по использованию экранного времени, которые рекомендуют для детей в возрасте от 2 до 5 лет менее одного часа в день экранного времени, а для детей старшего возраста, «дозированное ограничение» на использование гаджетов, и соотношение сна, физической активности и других здоровых форм поведения.

Большинство имеющихся исследований указывает на важную миссию родителей в современном цифровом мире. Родительское посредничество или медиация (Parental mediation) определяется как набор стратегий, которые родители используют для максимизации выгод и минимизации рисков, которые могут спровоцировать современные цифровые медиа.

Для выявления сформированности представления родителей об информационных ресурсах и цифровых средствах для детей старшего дошкольного возраста и их мнении об использовании цифрового контента нами было проведено исследование, в котором приняли участие 184 родителя города Казани. Родителям, участвующим в исследовании, было предложено пройти онлайн-опрос в файловом хостинге Google Диск. Ниже представлены результаты опроса.

По мнению 50 % (92 чел.) родителей их дети умеют пользоваться цифровыми средствами, 81 % (75 чел) дошкольников используют цифровые средства *в развлекательных целях*, а именно смотрят мультфильмы, играют в различные игры; 13 % (12 чел) детей используют цифровые средства *в образовательных целях*: рисуют, выполняют развивающие упражнения, посещают кружок «Робототехника», где работают на компьютерах, так же выполняют различные логические задания, развивающие упражнения, смотрят передачи ВВС, используют цифровые средства для написания программы для роботов, занимаются на образовательной платформе Учи.ру. Но и есть и те родители (50 % (92 чел)), которые ответили, что их дети не умеют пользоваться цифровыми средствами, или используют их только совместно с родителями при строгом контроле.

При дальнейшем анализе ответов 81 % родителей указали, что дошкольники для выхода в сеть предпочитают использовать различные цифровые средства, но в преобладающем большинстве это смартфоны и планшеты (85 %), в меньшей степени компьютер и ноутбук. Такая популярность связана с тем, что цифровые средства с сенсорным экраном интуитивно понятны, в отличие от компьютеров (где есть клавиатура и мышка), благодаря чему дошкольники легко овладевают и совершенствуют свои технические навыки.

38 % родителей отмечает, что ребенок не умеет пользоваться цифровыми средствами. При этом они указывают, что их дети не проводят время перед компьютером, т.к. сами им этого не позволяют. Респонденты утверждают, что у них в семье не принято использовать интернет. Такая ситуация на наш взгляд имеет двойную оценку, нашедшую подтверждение в результатах проведенного в 2019 году исследователями «Научного центра здоровья детей» анкетирования [1]. Ими было установлено, что рациональное использование электронных средств обучения способствует активации умственной деятельности детей, оказывает благоприятное воздействие на психоэмоциональное состояние и работоспособность, с другой стороны не контролируемое использование цифровых средств отрицательно влияет на несформированную психику дошкольников. Поэтому полный отказ от знакомства и рационального овладения цифровыми средствами не является лучшим

решением со стороны в данной ситуации, т.к. общаясь со сверстниками, ребенок будет испытывать социальную дистанцию.

При анализе цифрового контента, который интересует дошкольников мы выявили, что 56 % детей, по мнению родителей не умеющих пользоваться цифровыми средствами, все же с помощью родителей проводят время с ними **в развлекательных целях**, а именно смотрят мультфильмы и играют в компьютерные игры. Только 5 % детей используют цифровые средства **в образовательных целях**: дошкольники играют в шахматы, выполняют обучающее задания, занимаются ментальной арифметикой, изучают иностранные языки.

Полученные данные подтверждаются информацией в отчете Института Современных Медиа (MOMRI) за 2017 год, что каждый 10-й ребенок до 3-х лет является обладателем гаджета, смартфон у 27 % детей 4–7 лет, а дошкольник не обладающий гаджетом имеет свободный доступ к родительскому гаджету[2]. Данные показатели повысились с началом пандемии Ковид, когда родители все чаще сами прибегали к гаджетам, чтобы отвлечь детей, в связи с нехваткой времени уделить внимания детям из-за своей профессиональной занятости.

85 % родителей утверждают, что знают, чем занимается ребенок в сети интернет, из них 73 % дошкольников проводят время в интернете. Основной интерес детей направлен на следующие сайты:

1. Просмотр онлайн мультфильмов.
2. Включение в онлайн игры (Among Us, Стикмен: побег из тюрьмы, Minecraft, Brawl Stars, Гонки. Здесь можно отметить, что выше представленные игры, в которые играют дошкольники, не соответствуют по возрастным критериям и родители принимают персональную ответственность за разрешение доступа к данным играм. И если Minecraft может положительно влиять на творческое и креативное мышление детей, то игры Brawl Stars, Among Us содержат насильственные сцены. По результатам метаналитического обзора Anderson и его коллег (2010) участие в видеоиграх с насильственными сценами является причинным фактором риска повышенного агрессивного поведения. [3] В связи с чем, мы считаем эти игры не допустимыми для дошкольников.
3. Просмотр видео детских блогеров, видеобзоры игрушек и игр через видео-сайт YouTube.
4. Прослушивание песен, музыки в социальной сети «ВКонтакте», на детском музыкальном канале YouTube, прослушивание подкастов.
5. Раскрашивание различных онлайн-раскрасок.

Вопрос о времени, в течение которого ребенок может использовать цифровую среду показал следующие результаты, представленные на рисунке 1, 2.



Рис. 1. Данные респондентов о тайминге использования цифрового контента

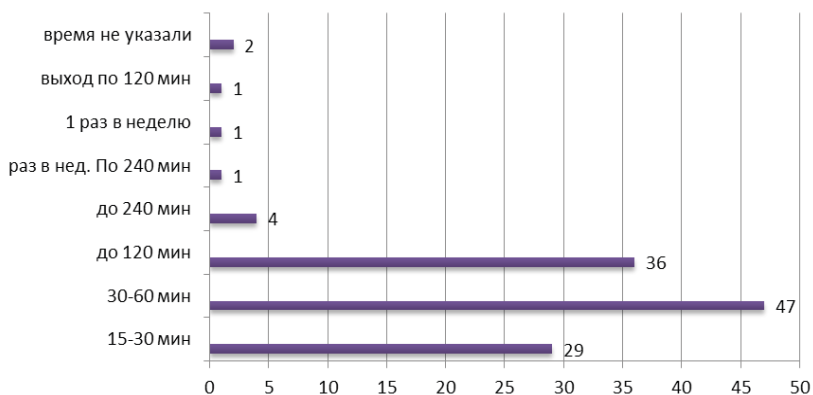


Рис. 2. Допустимое время пользования ребенком дошкольного возраста цифровых средств (анализ ответов 122 респондентов)

66 % (122 чел) родителей отметили, что *принудительно ограничивают* время посещения своих детей в сети Интернет, засекают и отслеживают время сами. Из них, со слов родителей, 24 % дошкольников проводят в сети 15–30 мин. 38,4 % дошкольников проводят в сети 30–60 мин. 29,8 % дошкольников проводят в сети до 120 минут в день. Настораживает и факт, что 3 % дошкольников могут проводить свое время с использованием цифрового средства и быть в интернете до 240 минут в день.

11 % респондентов ответили, что дети сами отслеживают время. 5 % респондентов ответили, что контролируют время посещения сети

интернет детьми при помощи специальных программных обеспечении родительского контроля. Такой небольшой процент применения программ родительского контроля связано с тем, что родители не информированы о их наличии. В своих исследованиях Симченко А.П. (2017) установил, что 2/3 родителей знают о них и только половина из информированных используют. [4]

3 % респондентов отметили, что разрешают дошкольникам посещать сеть Интернета без ограничения и не контролируют время посещения. И только 3 родителя ответили, что они договариваются с ребенком о времени посещения сети интернет, используя цифровые средства, и ребенок сам следит за временем. По истечении времени ребенок выключает смартфон без напоминания. Такое доверительное отношение между родителем и ребенком формирует у ребенка чувство ответственности и самостоятельности.

При этом 61 % респондентов не разделяют увлечение ребенка цифровыми средствами, из них 27 % респондентов испытывают чувства беспокойства из-за увлеченности детей цифровыми средствами. 39 % родителей доверяют и спокойно относятся к увлеченности своих детей цифровыми средствами.

Беспокойство и тревожность родителей по отношению использования дошкольниками цифровых технологий связано, с отсутствием знания о их влиянии на ребенка. Особую тревогу вызывает у них, как цифровые средства отражаются на: физическом здоровье, развитии ребенка. Переживают, что ребенок много проводя время с цифровыми средствами становится социально изолированным. Также беспокойство родителей связано с агрессивным контентом в сети, ведь современные дети, независимо от возраста, это дети поколения Z, которые являются уверенными пользователями цифровых средств, часто увереннее своих родителей, и могут самостоятельно выходить в сеть интернет, посещая различный ресурсы не всегда с разрешенным контентом для детей.

В наше время, время цифровой эпохи, цифровые средства и информационные умения не делимые взаимосвязанные понятия, т.е. цифровые средства являются частью информационных умений. Основной источник информации – это сеть интернет, для выхода в сеть используются цифровые средства, так же для обработки информации также применяются цифровые средства. Информационные умения это не просто знания о способах поиска информации, применении этих знания, хранении и передачи. Все эти действия реализуются при помощи цифровых средств. Именно такое понятие об информационных умений у 59 % (109 чел) родителей. Только 18 % (34 чел) родителей считают, что информационные умения это поиск информации в книгах, энциклопедиях.

При организованной работе и контролируемом процессе использования цифровых средств и отбора цифрового контента респонденты

отметили проявление положительных эмоциональных состояний у дошкольников:

- 51,6 % (95 чел) респондентов отметили, что с начала применения цифровых средств у детей появился познавательный интерес.
- 32,1 (59 чел) респондентов отметили, что их дети стали более самостоятельными при работе с цифровыми средствами.
- 4,9 % (9 чел) респондентов ответили, что дети научились читать, как только начали пользоваться цифровыми средствами.

Но также респонденты отметили проявлений отрицательных состояний у своих детей с начала использования цифровых средств, а именно: 14,1 % повышенную раздражительность, 6 % невнимательность, 5,4 % агрессивность, 5,4 % усталость, утомляемость. Данные негативные проявления наблюдаются у дошкольников в большинстве случаев, когда дошкольник проводит с цифровыми технологиями более 90 минут в день/

Таким образом, по результатам опроса мы видим, что возраст пользователей цифровых средств становится все моложе и первое знакомство с ними происходит до 1 года. Снижение концентрации внимания, проблемы в запоминании – только первые негативные последствия, которые проявляются как результат регулярного использования гаджетов длительное время. Основная цель их применения – это развлечения. Наибольший интерес у детей к различным играм, в том числе к онлайн-играм по сети, а образовательные программы дошкольники предпочитают только в совместном с родителями взаимодействии. Но, по мнению Хановой, Семеновой (2019) тотальное ограждение от гаджетов полностью или бесконтрольное их использование детьми не станут решением проблемы, это может усугубить не только осознание детьми истинного предназначения современных высокотехнологичных устройств, но и негативно отразиться на их общем развитии [5]. Родители не всегда способны правильно и доступно донести до ребенка саму цель использования современных высокотехнологичных устройств. Только показав наглядно, объяснив, для чего нужны такие вещи обществу, как и почему необходимо их применять, можно избежать формирования психологического конфликта у ребенка: почему можно развлекаться, но нельзя. Нужно правильно преподнести, почему есть возрастные ограничения на компьютерные игры и приложения в гаджетах, почему и как их применяют в разных профессиях и т.д. В этом случае лучшим способом будет пример самого родителя [5].

Главным результатом проведенного исследования необходимо считать то, что родители недооценивают негативные последствия бесконтрольного употребления ребенком мобильных устройств.

Полученная и проанализированная информация может быть использована для составления рекомендаций для родителей организации безопасного цифрового образовательного пространства дошкольников. На

наш взгляд, необходимо проектировать систему работы с родителями, направленную на оптимизацию применения смартфонов и гаджетов в воспитании детей дошкольного возраста и формированию информационных умений.

Литература

1. Детский рунет 2019. Отраслевой доклад. [Электронный ресурс] URL: <https://internetinstitute.ru/news/detskiy-runet-2019-otraslevoy-doklad/> (дата обращения: 10.10.2021).
2. ДЕТИ. МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЕ 2017/ Отчет MOMRI. 2018 URL: https://cyberpsy.ru/articles/children_media_2017_momri/ (дата обращения: 10.10.2021).
3. Anderson C.A., Shibuya A., Ihori N., Swing E.L., Bushman B.J., Sakamoto A., Rothstein H. R., & Saleem M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 136(2), 151–173. <https://doi.org/10.1037/a0018251>
4. Симченко А.П. Программы родительского контроля в сети интернет [Электронный ресурс] // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS. Сборник статей победителей VII Международной научно-практической конференции. 2017. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28762815> (дата обращения: 2.10.2021).
5. Ханова Т.Г., Семенова Е.В. Проблема «взаимодействия» детей дошкольного возраста с мобильными устройствами [Электронный ресурс] // *Economic Consultant*. 2019. № 1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-vzaimodeystviya-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-mobilnymi-ustroystvami> (дата обращения: 13.10.2021).

Assessment of the Awareness of Preschool Parents About the Safe and Developing Effect of Digitalization

Galimova L.T.

*Master 's student of the Department of Preschool
Education of the Institute of Psychology and Education
of Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation
e-mail: liyagalimova@mail.ru*

Tvardovskaya A.A.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of
Preschool Education of the Institute of Psychology and Education of Kazan
(Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2402-0669>
e-mail: taa.80@ya.ru*

Keywords: information skills, parental representations, preschool age, digital tools.

Особенности взаимодействия родителей и детей в игре с традиционными и интерактивными игрушками

Головницкая А.А.

*Магистрант программы «Игра и Детство» кафедры
«Дошкольная педагогика и психология» факультета
«Психология образования», Московский государственный
психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: baa757@gmail.com*

Научный руководитель – Рябкова И.А.

*кандидат психологических наук, доцент кафедры
дошкольной педагогики и психологии факультета
«Психология образования», Московский государственный
психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>
e-mail: ibaladinskaya@gmail.com*

Ключевые слова: детско-родительское взаимодействие, детская игра, игрушка, совместная игра родителей и детей, совместное внимание.

Ребенок – максимально социальное существо: его выживание и здоровье невозможны без взаимодействия со взрослыми. Детское развитие также в большой степени определяется обществом, особенно важную роль на ранних этапах онтогенеза играют родители и ближайшие взрослые, заботящиеся о ребенке. Именно родители (опекуны) определяют умственное, эмоциональное, поведенческое развитие своих детей, что признается всеми ведущими теориями развития в настоящее время (психоанализ, когнитивная психология, культурно-историческая психология, деятельностный подход и др.).

Один из ключевых аспектов взаимодействия между взрослым и ребенком кроется в совместном внимании. Человек обладает удивительной способностью направлять свое внимание туда же, куда обращает внимание другой – это и есть совместное внимание. В том случае, когда оно отсутствует, ребенку, подростку или взрослому становится очень сложно выстраивать какие-либо отношения в социуме, но для маленьких детей это жизненно важная способность [3].

Первые исследования совместного внимания приходятся на 70-е годы 20-го века. Было обнаружено, что уже в раннем возрасте дети способны следовать за взглядом другого. В 1975 году когнитивные психологи М. Скэйлф и Д. Брунер исследовали феномен взаимного внимания и выявили, что уже к году ребенок способен определить, на какой объект обращено внимание значимого для него взрослого [4].

В дальнейшем на эту тему было проведено множество исследований, которые раз за разом показывали, насколько важно не только взаимодействие взрослого и ребенка, но и ситуации совместного внимания, а также не только форма, но и последовательность обращений. Взрослый, «идущий» за ребенком и реагирующий на его интерес (куда смотрит ребенок, что находится в поле его внимания), способствует более быстрому овладению речью у ребенка, нежели взрослый, который старается привлечь внимание ребенка к тому, что не представляет для ребенка исходного интереса [5].

В период раннего развития для ребенка особенно важно обращать внимание на то, какие объекты называет взрослый – это прямой путь к развитию речи. При этом скорость овладения речью напрямую зависит от частоты погружения ребенка в совместное внимание со взрослым. Более того, частота ситуаций совместного внимания неразрывно связана со скоростью обработки информации у младенца, с уровнем его интеллекта, а также с саморегуляцией. Направленное внимание взрослого с явным проявлением эмоций всегда является для младенца сигналом о том, какой должна быть его собственная реакция [1].

Совместное внимание взрослого и ребенка исторически складывалось в бытовых ситуациях и в процессе совместной игры, следовательно, с использованием бытовых предметов и традиционных игрушек. Обычно в процессе совместной игры запускается речевое взаимодействие, во время которого происходит передача языкового и культурного опыта. Зная этот факт можно утверждать, что особенно важную роль в развитии ребенка играют именно те игрушки, в игре с которыми хорошо поддерживается детско-родительское взаимодействие.

В последние 20–30 лет облик и технические возможности игрушек претерпели значительные изменения: появились высокотехнологичные игрушки, которые содержат различные программы, работают от батареек, могут подключаться к сети Интернет. Это абсолютно новая ситуация в истории человечества, требующая новых игровых форм поведения и взаимодействия. Кроме того, массово распространились идеи о важности раннего развития и неправильное трактование термина «развивающая игрушка»: развивающими стали считаться только те игрушки, в которых заложено какое-либо дидактическое содержание, например, обучение счету, буквам, цветам, формам и т.п. [2]. Все это привело к кризису понимания роли игрового предмета в детской игре – его функции стали строиться вокруг замещения роли взрослого: игрушка должна «учить» считать, читать, рассказывать стихи и сказки и многое другое. При этом вопрос о том, действительно ли игрушка способна обучать, остается открытым, как и вопрос о том, как влияет современная (технически оснащенная) игрушка на взаимодействие родителей и детей. Если вернуться к пониманию игрушки как предмета общения между

взрослым и ребенком, этот вопрос становится особенно актуальным.

Цель настоящего исследования – изучить особенности взаимодействия родителей и детей 10–24 месяцев в игре с традиционными и интерактивными игрушками.

Объект – особенности взаимодействия родителей и детей в ходе игры.

Предмет – особенности взаимодействия родителей и детей 10–24 месяцев в игре с традиционными и интерактивными игрушками.

Гипотеза – дети 10–24 месяцев чаще и качественнее взаимодействуют с родителями, играя с традиционными игрушками, чем с интерактивными.

Метод. Планируется провести наблюдение за совместной игрой мам и детей раннего возраста с традиционными и интерактивными игрушками. Интерактивные игрушки – это вид электронных игрушек, работающих на батарейках и содержащих различные звуковые, световые, двигательные эффекты. Интерактивные игрушки, выбранные для исследования, содержат дидактический материал (обучают цветам, формам, буквам, счету). Планируется использовать 3 таких игрушки. Традиционные игрушки будут аналогичны по внешнему облику и теме интерактивным игрушкам, за исключением работы от батареек.

На протяжении 30 минут взаимодействие каждой пары будет записываться на видео, после чего будет оцениваться количество и качество этого взаимодействия. Параметры включают оценку взрослого и ребенка. Так, оцениваются количество слов, которые говорит взрослый, обращаясь к ребенку по поводу игрушки или игрового поведения ребенка; количество ответов взрослого на обращения к нему ребенка; количество вокализаций ребенка по поводу игрушек, адресованных взрослому, количество вокализаций в игре с игрушкой; указывающие жесты на игрушку взрослого и ребенка и др. При анализе данных будет учитываться среднее количество слов/вокализаций в минуту и будет проведено сравнение детско-родительского взаимодействия с традиционной и интерактивной игрушкой.

Выборка и база исследования. 30 пар взрослых и детей в возрасте 10–24 месяцев. 15 пар будет играть с интерактивными игрушками, другие 15 пар – с традиционными. Исследование планируется провести на базе центра психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, подготовлен проект исследования, направленный на изучение качества и количества совместных детско-родительских игр с разными типами материала. Научная значимость обуславливается получением новых данных, расширяющих представление детской психологии о влиянии предмета на взаимодействие детей и родителей и на детскую игру. Данные важны для психологии развития, семейной психологии, психологии игры и игрушки.

С практической точки зрения данное исследование может рассматриваться как основа для составления рекомендаций родителям, специалистам по детскому развитию и другим заинтересованным лицам об организации предметно-пространственной среды, а также о том, как поддерживать взаимодействие ребенка и значимого для него взрослого, как улучшить качество общения между взрослыми и детьми в современных условиях меняющейся предметной среды.

Литература

1. *Flom R., Johnson S.* The effects of adults' affective expression and direction of visual gaze on 12-month-olds' visual preferences following a 5 minute, 1-day, or 1-month delay // *British Journal of Developmental Psychology*. 2010. V. 29. P. 64–85.
2. *Healey A., Mendelsohn A.* Selecting appropriate toys for young children in the digital era // *Progress Pediatric Study American Academy of Pediatrics Committee for the Study of Child Health Services*. 2019. V. 143. N 1. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3348>.
3. *Mundy P., Newell L.* Attention, joint attention and social cognition // *Current Directions in Psychological Science*. 2007. V. 16, P. 269–274.
4. *Scalfe, M., Bruner, J. S.* (1975). The Capacity for Joint Visual Attention In the Infant. *Nature*, 253, 265–266.
5. *Tomasello M.* The role of joint attentional processes in early language development *Language Sciences* Volume 10, Issue 1, 1988, Pages 69–88.

Features of Interaction Between Parents and Children in the Play With Traditional and Interactive Toys

Golovnickaya A.A.

*Master's student, Play and Childhood,
Department of Preschool Pedagogy and Psychology,
Faculty Educational Psychology, MSUPE
Moscow, Russian Federation
e-mail: baa757@gmail.com*

Scientific adviser – Irina A. Ryabkova

*PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of
Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty «Educational Psychology»,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>
e-mail: ibaladinskaya@gmail.com*

Keywords: child-parent interaction, children's play, toy, joint play of parents and children, joint attention.

Тенденции развития рынка услуг дополнительного образования для семей с детьми раннего возраста в России

Жукова О.П.

*магистрант Уральского государственного педагогического университета,
Институт общественных наук, кафедра педагогики и
педагогической компаративистики, г. Екатеринбург, Россия*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8328-8481>
olgazhukova80@yandex.ru

Ключевые слова: рынок услуг дополнительного образования, семьи с детьми раннего возраста, содержание услуги дополнительного образования для детей от 0 до 3 лет.

Объектом данного исследования является рынок услуг дополнительного образования для семей с детьми раннего возраста. В качестве предмета исследования выступают взаимоотношения основных участников этого рынка – образовательных организаций и семей с детьми от 0 до 3 лет, а также содержание услуг дополнительного образования для семей с детьми раннего возраста. Новизна исследования заключается в применении междисциплинарного подхода, основанного на синтезе положений социальных, демографических и экономических подходов, определяющих перспективы развития данного рынка.

Существуют следующие основные типы организаций, оказывающих услуги дополнительного образования для детей раннего возраста:

- Государственные и муниципальные образовательные организации и коммерческие организации с наличием образовательной лицензии, которые позиционируются как организации, делающие акцент в своей деятельности на образование
- Культурно-досуговые и спортивные государственные учреждения, коммерческие кружки и центры развития, которые стремятся удовлетворить в большей степени потребности в досуге и развитии детей.

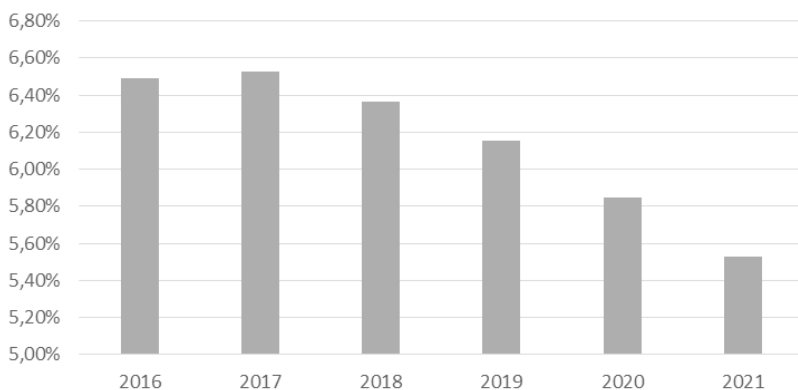
В силу непрерывного бюджетного финансирования, государственные и муниципальные организации могут предложить клиентам бесплатные образовательные программы, они зачастую имеют удобное территориальное расположение, заручаются доверием родителей к качеству государственных услуг. При этом из преимуществ логично вытекают следующие ограничения в их деятельности – большое количество отчётности и «зарегулированность» процессов. Эти организации ориентируют свою работу преимущественно на детей от 3 лет, для семей с детьми раннего возраста спектр услуг крайне узок.

Что касается коммерческих организаций дополнительного образования, то к преимуществам их деятельности можно отнести разнообразие предлагаемых услуг, быстрое внедрение новых образовательных

форматов. Такие организации зачастую ведут активную маркетинговую политику, выстраивают гибкий подход к клиенту. Однако они вынуждены ориентироваться на высоко платежеспособную часть населения, имеют проблемы лицензирования. Однако именно они преимущественно закрывают нишу дополнительного образования для детей до 3 лет, организуют досуг и развитие детей раннего возраста.

Количество частных организаций дополнительного образования в последние годы (до пандемии 2020 года) неуклонно росло. С 2015 по 2018 годы число частных центров дополнительного образования, по данным сайта Госстатистики, возросло в 2 раза (Диаграмма 1).

Диаграмма 2. Количество детей от 0 до 3 лет, в % от всего населения РФ



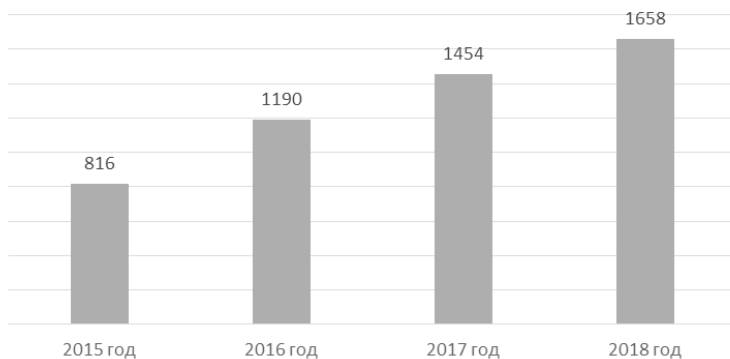
Источник – открытые данные сайта Федеральной службы государственной статистики <http://www.gks.ru>

Потребителями рассматриваемых нами услуг являются семьи с детьми раннего возраста, то есть от рождения до 3 лет включительно. В абсолютных цифрах количество детей раннего возраста в России по данным 2021 года составляет около 8 миллионов человек, включая города и сельские поселения, что на 1,5 млн человек меньше, чем в 2016 г. Также снижается их доля и в общем населении Российской Федерации.

Существует не только тенденция к уменьшению количества детей раннего возраста, но происходит и качественный сдвиг в отношении семей к развитию и образованию детей, в том числе детей младшего возраста.

В последние десятилетия происходит перестройка ценностных ориентиров в пользу семьи с одним ребенком или двумя детьми, тем самым семьи надеются обеспечить своим детям достойный уровень жизни и дать хорошее образование.

Диаграмма 1. Число частных организаций дополнительного образования детей в РФ



Источник – открытые данные сайта Федеральной службы государственной статистики <http://www.gks.ru>

Повышается средний возраст материнства, неуклонно растет средний возраст матери при рождении первенцев для всех регионов России. Если в 1995 году он был равен 23 года, то в 2019 году средний возраст матери при рождении первого ребенка составил 26 лет.

Определяющим фактором рождения ребенка становится рациональное поведение семей, в обиход прочно входит понятие «осознанного родительства».

Организации дополнительного образования, ориентированные на семьи с маленькими детьми, стремятся удовлетворить в большей степени потребности в досуге и развитии детей. Основными направлениями их деятельности являются групповые и индивидуальные развивающие занятия, ориентированные на развитие кругозора, речи, мелкой и крупной моторики; спортивные занятия – гимнастика, танцы; занятия с узкими специалистами – психологом, логопедом; кружки – рисование, лепка, вокал.

С какой целью обращаются семьи в такие центры? Часто это желание погрузить ребенка в среду сверстников, его «социализация» и адаптация к детскому саду. Именно в 3 года большинство детей в России обеспечиваются местом в общеобразовательном дошкольном учреждении, и до этого времени организации дополнительного образования, ориентированные на семьи с маленькими детьми, могут предоставить пространство для социализации под руководством педагогов, родители могут получить консультации по проблемам конкретного ребенка, смягчить стрессовый период адаптации к детскому саду.

Нельзя недооценивать и желание родителей детей раннего возраста разнообразить семейный досуг в период, когда они в декретном отпуске

вынужденно отрываются от привычных рабочих коллективов, ограничивают привычные социальные связи, вынуждены подстраивать темп и режим жизни под потребности маленького ребенка. В подобных центрах родители могут пообщаться с людьми со схожими интересами и проблемами, интересно провести время, привнести элемент новизны в свои будни.

Также семьи заинтересованы в развитии ребенка – его речи, моторики, творческих способностей. Педагоги центров часто выступают в качестве консультантов, помогая наладить правильную коммуникацию с ребенком такого возраста, показать, как эффективно заниматься с ним дома, предложить игры и игрушки, соответствующие возрасту.

Предоставление образовательных услуг в онлайн-формате, к которому вынужденно пришлось прибегнуть в том числе и организациям дополнительного образования в период пандемии, практически неприменимо для семей с детьми раннего возраста. Общение ребенка с педагогом онлайн в таком возрасте просто невозможно в силу физиологических и психических причин, поэтому организовать взаимодействие педагог-ребенок-родители без личного контакта нельзя. Центры по работе с детьми раннего возраста могут оказывать консультационные услуги онлайн, но это однозначно усеченный формат их деятельности, который вряд ли будет широко востребован.

Наблюдаемые в России трансформации репродуктивного поведения демонстрируют адаптацию населения к изменениям в социально-экономической реальности и являются неотъемлемой частью демографического развития. Комплекс таких изменений предопределяет развитие в том числе рынка услуг дополнительного образования.

В авангарде этого развития будут находиться именно коммерческие организации, так как помимо присмотра и ухода, которые в большей степени предлагает государство для детей раннего возраста, такие организации способны предложить развитие, обучение, досуг, социализацию и консультации семьям – услуги, отвечающие запросам современных семей. Рост среднего возраста матери при рождении первенца, небольшое количество детей в семье, осознанный подход к рождению с подготовкой материальной базы для развития и обучения ребенка – все эти факторы являются серьезным ресурсом для развития рынка услуг дополнительного образования в России для детей любого возраста, в том числе и самого раннего.

Таким образом, в ближайшие годы будет происходить трансформация рынка дополнительного образования для семей с детьми раннего возраста, как со стороны потребителей услуг, так и со стороны организаций их предоставляющих. Коммерческие центры дополнительного образования могут оказаться более подвержены негативному влиянию экономических постэпидемических факторов, чем государственные, но окажутся более гибкими в отношении социальных факторов и

с большей эффективностью подстраются под запросы семей, воспитывающих детей раннего возраста.

Литература

1. *Каракчиева И.В.* Особенности и проблемы российского рынка услуг дополнительного образования детей / И.В. Каракчиева Особенности и проблемы российского рынка услуг дополнительного образования детей // Наука, техника и образование, – № 9–2015 г., С. 52–57.
2. *Фахреева В.В.* Характеристика рынка образовательных услуг дополнительного образования России / В.В. Фахреева Социальное и экономическое развитие АТР: проблемы, опыт, перспективы: материалы научно-практической конференции (г. Комсомольск-на-Амуре, 17–26 апреля 2018 г.) С. 235–241.
3. Рынок услуг дополнительного образования детей в России: видимое и скрытое. [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/seminar/1617> (дата обращения: 10.09.2021).
4. *Козлова О.А., Секицки-Павленко О.О.* Модели рождаемости и репродуктивного поведения женского населения России: современные тенденции // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2020. Т. 13. № 5. С. 218–231.
5. *Архангельский В.Н., Калачикова О.Н.* Возраст матери при рождении первого ребенка: динамика, региональные различия, детерминация // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2020. Т. 13. № 5. С. 200–217.

Trends in the Development of the Market of Additional Education Services for Families with Children of Early Age in Russia

Olga P. Zhukova

*Student of the Ural State Pedagogical University,
Institute of Social Sciences, Department of Pedagogy and
Pedagogical Comparative Studies, Yekaterinburg, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8328-8481>

olgazhukova80@yandex.ru

Keywords: the market of additional education services, families with children of early age, the content of additional education services for children from 0 to 3 years.

Возможности использования теории поколений для построения взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями

Исламова Г.Р.

*Студент Казанский Федеральный
Университет (КФУ), Казань, Россия
e-mail: azamel@inbox.ru*

Современная социокультурная ситуация в мире и в России ставят новые задачи перед образовательными организациями всех уровней. Пандемия Covid, связанные с ней кризисные явления в экономике, рост социальной напряженности, увеличившиеся психологические нагрузки – все это осложняет процесс реформирования системы образования. Как представители психолого-педагогической науки, так и практики, работающие в системе дошкольного образования, отчетливо осознают необходимость поиска и разработки новых подходов к реализации задач воспитательно-образовательной работы.

Достижение образовательных и воспитательных целей возможно только в процессе постоянного взаимодействия в образовательной системе ДОУ с различными представителями, в том числе с семьями воспитанников, как социальными партнерами. Это особенно важно в контексте нового Закона «Об образовании», который кардинально пересматривает взаимоотношения родителей воспитанников и ДОУ. В соответствии с положениями этого закона, родители квалифицируются как первые педагоги своих детей, а роль ДОУ осмысливается как помощь семье в образовании и воспитании детей. Это в корне меняет задачи ДОУ, которое должно увидеть в родителях ответственных участников образовательных отношений, обеспечить им профессиональную помощь в воспитании и образовании ребенка, скоординировать воспитательные действия родителей и педагогов по развитию его способностей.

Современное родительство нередко характеризуется высокой занятостью профессиональным трудом, недостаточным участием в жизни ребенка и детского сада, когда вместо живого общения все члены семьи проводят свободное время в цифровом пространстве.[1] Педагоги дошкольных образовательных организаций испытывают трудности в общении с родителями, сталкиваются с неэффективностью традиционных способов взаимодействия.

Одна из перспективных форм научного осмысления социально-психологических особенностей современных родителей дошкольников – теория поколений (Strauss & Howe, 1997).[2] Они утверждают, что примерно каждые 20 лет происходит смена поколений, каждое из которых обладает сходными чертами. Формирование личности, проходившее в одну историческую эпоху, определяет общность убеждений, ценностей

и моделей поведения. Адаптация теории поколений применительно к России, предложенная Е. Шамис.[3], позволяет отнести сегодняшних дошкольников к «поколению Z» («зумеры», «цифровые люди»), а большую часть родителей – к «поколению Y» («игреки», «миллениалы», поколение «некст»). Это люди, родившиеся в период с 1984 по 2005 годы, и пережившие такие события как распад Советского союза, кризис 90-х годов, появление новых инфекций, террористические акты. Миллениалам свойственно умение выживать в тяжёлых условиях, бороться, отстаивая свои ценности, надеяться и искать. Независимые, уверенные в себе, активные и свободные – они очень отличаются от других поколений.[3] Взросление совпало с переломным моментом в истории России – старый общественно-политический строй был разрушен, а новый ещё не построен. С одной стороны – пустые прилавки магазинов, безработица, развал экономики, с другой – появление редких зарубежных товаров («Пепси, пейджер, MTV...»), западной музыки и распространение информационных технологий. Первые пейджеры, мобильные телефоны и персональные компьютеры, первый «Сникерс» и очередь в первый Макдональдс (1990 год). Игреки с головой окунулись в компьютерные игры, сетевое общение и мировую популярную культуру в поисках своего места. Игреки встретили новое тысячелетие в юные годы, поэтому привыкли к переменам (причём не всегда благоприятным), поиску своего места в мире. Представители Y-ов отдают предпочтение эмоциональному вместо прагматического и верят, что нет ничего невозможного. Они непостоянны, стремятся к самореализации, но не спешат обзаводиться семьей.

Дошкольники, посещающие сейчас ДОУ – представители поколения Z. Это первое поколение в России, родившееся и выросшее в среде цифровых технологий. Они с ранних лет умеют пользоваться смартфонами и не представляют мира без интернета. Они являются частью глобального сообщества, видят весь мир и могут показать себя всему миру, нажав кнопку записи видео на своём смартфоне. Исследователи говорят, что поколение ещё находится в процессе формирования и определения своих ценностей. Однако многие черты уже проявляются. Согласно теории Strauss & Howe, это поколение будет в чем-то схожим с одним из прежних поколений – «молчаливыми»: опосредованные знания о мире, одиночество и осторожность. Однако причины одиночества «поколения гаджетов» – преобладание цифрового общения и неразвитость навыков личного общения. В живой коммуникации современным подросткам сложно читать язык тела, слушать собеседника, применять эмпатию и интуицию. Поэтому опасаясь проблем и дискомфорта, многие из них избегают живого общения (особенно с представителями противоположного пола) и все больше времени проводят в социальных сетях. Осторожность представителей Z-ов сравнима с поколениями

эпохи кризиса. «Зумеры» редко гуляют и вообще выходят на улицу, реже устраивают вечеринки, знают, что их ошибки и слова могут записать на видео и выложить в сеть на всеобщее обозрение.

Цифровая открытость сейчас у современной молодежи формируют страх сказать или сделать что-то не так. Но если в предыдущих поколениях «судьями» были идеология и система, то у Z-ов идеалы отсутствуют, а систему критериев определяют лидеры мнений, сообщества, блогеры, известные личности. Естественно, развитие интернета, технологий и продуктов массового потребления не могло не повлиять на мышление. Современные дети и молодые люди могут одновременно смотреть кино, делать уроки или работу и вести переписку в чате. Многозадачность и продуктивность – это хорошо. Но учёных, родителей и учителей беспокоит его обратная, негативная сторона – клиповое мышление. Большинство «зедов» не умеют долго концентрироваться на чём-либо, им тяжело работать без моментальных результатов. Это поколение с трудом воспринимает тексты учебников, предпочитая видео и картинки. Память часто беспорядочна, поверхностна и кратковременна. С одной стороны, поколение Z имеет доступ ко всем знаниям человечества, чего не было никогда прежде. С другой стороны, они тратят больше времени на пустое общение, развлечения, чем на саморазвитие. Они видят многообразие мира, культур, возможностей, но часто теряют личностность, самобытность, следуя моде и трендам. [4]

В России теорию поколений активнее всего используется маркетологами для создания продуктов и поиска подходов к каждой целевой аудитории, сотрудниками кадровых служб и управленцами для построения оптимальных стратегий использования сотрудников, учитывающих поколенные особенности.

Родителям и педагогам также стоит обратить на неё внимание. На сегодняшний день биржа труда пополняется миллионами молодых людей и девушек. Их подход к работе и построение схемы ведения переговоров, в корне, отличаются от предшественников. Нельзя сказать, что это лучше или хуже – данные изменения нужно принять как факт.

Однако, многих предпринимателей из предыдущего поколения волнует вопрос, как находить способы общения со вчерашними детьми. А именно, инструменты для мотивации, чтобы повысить работоспособность и коэффициент полезного действия. Попытка понять, что движет поколениями, поможет руководителям компаний максимально эффективно отстроить HR-процесс и обеспечить развитие бизнеса. Используя ценностный подход, заложенный в теорию поколений, мы разрабатываем мотивационные программы, социальные мероприятия, предлагаем различные инструменты управления. [5]

Наряду с активным использованием теории поколений в маркетинге и в бизнесе, в литературе отсутствуют исследования и применение

теории поколений в системе образования, а именно, в дошкольных образовательных учреждениях. Проблема взаимодействия детского сада с семьей всегда была актуальной и трудной. Актуальной, потому что участие родителей в жизни своих детей помогает увидеть им многое, а трудной, потому что все родители разные, к ним, как и к детям нужен особый подход. Работая с родителями, мы помогаем им увидеть отличие мира детей от мира взрослых, преодолеть авторитарное отношение к ребенку, относиться к нему, как равному себе, и понимать, что недопустимо сравнивать его с другими детьми; открывать сильные и слабые стороны ребенка и учитывать их в решении задач воспитания; проявлять искреннюю заинтересованность в действиях ребенка и быть готовым к эмоциональной поддержке; понять, что путем одностороннего воздействия ничего сделать нельзя, можно лишь подавить или запугать ребенка. В этой связи в построении взаимодействия педагогов и управленцев дошкольного образовательного учреждения исследование возможностей теории поколений представляется перспективным, позволяющим лучше учитывать ценности и потребности современных родителей.

Литература

1. Киселева Е.А., Орестова В.Р. Социально-психологический портрет родителей современных дошкольников // Вестник РГГУ. Сер. «Психология. Педагогика. Образование» 2018. № 1(11). С. 77–88. DOI: 10.28995/2073–6398–2018–1–77–88
2. Strauss & Howe, 1991
3. Шамис, Е. Теория поколений [Электронный ресурс] / Е. Шамис, А. Антипов // Психология и бизнес. – Режим доступа: <https://psycho.ru/library/2581> (дата обращения: 20.01.2019)
4. Амплуа // Теория поколений, 2016. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/dictionary/teoriyapocoleniy/> (дата обращения: 14.10.2017)
5. Жданов Б. Как теория поколений влияет на бизнес [Электронный ресурс] № 4/2012 Информационные технологии для менеджмента – Режим доступа: <http://www.topobzor.com/kakteoriya-pokolenij-vliyaet-na-biznes/.html>

**The Possibilities of Using the Theory of Generations
to Build the Interaction of a Preschool Educational
Organization with Parents**

G. Islamova

Student Kazan Federal University, Kazan, Russia

e-mail: azamel@inbox.ru

Занятие-развлечение по расширению и активизации словаря у детей среднего дошкольного возраста

Инишева О.В.

*Студент 4 курса Института специального образования
Уральский государственный педагогический
университет (ФГБОУ ВО УрГПУ)
г. Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: inisheva.olja@gmail.com*

Марейченко М.А.

*Студент 4 курса института специального образования
Уральский государственный педагогический
университет (ФГБОУ ВО УрГПУ),
г. Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: marymarei14@gmail.com*

Ключевые слова: средний дошкольный возраст, словарь, лексические темы, осень, деревья, грибы, фрукты.

Работа над активизацией и расширением словаря в детском саду направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе деятельности по речевому развитию детей. Вместе с тем она имеет большое значение для развития ребенка в целом [1].

Научная новизна исследования заключается в используемых методах решения проблемы, а именно – расширение и активизация словаря в развлекательной форме и праздничной обстановке.

Проблема – повышение эффективности работы по формированию словаря детей среднего дошкольного возраста через занятия-развлечения.

Задачи исследования:

- провести констатирующий эксперимент для выявления состояния словаря детей среднего дошкольного возраста;
- на основании полученных результатов разработать содержание развлекательного занятия по формированию словаря у детей среднего дошкольного возраста и апробировать его;
- провести контрольный эксперимент для выявления эффективности разработанного занятия для детей среднего дошкольного возраста.

Для решения проблемы использовались такие **методы** как эксперимент и моделирование.

Для проведения констатирующего эксперимента были разработаны пособия (рис. 1):

- грибная полянка (грибы: мухомор, лисички, грузди, подосиновик, сыроежки, опята);

- лес с деревьями (деревья: рябина, сосна, береза, клен, осина, дуб; к каждому дереву прикреплена увеличенная версия листа);
- фрукты с банками (абрикос, яблоко, лимон, апельсин, слива, груша).



Рис. 1. Модели деревьев и поляны с грибами

Дополнительно использовался картинный материал с изображениями особенностей осенних месяцев, погоды и деятельности людей осенью.

Диагностировалось состояние активного и пассивного словаря:

- предметного (названия осенних месяцев, деревьев, грибов, фруктов);
- предикативного (собирать, сушить, срезать, варить, пожелтеть, покраснеть и т.д.);
- адъективного (образование относительных прилагательных (названия листьев и варенья); качественные прилагательные: цвета, характеристика погоды и пр.);
- наречий по обозначенным темам (ярко, холодно, пасмурно).

В эксперименте участвовали 17 детей среднего дошкольного возраста. Обследование проводилось на базе МБДОУ № 551 г. Екатеринбурга 6 октября 2021 года.

Диагностические задания выполнялись в «тройках», в ходе игры «Осенняя прогулка». Были организованы две «станции»: на одной предлагались задания по темам «Признаки осени» и «Фрукты», а на другой – «Грибы» и «Деревья». Как только дети на обеих станциях справлялись с испытаниями, им нужно было поменяться местами. Так получилось обследовать 5 «троек» и одну пару.

Таким образом, выявлены следующие **результаты**.

У детей среднего дошкольного возраста данной группы преимущественно страдает активный словарь.

Отмечаются недостатки предметного словаря: 100 % детей не знают названия осенних месяцев; для 82 % детей неизвестны такие деревья как клён, дуб, осина; 76 % детей не знают все грибы, кроме мухомора, 26 % не назвали абрикос.

При обследовании предикативного словаря на вопрос «Листья стали желтыми/ красными, значит, что они сделали?» 53 % детей давали ответы «оппадают», «падают».

О состоянии активного адъективного словаря получены такие данные: 88 % испытуемых затруднялись в образовании относительных прилагательных при назывании листьев (лист клена – «клевый», лист осины – «осинный», лист дуба – «дубный»), а 70 % – при назывании варенья (варенье из сливы – «сливое», из абрикоса – «абрикосное» и пр.).

В структуре **коррекционной работы** нами было организовано фронтальное занятие-развлечение в формате осеннего праздника. Содержание было разработано на основании результатов констатирующего эксперимента. Традиционно наглядно-дидактический материал делится на два вида: демонстрационный (предназначен для показа всей группе детей) и раздаточный (для работы одного ребенка, индивидуально) [2]. Для данного занятия потребовался материал обоих видов (рис. 2).



Рис. 2. Варианты демонстрационного и раздаточного наглядно-дидактического материала

Первоначально детям было предложено фонологоритмическое упражнение. Фонологоритмика – одна из форм активной терапии, которая содержит систему двигательных упражнений, сочетающихся с музыкой и произнесением определенных речевых материалов. Она является дополнением к логопедическим занятиям и повышает эффективность работы [3].

В содержание занятия-развлечения также было включено задание на узнавание звуков, связанных с изучаемым временем года (шуршание листьев, ходьба по лужам, звуки дождя и ветра).

Далее следует основная часть праздника. Для расширения словаря по теме «Осенние месяцы» были даны картинки и совместно с детьми обозначены особенности каждого месяца. Для закрепления знаний использовались приемы, рекомендованные М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной: буквальное индивидуальное и хоровое воспроизведение образца, совместное произнесение слова педагогом и детьми (сопряженная речь), ответы на вопросы [1]. При изучении данной темы были применены буквальное индивидуальное и хоровое воспроизведение образца. С контрольным заданием – называнием месяцев по порядку – справились 16 % обучающихся.

Была смоделирована лесная поляна с 3 деревьями (осина, дуб, клён) свойственными им листьями. Перед предоставлением задания на распределение и называние листьев ведущие вместе с детьми выделили отличительные особенности каждого дерева и каждого листа. Закрепление проводилось с помощью хорового и индивидуального повторения и ответов на вопросы. Далее каждому ребёнку предоставили высушенный лист: дети должны были определить, с какого он дерева и образовать соответствующее относительное прилагательное (кленовый лист, осиновый лист и т.д.). В результате с заданием справились 41 % обучающихся.

На лесной поляне также находились изображения грибов для предоставления задания на расширение и активизацию словаря по данной теме. Рядом с грибами располагались картинки, помогающие в ассоциативном запоминании их названий (у лисичек сидела лиса, у опят гуляли ребята, а подосиновик был под осиной). Дети отмечали отличительные признаки изучаемых грибов, что закреплялось стихотворениями. Сначала запоминание происходило с помощью хорового повторения, а затем – индивидуально во время «сбора» грибов. Контрольное задание предлагалось в виде их сушки: детям было необходимо доставать грибы из корзинки, называть их и прикреплять прищепками к верёвке. С данным заданием справилось 46 % детей.

Следующим было задание на уточнение и активизацию словаря по теме «Фрукты» и образование относительных прилагательных от существительных. Давались изображения апельсина, лимона, абрикоса, яблока, груши и сливы. Сначала они были названы хором. Затем каждому обучающемуся выдали по одному изображению фрукта, который они должны были назвать самостоятельно. С данным заданием справился 91 % обучающихся. Далее детей попросили подойти к заранее подготовленным банкам, положить в соответствующую банку изображение своего фрукта и назвать варенье, которое из него получится. С этим контрольным заданием справились 65 % обучающихся.

Наглядно некоторые из этапов представлены на рис. 3.



Рис. 3.1. Этапы занятия



Рис. 3.2. Этапы занятия

Эффективность проведенного занятия-развлечения отражена в Таблице.

Таблица

Процентное соотношение детей, выполнивших задания верно, до и после проведения занятия

Задание	Кол-во детей, давших правильные ответы до проведения занятия-развлечения	Кол-во детей, давших правильные ответы после проведения занятия-развлечения	Разница (%)
Предметный словарь. Назвать:			
Осенние месяцы	0 %	16 %	16 %
Деревья	18 %	41 %	23 %
Грибы	24 %	46 %	22 %
Фрукты	74 %	91 %	17 %
Предикативный словарь. Ответить:			
Что случилось с листьями, если они стали желтыми/красными?	47 %	61 %	14 %
Адъективный словарь. Образовать относительные прилагательные:			
Какой лист?	12 %	41 %	24 %
Какое варенье?	30 %	65 %	30 %

Таким образом, занятие в развлекательной форме можно считать эффективным для детей среднего дошкольного возраста, т.к. после его проведения отмечается увеличение количества детей, правильно выполнивших задания (разница варьируется от 14 до 30 %). Однако в сочетании с традиционным форматом обучения результаты могли бы быть выше.

Литература

1. *Алексеева М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
2. *Жарова Е.В.* Педагогические средства развития речи детей дошкольного возраста / Е.В. Жарова // Актуальные проблемы специального образования : сборник научных трудов. – Тверь, 2020. – С. 38–43.
3. *Каракулова Е.В.* Коррекционная фонологоритмика : учебно-методическое пособие / Е.В. Каракулова. – Екатеринбург ; Урал. гос. пед. ун-т : [б, и.], 2018. – 111 с.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя Е.В. Каракулову.

Lesson-Entertainment for Expanding and Activating the Vocabulary of Middle Preschool Children

Olga V. Inisheva

4th year student

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

e-mail: inisheva.olja@gmail.com

Maria A. Mareichenko

4th year student

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

e-mail: marymarei14@gmail.com

Keywords: middle preschool age, dictionary, lexical topics, autumn, trees, mushrooms, fruits.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection Karakulova E.V.

Структурирование предметно- пространственной среды в детской комнате как условие развития самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста

Мазманыц М.Г.

*Магистрант программы «Игра и Детство» кафедры
«Дошкольная педагогика и психология» факультета
«Психология образования», МГППУ
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: margaritamazmanyants@gmail.com*

Рябкова И.А.

*Доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
факультета «Психология образования», канд. псих. наук, МГППУ
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ibaladinskaya@gmail.com*

Ключевые слова: самостоятельность, инициативность, дошкольный возраст, предметно-пространственная среда, организация пространства.

Детская самостоятельность становится все чаще объектом повышенного внимания ученых, педагогов и самих родителей. Это связано с распространением подхода к развитию, обучению и воспитанию детей, в котором уделяется особое внимание умению ребёнка проявлять себя, включаться в индивидуальную и совместную деятельность, приводить свою деятельность к определённому результату, планировать её. Данные навыки невозможны без развития самостоятельности.

Изучение детской самостоятельности начиналось ещё в глубокой древности Аристотелем, Платоном, Сократом и другими философами. В дальнейшем эта тема развивалась в работах М. Монтессори, Ж.Ж. Руссо, С.Н. Теплюка, Е.О. Смирновой, А.А. Люблинской, В.П. Дубровой и других. Согласно Е.О. Смирновой, самостоятельность – это не только умение действовать, проявлять инициативу и реализовывать задуманное без посторонней помощи, но и способность постоянно вырываться за границы собственных возможностей, устанавливать перед собой новые задачи и осуществлять поиск их решений [4]. В.П. Дуброва считает самостоятельность детей дошкольного возраста свойством личности, проявляющемся в нравственно-волевой направленности поведения и деятельности, обнаруживающейся в желании действовать без помощи других людей, в активности, инициативе при реализации деятельности и достижении ее результатов, в нравственной мотивации самостоятельных действий (проявить заботу, не затруднять окружающих, оказать помощь, получить похвалу) [2].

Именно на младший дошкольный возраст приходится кризис 3-х лет, характеризующийся возрастающим стремлением к самостоятельности

и в то же время еще недостаточными физическими возможностями для реализации этого стремления [1]. Переход младшего дошкольника в новую социальную ситуацию (детский сад) требует от него владения навыками самообслуживания, умение занимать себя самому, убирать игрушки, обращаться ко взрослому и других проявлений самостоятельности.

О важности создания определенной предметно-пространственной среды для детей дошкольного возраста говорили такие ученые, как С. Л. Новоселова, Н.В. Нищева, А.С. Мухина и другие. В своей книге «Развивающая предметная среда» С.Л. Новоселова писала: «Предметная среда детства должна предоставлять ребёнку условия для творческого духовного развития и возможность «вычерпывать» из неё информацию, необходимую для постановки решения задач той или иной деятельности» [3].

В образовательных и коррекционных программах образования детей дошкольного возраста организации предметно-пространственной среды уделяется существенное внимание, так как многими практиками отмечено, что в структурированном пространстве дети быстрее и легче обретают самостоятельность. Однако тема структурирования и организации детского пространства все еще мало исследована в психологии.

Цель данной работы – изучение влияния структурированной предметно-пространственной среды на развитие самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста.

Объектом является самостоятельность детей младшего дошкольного возраста.

Предметом исследования выступает развитие самостоятельности детей младшего дошкольного возраста посредством структурирования предметно-пространственной среды детской комнаты.

Предполагается, что в структурированной предметно-пространственной среде самостоятельность детей развивается лучше, чем в условиях неструктурированного пространства.

В данном исследовании используются теоретические методы (анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме формирования самостоятельности дошкольников и организации предметно-пространственной среды); эмпирические (структурированное наблюдение за деятельностью младших дошкольников; оценка предметно-пространственной среды; анкетирование родителей; математические методы анализа полученных данных).

Экспериментальная часть исследования включает в себя следующие *этапы*:

- 1) подготовительный (отбор семей для исследования);
- 2) констатирующий (анкетирование семей; оценка самостоятельности ребенка; взаимодействие взрослого с ребёнком; оценка предметно-пространственной среды),

- 3) изменение предметно-пространственной среды,
- 4) контрольный (анкетирование семей; оценка самостоятельности ребенка; взаимодействие взрослого с ребенком),
- 5) обработка и анализ данных.

На подготовительном этапе запускается анкетирование для широкого круга респондентов с целью отбора семей для исследования по ряду критериев (состав семьи, посещение детского сада ребенком и др.).

На констатирующем этапе проводится анкетирование семьи с целью сбора данных о самостоятельной активности ребенка, участии взрослых в деятельности и ребенка и др. Оценка предметно-пространственной среды основана на методике, разработанной под руководством Е.О. Смирновой [5]. Предметно-пространственная среда будет оцениваться по следующим параметрам: зонирование и категоризация; количественная оценка; вариативность; оценка физического состояния игрушек; соответствие развивающего потенциала игрушек возрасту ребёнка; полифункциональность; трансформируемость; доступность и безопасность пространства. Оценка самостоятельности детей младшего дошкольного возраста подготовлена на основе теоретического анализа литературы и включает следующие группы критериев: самообслуживание, самоорганизованность и продолжительность деятельности. Оценка поведения взрослых по отношению к самостоятельности ребёнка планируется с помощью анкетирования через гугл-формы и включает вопросы о совместных занятиях, помощи ребенку (например, «Сколько времени Вы тратите на игры или занятия вместе с ребенком?», «В каком пространстве ребёнок больше всего играет/занимается иной деятельностью?» и др.).

Изменение предметно-пространственной среды производится по выделенным параметрам. В создании нового пространства обязательно принимает участие ребенок.

Контрольный этап повторяет методики констатирующего (кроме оценки предметно-пространственной среды).

Предполагаемая *выборка* 15–30 семей, состав которых включает в себя родителей и 1 ребёнка трех лет.

На данный момент в одной семье проведена *апробация* исследования, результаты которой позволили подготовить окончательный вариант всей процедуры исследования и скорректировать методику.

Мальчик в возрасте 3,8 лет. На начальном этапе не имел своего личного пространства, сон был совместный с родителями, игрушки находились частично в гостиной, частично в другой комнате. Игровые материалы не были категоризированы: все материалы были перемешаны, отсутствовала маркировка, зонирование пространства. Игровая деятельность была однотипной. Ребёнок не мог сам одеться, так как все вещи лежали вне его доступа. После структурирования среды

(хранение всех материалов и вещей в одном месте по понятной ребёнку системе, в его доступе), создания личного пространства (своего спального места, игрового) у ребёнка возникла разнообразная деятельность (появилось больше творчества, настольных игр, сюжетно-ролевой игры, чтения), ребёнок стал самостоятельно одеваться, спать в своей комнате. Вся детская деятельность (игровая, творческая и др.) стала проходить в основном в детской комнате. Ребёнок даже стал самостоятельно следить за порядком в личном пространстве.

Таким образом, подготовлен проект исследования, направленный на изучение влияния предметно-пространственной среды на формирование самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. *Дуброва В.П.* Воспитание самостоятельности у дошкольников в семье [Текст] : методич. рекомендации / В.П. Дуброва. – Минск : МГПИ, 1985. – 26 с.
3. *Новоселова С.Л.* Развивающая предметная среда – М.: Центр инноваций в педагогике, 1995–64 с.
4. *Смирнова Е.О.* Детская психология: учебник для вузов / Е.О. Смирнова. – М.: Дрофа. – 2008. – С.65.
5. *Смирнова Е.О., Шеина Е.Г., Ряbkова И.А.* Организация предметно-игрового пространства в детском саду. Методическое пособие. – Москва: АРКТИ – 2013. – 120 с.

Structuring of the Subject-Spatial Environment in the Children's Room As a Condition for the Development of Independence of Children 3 Years Old

Mazmanyants M.G.

*Master's student, Play and Childhood, Preschool Pedagogy and Psychology, Educational Psychology, MSUPE
Moscow, Russian Federation
e-mail: margaritamazmanyants@gmail.com*

Ryabkova I.A.

*Associate Professor of the Department
“Preschool Pedagogy and Psychology” of the Faculty of
“Psychology of Education”, Cand. crazy. Sci., MGPPU
Moscow, Russian Federation
e-mail: ibaladinskaya@gmail.com*

Keywords: independence, personal initiative, preschool age, subject-spatial environment, organization of space.

Развитие коммуникативных умений дошкольников в процессе ознакомления с народными сказками

Мустафина А.Р.

*старший преподаватель, аспирант, Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева
г. Чебоксары, Российская Федерация
e-mail: arona-m@yandex.ru*

Ключевые слова: коммуникативные умения, сказки, дети дошкольного возраста, развитие.

В настоящее время обществу необходимы не только умные, творческие и образованные люди, но и умеющие устанавливать контакты с окружающими, взаимодействовать с ними для достижения совместных целей. Недооценить важность коммуникативного воспитания невозможно, так как достаточный уровень развития коммуникативной компетентности служит залогом успешной адаптации ребенка в любой социальной среде.

Формирование коммуникации начинается с момента рождения ребенка и продолжается на протяжении всей жизни. Исследователями (Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова и др.) установлено, что дошкольный период является сензитивным для развития всех психических процессов ребенка в целом, в том числе и для развития коммуникации. Следовательно, уже в этом возрасте необходимо начинать работу по развитию коммуникативных навыков и умений детей.

В ФГОС ДО социально-коммуникативное развитие рассматривается как приоритетное направление воспитательно-образовательного процесса. Согласно документу в детских садах следует развивать коммуникацию детей, их эмоциональную отзывчивость, сопереживание, готовность к совместной деятельности со сверстниками, уважительное отношение к окружающим.

Вопросам коммуникативного развития уделялось особое внимание в работах А.А. Бодалева, А.В. Мудрик, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной и др. В работах этих авторов проанализированы подходы к пониманию сущности, содержания, структуры коммуникации. Особенности общения и взаимодействия детей дошкольного возраста на ранних этапах рассмотрены Л.Н. Галигузовой, Я.Л. Коломинским, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, Е.О. Смирновой и др.

Установлено, что на формирование коммуникативных умений оказывает влияние множество факторов: особенности общения в семье, личностные особенности ребенка, его коммуникативный опыт. Часто в общении со сверстниками возникают конфликты, ссоры, дети не умеют договариваться, согласовывать свои действия, учитывать потребности

и желания партнера по общению. Необходимо проводить специальную работу по развитию коммуникативных умений у детей.

В настоящее время существуют различные программы, позволяющие детям освоить коммуникативные навыки и умения. Исследователи (В.З. Денискина, О.В. Заширинская, Л. М. Шипицина и др.) указывают, что в процессе специально организованных занятий, игр, упражнений возможно учить детей наблюдать за неречевыми способами выражения эмоций, соотносить их с различными проявлениями в мимике и пантомимике; правильно выражать свои эмоциональные реакции, мысли и чувства, передавать адекватными неречевыми действиями свое эмоциональное состояние. Доказано, что в процессе взаимодействия дети способны постепенно усвоить конкретные коммуникативные умения, необходимые для организации полноценного процесса общения.

Среди основных средств развития коммуникации дошкольников используются различные виды игр (театрализованные, сюжетно – ролевые, дидактические, подвижные). Это связано, прежде всего, с тем, что игра является ведущим видом деятельности дошкольников, а также обладает богатыми возможностями развития. Не менее значимым потенциалом в развитии детей обладает сказка. Нельзя не оценить роль народных сказок в развитии связной речи ребенка дошкольного возраста, формировании представлений о нормах поведения в обществе, последствиях тех или иных поступков героев во взаимодействии с окружающими. Психологи и педагоги (Л.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, Г.Н. Волков, К.Д. Ушинский) указывали на высокий образовательный и воспитательный потенциал народных сказок, на необходимость их широкого использования в педагогической работе. В сказке заложен глубокий нравственный смысл, отражающий отношения и поведение людей. Сказка в метафорической форме помогает детям понять особенности поведения людей, а их театрализация – развить творческие способности, уверенность в себе, речевые умения, способствует объединению, сплочению детей.

Таким образом, анализ показывает, что проблема коммуникации детей дошкольного возраста и условия его развития достаточно изучены в современной психологии и педагогике. Тем не менее, встречается множество дошкольников, испытывающих трудности в коммуникации со сверстниками, не достаточно раскрыты возможности использования народных сказок в развитии коммуникативных умений детей. Выявление условий, способствующих эффективному развитию коммуникативных умений у детей в процессе ознакомления со сказками, стало целью нашего исследования.

Мы предположили, что развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с народными сказками будет наиболее эффективно если: подобраны сказки, содержание

которых способствует диалогу и обмену мнениями; педагог использует разнообразные методы работы со сказкой, позволяющие детям рассуждать, сочинять, проигрывать ситуации коммуникации; используются игры, стимулирующие взаимодействие детей со сверстниками.

С учетом выделенных условий, нами была составлена система работы. При подборе сказок мы опирались на рекомендации О.А. Новиковской [2]. Автор предлагает в работе с детьми этого возраста использовать следующие русские народные сказки: «Пузырь, Соломинка и Лапоть», «Лиса и кувшин», «Мужик и медведь», «Заяц-хваста», «Смоляной бычок» и «Гуси-лебеди». Продолжительность и сюжетные линии этих сказок имеют особенности: дети знакомятся со сказками о животных, которые наделены человеческими качествами.

В ходе коллективных инсценировок сказок мы стимулировали, чтобы дети вживались в образы героев, передавали не только их слова и действия, но и пытались отразить особенности характеров, голоса, мимики, манеру разговора. Благодаря этому дети учатся регулировке силы и высоты своего голоса, происходит развитие речевого дыхания, интонационной выразительности речи.

Работа со сказкой строилась по следующему алгоритму: слушание сказки – рассказывание сказки – театрализация (разыгрывание) сказки. До прочтения сказки проводили предварительную работу с целью организации внимания детей, подготовки их к восприятию, которая состояла в отгадывании загадок о героях сказки, уточнении отдельных слов или словосочетаний, встречающихся в тексте, демонстрации соответствующих иллюстраций. Затем педагог рассказывал сказку, сопровождая речь демонстрацией на столе перед детьми декораций и фигурок персонажей сказки. Мы использовали настольный театр, резиновые, деревянные игрушки, театральные куклы, различных животных и фигурки людей, предметы быта, а также заранее изготовленные декорации. Мы поддерживали стремление детей обсудить сказку, поэтому после рассказа проводили беседу с детьми о чем была сказка, кто её главные герои, что с ними происходило, обращали внимание на причины тех или иных поступков, уточняли почему герои так себя повели, что помогло им преодолеть трудности. Обращались и к опыту детей, уточняя, были ли у них похожие ситуации. В случае возникновения у детей вопросов по сюжету сказки или встречи с непонятными для них оборотами речи, мы останавливались, делали разъяснения по поводу детских вопросов и убеждались, что содержание сказки было понято всеми детьми. В рамках занятий с целью развития коммуникативных навыков мы также проводили подвижные игры, такие как «Пузырь», «Сноп и колос», «Съедобное-несъедобное», «Будь внимателен». Задания и игры, включенные в занятия были связаны с сюжетом прослушанной детьми сказки. В играх мы обращали внимание на необходимость соблюдения детьми

правил, внимание к сверстнику, учет его особенностей. Распределение ведущих осуществляли с помощью игровых приемов, считалочек. Подвижные игры с правилами были выбраны не случайно – правила помогают детям регулировать и управлять своими действиями, помогают в контроле эмоций. Дети начинают договариваться друг с другом, уступают, слышат партнера, могут продолжить его действия, помочь в случае необходимости, подчиняют свои желания соответствующим правилам. В играх дети начинают понимать и уважать других, учиться ждать, командовать, подчиняться, что оказывает положительное влияние на дальнейшую успешную коммуникацию. При драматизации сказок дети вступали во взаимодействие в системе «ребенок-ребенок». Если в начале формирующего этапа дети неохотно оказывали помощь сверстникам, то со временем они стали более активно вступать в сотрудничество с другими детьми, стремились помочь, показать правильные движения или мимические проявления. Стало заметным активное использование в общении слов одобрения, извинения и пр.

Результаты контрольного этапа исследования свидетельствовали об овладении детьми следующими умениями: вступать в процесс общения; ориентироваться в ситуациях общения; согласовывать свои действия с потребностями партнеров; помогать и поддерживать; делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению; проявлять отзывчивость, сопереживание к товарищу. Выявлено увеличение числа детей, предлагающих в общении продуктивные решения конфликтных ситуаций, снижение числа агрессивных способов действий. Следовательно выдвинутые нами условия эффективны в целях коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Литература

1. Галигузова Л.Н. Как помочь наладить общение со сверстниками / Л.Н. Галигузова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 111–113, 118–120.
2. Новиковская О.А. Конспекты комплексных занятий по сказкам с детьми. [Текст] / О.А. Новиковская. – СПб. : Паритет, 2017. – 112 с.

Development of Communication Skills of Preschoolers in the Process of Familiarization with Folk Tales

Anna R. Mustafina

*Postgraduate student, I.Ya. Yakovlev Chuvash State
Pedagogical University, Cheboksary, Russian Federation
e-mail: arona-m@yandex.ru*

Keywords: communication skills, fairy tales, preschool children, development.

Ресурсный подход в управлении стратегическим развитием дошкольной образовательной организации

Новикова Н.В.

аспирант, Алтайский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

г. Барнаул, Российская Федерация

e-mail: nata.nov@mail.ru

Ключевые слова: управление, стратегическое развитие, ресурсный подход, дошкольная образовательная организация.

В последние десятилетия наблюдается повышение значимости стратегического развития, которое может обеспечить деятельность организации в конкурентной среде в долгосрочной перспективе, в том числе деятельность образовательной организации.

Дошкольная образовательная организация (далее ДОО) уникальна в своем роде, поэтому успех ее стратегического развития, процесс выработки стратегии зависит от множества факторов: потенциала, характеристик оказываемых ею услуг, культурной среды; готовности руководителя осуществлять масштабные проекты, знаний, навыков и квалификации педагогических работников, наличия финансовых или иных ресурсов. На наш взгляд повысить эффективность управления ДОО, а так же деятельности в целом возможно на базе возросшего стратегического потенциала организации основываясь на ресурсный подход.

Данная статья раскрывает проблему ресурсного подхода к управлению стратегическим развитием ДОО. Теоретические и практические аспекты ресурсного подхода в стратегическом развитии организации в своих исследованиях рассматривают Васильева В.В. [1], Лапыгин Ю.Н. [7], Щавелева И.А. [9]. Вопросам ресурсной методологии проектирования образовательного процесса посвящены работы Тягуновой Е.В. [9]. Выше обозначенные исследования показывают значительный потенциал использования ресурсного подхода в управлении организацией, тем самым подтверждая актуальность обозначенной проблемы. Однако следует отметить, что ресурсный подход к управлению стратегическим развитием дошкольной образовательной организации остается малоизученным. Данная проблематика лишь косвенно рассматривается в исследованиях, отражающих теоретические и практические вопросы управления ДОО (Каримова Л.Н. [4], Комарова Е.В. [5]). Отдельные исследования, ограничиваются выделением основных ресурсов ДОО (Ежкова Н.С. [3], Косогова А.С. [6]), характеристикой их предназначения (Ган Ю.Н [2]). Актуальность обозначенной проблемы так же определяется тем, что ресурсный подход становится одним из наиболее универсальных и грамотных инструмен-

тов в новых условиях, особенно в рамках концепции стратегического потенциала образовательной организации. Сама же организации при реализации данного подхода рассматривается как комплекс взаимосвязанных ресурсов.

Для рассмотрения выше обозначенной проблемы использованы следующие методы: теоретический анализ литературы, анализ документов по стратегическому развитию ДОО; SWOT-анализ внешней и внутренней среды (ресурсов) ДОО; независимая оценка качества образовательной деятельности; анкетирование административно-управленческого персонала ДОО.

В процессе теоретического изучения проблемы были рассмотрены особенности стратегического развития дошкольных образовательных организаций, ресурсного подхода; специфика управления ДОО, ее стратегическим развитием и определено следующее:

- в настоящее время система менеджмента в качестве ресурсов организации рассматривает не только все ее активы, но также и возможности, организационные процессы, информацию, знания и т.д., которые контролирует организация и они позволяют ей создавать и реализовывать эффективные стратегии;
- с позиции ресурсного подхода дошкольная образовательная организация рассматривается нами как комплекс материальных и нематериальных ресурсов;
- управление стратегическим развитием дошкольной образовательной организации представляет собой деятельность руководителя, в рамках задач, поставленных социальным заказчиком, направленную на создание перспективных конкурентных преимуществ и достижение миссии ДОО.

В ходе экспериментального исследования был выявлен ряд проблем:

- при проектировании программы развития ДОО не учтены государственные стратегические документы федерального уровня;
- в реализуемой образовательной Программе наблюдается формальный подход к прогнозированию результатов образовательной деятельности; не учитываются особенности и специфика региона, слабо выражено взаимодействие с общественными институтами;
- низкий уровень понимания значимости управления стратегическим развитием ДОО;
- недостаточно полное использование имеющихся ресурсов для развития ДОО;
- отсутствие модели управления стратегическим развитием ДОО.

Было установлено, что общее управление возлагается на заведующего, а так же в систему управления включены родительская общественность (родительское собрание) и члены трудового коллектива (общее собрание трудового коллектива).

Кроме того, был выявлен ряд проблем, а именно:

- кадровая обеспеченность: низкая подготовленность педагогов в области современных образовательных технологий; достаточно низкая доля педагогов с высшим профильным образованием;
- низкий уровень эргономичности, мобильности образовательного пространства;
- низкая вовлеченность родителей в педагогический процесс;
- отсутствие системы работы с социальными партнерами;
- недостаточно полное использование имеющихся ресурсов для развития ДОО;
- смещение акцентов на зависимость конкурентных преимуществ только от уровня финансирования;
- отсутствие модели управления стратегическим развитием ДОО.

Исходя из полученных данных была разработана и реализована модель управления стратегическим развитием дошкольной образовательной организации на основе ресурсного подхода, представляющая собой логически взаимосвязанные формы, методы, средства, условия работы по организации управленческой деятельности. Предлагаемая модель управления стратегическим развитием дошкольной образовательной организации на основе ресурсного подхода представляет собой систему и является одним из возможных вариантов решения рассматриваемой проблемы. В разработанной модели шесть взаимосвязанных и логически обоснованных компонентов (мотивационно-целевой, планово-прогностический компонент, организационно-исполнительский, контрольно-диагностический и регулятивно-коррекционный). Модель реализуется через несколько взаимосвязанных направлений: социальное партнерство, качественное образование, взаимодействие с педагогами, стратегическое управление ДОО (деятельность заведующего).

В результате реализации представленной модели достигнуты следующие результаты:

- руководитель ДОО овладел основами стратегического управления, системным представлением о стратегическом развитии образовательной организации;
- отмечается повышение уровня педагогической компетентности педагогов в вопросах применения новых образовательных технологий;
- усовершенствована Программа развития, образовательная Программа ДОО, которые выступают одним из инструментов управления;
- создана нормативно-правовая база документов (локальных актов), регламентирующих управленческую деятельность, в том числе по стратегическому развитию ДОО;
- налажено взаимодействие с социальными институтами (библиотека, школа, ГИБДД);
- обновлено образовательное пространство группы в соответствии с реализуемой образовательной Программой;

- изменилась модель взаимодействия педагогов детского сада и родителей (воспитатели стали продуктивно общаться со всеми родителями, а не только с активистами, привлекая их к групповым мероприятиям), со стороны родителей исходят инициатива по проведению новых форм общения семей группы.

Литература

1. *Васильева В.В.* Стратегический потенциал организации через призму ресурсного подхода к стратегии. // Государственное управление. Электронный вестник. 2009. № 20. – С. 1–8.
2. *Ган Н.Ю.* Ресурсный подход, как путь повышения эффективности управления дошкольным образовательным учреждением / Н.Ю. Ган // Вестник Шадринского педагогического университета. 2017. № 3 (35). С. 79–85.
3. *Ежкова Н.С.* Дошкольное образование: научный взгляд // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2016. № 1 (17). С. 57–61.
4. *Каримова Л.Н.* Совершенствование управления дошкольным образованием: ресурсный подход // Экономика и социум. 2015. № 2–2 (15). С. 903–904.
5. *Комарова Е.В.* Стратегическое планирование в управлении детским садом // Управление ДОУ. 2018. №2. С.10–21.
6. *Косогова А.С.* Аспекты ресурсного подхода в дошкольном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 263–266.
7. *Лапыгин Ю.Н.* Стратегическое развитие организации: учебное пособие под ред. Ю.Н. Лапыгина. – 2-е изд. – М : Кнорус, 2016. 284 с.
8. *Тягунова Е.В.* Ресурсная методология проектирования образовательного процесса // Вестник ЮУрГУ. Педагогические науки. 2016. № 10 (41). С. 18–21.
9. *Щавелева И.А.* Ресурсный подход в управлении учебно-производственным процессом в системе СПО // Вопросы дополнительного профессионального образования. 2018. №1(9). С. 25–29.
10. *Hoyle, E., Wallace, M.* Education Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism. – London: Sage Publications, 2005.– 212p.

Resource Approach In The Management Of Strategic Development Of A Preschool Educational Organization

Natlia V. Novikova
postgraduate student, Altai State
Pedagogical University, Barnaul, Russia
e-mail: nata.nov@mail.ru

Keywords: management, strategic development, resource approach, preschool educational organization.

Влияние традиционных и роботизированных игрушек на характер игры детей 3–4 лет

Павловская Д.В.

магистрант кафедры ЮНЕСКО

«Культурно-историческая психология детства»,

Московский государственный психолого-педагогический университет

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8649-343X>

e-mail: dasha2049@gmail.com

Научный руководитель – Рябкова И.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры

дошкольной педагогики и психологии факультета

«Психология образования», Московский государственный

психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Ключевые слова: игра, игрушка, роботизированные игрушки, образные игрушки, мягкие игрушки, дошкольники.

Игра имеет ключевое значение для развития детей дошкольного возраста. В сюжетной игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка: возникает новая психологическая форма мотивов, происходит переход к более общим мотивам, которые уже почти осознаются ребенком; посредством игры у ребенка формируется познавательная мотивация; развиваются воля и произвольность. По мнению Л.С. Выготского, суть игры в том, что она исполняет желания, но не какие-то конкретные единичные желания, а обобщенные аффекты; в игре ребенок учится желать. Благодаря тому, что в игре есть расхождение видимого и смыслового поля, ребенок постоянно оперирует значениями, смыслами, что развивает знаково-символическую функцию мышления, абстрагирование [1]. Игра служит предпосылкой к формированию своей точки зрения и ее сопоставлению с другими, так как в игре ребенок примеряет на себя различные роли и относится к партнеру по игре с точки зрения своей и его роли. Игра является деятельностью, которая носит социальный характер, и в которой воссоздаются социальные отношения между людьми, что чрезвычайно важно для социального развития дошкольника [6].

Игрушка – традиционный предмет игры и средство развития ребенка. С помощью игрушки дети знакомятся с культурной и исторической действительностью, окружающей их, это одно из средств освоения культурных ценностей [2]. Игрушка необходима ребенку для игры, причем чем младше ребенок, тем большее значение она для него имеет: в ней

в свернутом виде присутствуют возможные игровые сценарии, которые ребенок разворачивает вначале в совместной деятельности со взрослым, а затем самостоятельно. Сюжетная игрушка включает два плана – реальный и потенциальный. Ее игровая функция заключается в том, чтобы способствовать возникновению и развитию воображаемой ситуации [3]. Особое значение имеет образная игрушка, которую ребенок наделяет переживаниями, мыслями, проецирует на нее свои желания [4, 5]. Используя такую игрушку, ребенок обращается к своему опыту, проигрывает ситуацию в идеальном плане, воплощая свои аффекты.

В то же время и игра, и ее традиционные предметные средства – игрушки – существенно изменились за последние полвека: их облик и технологические возможности стали другими. Игрушки все чаще являются интерактивными (работают на батарейках, имеют всевозможные сенсорные эффекты – звуковые, световые, двигательные). Развивается индустрия роботизированных и цифровых игрушек, которые проникают в пространство детской игры. Однако все эти новые игровые средства практически не изучены. Одна из актуальнейших проблем психологии игрушки – это влияние на игру и развитие детей высокотехнологичных игрушек, в том числе – роботизированных, обладающих способностью к обучению. Исследования показывают, что дети воспринимают такие игрушки как нечто среднее между живым и неживым объектами [7]. Возникает *вопрос*: как образные роботизированные игрушки влияют на построение воображаемой ситуации?

Настоящая работа посвящена изучению создания мнимой ситуации младшими дошкольниками в игре с традиционными и роботизированными игрушками.

Цель исследования – изучить влияние роботизированной игрушки на игру детей 3–4 лет.

Объект исследования – игра дошкольников.

Предмет исследования – особенности игры у детей 3–4 лет с традиционными и роботизированными игрушками.

Гипотеза исследования – игрушка влияет на характер игры детей 3–4 лет: с роботизированной игрушкой дети значительно реже создают воображаемую ситуацию, чем с традиционной игрушкой.

Теоретической базой служат исследования игры и игрушки в рамках культурно-исторической психологии и деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова и др.).

Методы исследования: теоретический анализ; включенное наблюдение за игрой ребенка, полуструктурированное интервью, эксперимент; математические методы.

Исследование планируется провести в **два этапа**, разделенных во времени для роботизированной и традиционной игрушки. Для каждой

игрушки будет проводится индивидуальная игровая сессия, сопровождаемая полуструктурированным интервью для оценки вербальных суждений ребенка об объекте взаимодействия. Интервью направлено на изучение представлений ребенка об игрушке и включает несколько блоков вопросов, связанных с биологическими, психологическими, моральными и социальными качествами. После игры с двумя игрушками ребенку будет предложено задание на сортировку карточек с целью изучения представлений детей о сходстве игрушек с различными категориями: компьютером, человекоподобным роботом, игрушкой или живым объектом. Каждая игровая сессия будет записана на видео для последующего кодирования игрового и неигрового поведения ребенка. Кодирование включает 6 основных категорий анализа (ориентировка в игрушке, осторожное поведение с нею, одушевление и др.).

Выборка и база исследования. Планируется не менее 30 детей в возрасте от 3 до 4 лет, воспитывающихся в детском саду, работающем по общеобразовательной программе.

Научная новизна данной работы заключается в углублении научных представлений о влиянии образной игрушки на создание воображаемой ситуации, в частности, о влиянии современных роботизированных игрушек на игру детей. Исследование также позволит собрать данные о представлениях детей, связанных с образными игрушками.

Практическая значимость работы обусловлена тем, что полученные данные могут служить опорой при организации игровой предметно-пространственной среды для маленьких детей – как детских учреждениях, так и в домашних условиях.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
2. *Белобрыкина О.И., Шамшикова О.И.* Ребенок и игрушка [Электронный ресурс] // [Вестник практической психологии образования. 2007. Том 4. № 4. С. 118–124.]
3. *Рябкова И.А., Шеина Е.Г.* Игрушка как условный объект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 4. С. 75–81. doi:10.17759/jmfr.2018070408
4. *Рябкова И.А., Шеина Е.Г.* Ролевое замещение дошкольников в игре с образными игрушками // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 41–50. doi:10.17759/pse.2021260102
5. *Смирнова Е.О., Филиппова И.В.* Образная игрушка как средство развития сознания дошкольника // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 3. С. 62–71.
6. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с. – С. 21–23.
7. *Peter H. Kahn, Jr., Batya Friedman, Deanne R. Pérez-Granados and Nathan G. Freier* (2004). Robotic pets in the lives of preschool children. *Interaction Studies*. 7. 1449–1452. 10.1145/985921.986087.

Influence of Traditional and Robotic Toys on the Nature of Play of Children 3–4 Years Old

Daria V. Pavlovskaya

*master student of the UNESCO Chair “Cultural and
Historical Psychology childhood”, Moscow State
University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8649-343X>
e-mail: dasha2049@gmail.com*

Scientific adviser – Irina A. Ryabkova

*PhD in Psychology, Associate Professor
of the Department of Preschool Pedagogy and
Psychology Faculty “Educational Psychology”
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>
e-mail: ibaladinskaya@gmail.com*

Keywords: play, toy, robotic toys, toy characters, soft toys, preschoolers.

Работа с родителями как условие формирования мотивационной готовности к школьному обучению старших дошкольников

Подлесная М.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0193-2611>

e-mail: mariapod13@mail.ru

Ключевые слова: мотивация, мотивационная готовность, взаимодействие, детский сад, родители

Семья как система оказывает огромное влияние на формирование ценностных ориентаций и мотивационной сферы личности. Именно родители как носители идеальных форм могут оказать помощь в формировании мотивов, определяющих деятельность ребенка. Но очень важно определить важность понимания родителями понятия «мотивационного компонента», который предполагает отношение к учебной деятельности как к общественно значимому делу и стремлению к приобретению знаний.

Проанализированные данные зарубежных и отечественных исследований в этой области позволяют составить определенную картину видения данной проблемы. Несмотря на то, что в проанализированных исследованиях специально не ставится вопрос о роли семьи в формировании мотивации дошкольников, полученные на данный момент данные позволяют сделать предположение, что слабая включенность родителей в непосредственный образовательный процесс, негативно влияет на мотивационную готовность детей к школе.

Представляемый проект исследования направлен на проверку предположения о том, что специально организованное включение родителей в образовательный процесс по подготовке детей к школе окажет позитивное влияние на формирование мотивационной готовности к школе: стремление ребенка ходить в нее, понимать и принимать новые правила и пр. В нем поставлены следующие исследовательские вопросы:

- какие возрастные и индивидуальные особенности развития старших дошкольников влияют на их готовность к школьному обучению?
- какие психолого-педагогические условия будут наиболее эффективными для формирования мотивационного компонента готовности к школе?
- каковы наиболее эффективные формы организации работы с родителями в процессе формирования мотивационной готовности к школьному обучению старших дошкольников?

- повысится ли уровень мотивационной готовности к школьному обучению посредством работы с родителями детей старшего дошкольного возраста?

Предполагаемая выборка исследования – около 60 старших дошкольников (6–7 лет).

Методами исследования будут выступать теоретический анализ, психолого-педагогический эксперимент, наблюдение, математический анализ. Исследование включает три этапа: констатирующий, педагогический эксперимент и контрольный этап. Методики изучения мотивационной готовности к школе: «Методика оценки мотивационной готовности» (автор Солдатов Д.В.), «Методика М.Р. Гинзбурга по определению отношения к обучению в школе», «Определение мотивов учения» (автор М.Р. Гинзбург).

Исследование будет проводиться в двух группах: контрольной и экспериментальной. И в контрольной, и в экспериментальной группах будут проведены занятия по психологической готовности к школе; текущие родительские собрания. В экспериментальной группе родители будут включены в непосредственный образовательный процесс во время занятий по подготовке детей к школе.

Проект психолого-педагогического эксперимента по работе с родителями будет включать три блока работы:

- диагностический (выявление уровня осведомленности родителей в области мотивационной готовности детей к школе, знакомство родителей с диагностикой, позволяющей выяснить, на каком уровне у ребенка сформированы те или иные компоненты школьной готовности и какие компоненты требуют внимания);
- информационный (предоставление родителям необходимых теоретических знаний из области психологии и педагогики, необходимых для формирования школьной готовности у своих детей);
- обучающий (организация обучения родителей различным способам позитивного взаимодействия с детьми и членами своей семьи, различным играм и упражнениям, рекомендации родителям).

Проект предполагает следующие формы работы с родителями: индивидуальные консультации; групповые встречи (тренинги, семинары-практикумы, гостинные, тематические вечера, лекторий и т.д.); детско-родительские занятия (упражнения, интеллектуальные игры, занятие-рефлексия и т.д.).

При существующих рисках реализации проекта, таких как готовность и желание родителей к участию в проекте, мотивация и настрой участников, поиск временных зон для реализации, выдвинуты ожидаемые результаты проекта:

- разработанная программа работы с родителями в процессе подготовки ребенка к школе;

- реализация разработанной программы с родителями;
- повышение уровня психолого-педагогической культуры родителей в области готовности детей к школе;
- рост мотивационной готовности к школе старших дошкольников к концу года.

Реализация представленного проекта исследования позволит осветить некоторые теоретические вопросы о формировании мотивационной сферы детей и повысить эффективность образовательной работы по их подготовке к школе.

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребёнка/ Хрестоматия по психологии: Учебное пособие для студентов пединститутов (сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – М. 2012. – С. 7
2. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. – М.: Академический Проект, 2000. – 3-е изд., перераб. и доп. – 184 с. – (Руководство практического психолога), с.8
3. *Ижванова Е.М.* Проблемы детско-родительских отношений: монография / Е.М.Ижванова. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 89 с. – (Научная мысль).
4. *Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.* К90 Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464с., с. 37.
5. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., Изд-во АПН РСФСР, 1965., стр. 225. Лисина М.И., Капчеля Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. – Кишинев, 1987.
6. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя.
7. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. Под редакцией Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. Москва, «Педагогика», 1988. – С. 17.

Working with Parents as a Condition for the Formation Of Motivational Readiness for Schooling of Older Preschoolers

Podlesnaya M.A.

*Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russian Federation,*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0193-2611>

e-mail: mariapod13@mail.ru

Значимость детского фольклора в ретроспективе молодежи 18–24 лет

Плякина О.И.

*программа магистратуры «Игра и детство»,
кафедра дошкольной педагогики и психологии факультета
«Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ*

Бурлакова И.А.

*кандидат психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой дошкольной педагогики и
психологии факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
iaburlakova@mail.ru*

Ключевые слова: детский фольклор, становление личности, детская субкультура.

В процессе работы с детьми как педагоги, так и неспециалисты опираются не только на известную им теорию, но и во многом действуют интуитивно и осуществляют трансляцию собственного представления о значимости элементов детского фольклора на основе личного опыта в детстве.

Значимость детского фольклора в процессе развития личности рассматривалась разными теоретиками (Виноградов Г.С., Осорина М.В., Чередникова М.П. и др.), но эти данные рассредоточены по различным монографиям, то есть информация не структурирована и не обобщена. Это создаёт сложности для тех интересующихся, которые хотят в полной мере изучить различные факторы воздействия на личность в процессе взросления, в том числе, роль детского фольклора. Соответственно, в научной литературе ранее не было достаточно проанализирована связь данных исследований с представлениями респондентов, которые являются потенциальными родителями и педагогами.

Целью данной работы является обобщение и структурирование информации о роли детского фольклора в процессе становления личности, собранной из различных научных источников.

Объектом исследования является детский фольклор, **предметом** исследования – представление о значимости детского фольклора в ретроспективе молодежи 18–24 лет.

Проблемой исследования является изучение тех представлений о значимости детского фольклора и его элементов, которые транслируются детям или будут транслироваться в скором времени современной молодёжью.

Гипотезой данного исследования является предположение, что представления современной молодёжи значимо отличаются от исследований теоретиков.

Методы. Планируется проведение анализа и сравнения результатов обзора научной литературы и анкетирования, направленного на выявление представлений респондентов о значимости детского фольклора в процессе развития личности на основе их собственного опыта. Выборка – 100 человек (мужчин), возраст испытуемых – 18–24 года. Выбор данной возрастной группы обусловлен тем периодом, когда было оказано предположительное влияние детского фольклора на их личности – этапом до глобальной цифровизации. Базой исследования станут молодые люди, подписанные на YouTube канал про отношения с девушками с аудиторией 400000 подписчиков. Проведение исследования планируется на ноябрь 2021 года. Результаты будут опубликованы.

Проведенное исследование в области представлений молодежи о детском фольклоре позволит выявить разницу в научно обоснованном подходе к роли детского фольклора с представлениями о ней респондентов и обозначить направления для дальнейших исследовательских работ. Практическая значимость данной работы связана с влиянием на процессы воспитания детей.

Литература

1. *Виноградов Г.С.* Детский фольклор и быт: Программа наблюдений. – Иркутск: [б. и.], 1925. – 83 с.
2. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 431 с.
3. *Осорина М.В.* Современный детский фольклор как предмет междисциплинарных исследований // Сов. этнография. – 1983. – № 3.
4. *Чередникова М.П.* «Голос детства из дальней дали...» (Игра, магия, миф в детской культуре). М.: «Лабиринт», 2002.

The Significance of Children's Folklore in the Retrospective of Young People Aged 18–24

Plyakina O.I.

Master's program "Play and childhood",

Department of Preschool Pedagogy and Psychology

Faculty "Psychology of Education"

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE)

Burlakova I.A.

*PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of
Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Educational Psychology,*

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

iaburlakova@mail.ru

Keywords: children's folklore, personality development, children's subculture.

Развитие музыкально-слуховых способностей у детей дошкольного возраста средствами татарских детских песен

Садретдинова А.М.

*студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Институт психологии и образования
e-mail: alinasadretdinova381@gmail.com*

Салпыкова И.М.

*кандидат педагогических наук? Казанский (Приволжский)
федеральный университет, Институт психологии и образования
e-mail: indimar24@mail.ru*

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [5], среди основных задач музыкального развития в «художественно-эстетической области» дошкольного образования выделяют: развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений музыкального искусства; развитие восприятия музыки; реализация музыкально-творческой деятельности детей дошкольного возраста и т.д. [2]. Эти задачи непосредственно связаны с развитием музыкального слуха, музыкально-слуховых способностей.

Новизна исследования заключена в том, что выявлен педагогический потенциал татарского песенного репертуара в развитии музыкально-слуховых способностей дошкольников в процессе музыкальной деятельности. Значимость репертуара и необходимость тщательного отбора произведений актуализировали разработку нами аудиохрестоматии «Балалар өчен татар жырлары» (Татарские песни для детей), основанной на татарских детских песнях с целью развития музыкально-слуховых способностей старших дошкольников. Подход к отбору татарских детских песен был осуществлен в соответствии с принципами художественности и доступности. В аудиохрестоматии представлены детские композиторские песни и татарские народные песни. Песни были сгруппированы по эмоциональному содержанию – ведущей эмоции [3], отраженной в музыкальном образе каждого произведения в пять разделов: «Радость, веселье», «Элегичность, грусть», «Энергичность, смелость», «Взволнованность, воодушевленность», «Спокойствие, уверенность». Разработка аудиохрестоматии «Балалар өчен татар жырлары» для старших дошкольников проводилась нами в соответствии с основной образовательной программой МАДОУ «Детский сад No 123» г. Казани, составленной на основе общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» [4].

Результаты и обсуждение. В ходе опытно-экспериментальной работы была проведена оценка эффективности аудиохрестоматии «Балалар өчен татар жырлары» в МАДОУ «Детский сад No 123» г. Казани.

В работе приняли участие 24 воспитанника старшего дошкольного возраста (12 человек – экспериментальная группа; 12 человек – контрольная группа); 2 педагога (музыкальных работника).

Для определения уровня развития музыкально-слуховых представлений на музыку старших дошкольников мы использовали следующие методы эмпирического исследования: наблюдения, тестирование. В результате проведенной работы не только повысился уровень развития музыкально-слуховых представлений детей экспериментальной группы, но и в целом было отмечено повышение их интереса к музыкальным занятиям. Материалы аудиохрестоматии «Балалар өчен татар жырлары» могут использоваться: на музыкальных занятиях; на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, занятиях по развитию речи, занятиях изобразительной деятельностью; на праздниках, развлечениях; в повседневной жизни ДОО.

Литература

1. *Анисимов В.П.* Диагностика музыкальных способностей детей [Текст]: учебное пособие /В.П. Анисимов – М.: ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
2. *Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская – М.: Академия, 2005. – 320 с.
3. *Ражников В.Г.* Словарь признаков характера звучания [Текст]/ В.Г. Ражников // Диалоги о музыкальной педагогике. –М.: Классика-XXI, 2004. – С. 132–136.
4. От рождения до школы: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) [Текст]/ Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 368 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 // Российская газета – Федеральный выпуск № 6241 (265). – 25 ноября 2013 г.

Development of Musical and Auditory Abilities in Preschool Children by Means of Tatar Children's Songs

Alina M. Sadretdinova
student, Kazan (Volga Region) Federal University,
Institute of Psychology and Education
e-mail: alinasadretdinova381@gmail.com

Indira M. Salpykova
PhD in Pedagogical? Kazan (Volga Region)
Federal University, Institute of Psychology and Education
e-mail: indimar24@mail.ru

Психологические последствия физического наказания как средства воспитания ребенка

Свечникова Т.Ю.

студ. 3 курса, направление «Педагогика и психология девиантного поведения», профиль «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения», факультет психологии, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск

Ермолова Е.О.

канд. психол. наук, проф. кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ»

В данной работе рассматривается вопрос применения телесных наказаний в процессе воспитания ребёнка. Уделяется внимание проблеме влияния физических воспитательных мер на становление психики и самооценки ребенка. Оцениваются последствия пережитого в детстве опыта физических наказаний.

Ключевые слова: детство, воспитание, воспитательный процесс, физические наказания.

Несмотря на значительное развитие и распространение достижений педагогики и психологии, по-прежнему остаются актуальные вопросы в сфере воспитания, вызывающие интерес и бурные дискуссии у современных родителей. Одной из таких спорных тем является допустимость применения физических наказаний в воспитательных целях.

Следует уточнить, что законодательно нанесение телесных повреждений в России запрещено Уголовным Кодексом, помимо этого статья 19 Конвенции ООН о правах ребёнка также гарантирует защиту от всех форм насилия [1].

Российские родители в зависимости от своих взглядов разделились на две категории [3]. Первая группа солидарна с законодательством, а также ознакомлена с психологическими последствиями применения телесных наказаний, поэтому не рассматривает физические формы воздействия как допустимые и эффективные. Однако другая часть родителей уверенно руководствуется тезисами о том, что ребёнка не просто можно, но и нужно бить, ведь только так он будет слушаться и вырастет хорошим человеком. В арсенале этих родителей нередко находятся аргументы следующего содержания: «пожалеешь розгу, потеряешь ребенка», «нас в детстве били, нормальными выросли», «меня били, и я благодарен за это родителям». Также нередко звучит мысль в поддержку физических наказаний, основанная на том, что родитель применяет данные меры осознанно, желая ребёнку исключительно добра.

Какое же влияние оказывают на ребёнка физические наказания на самом деле? В первую очередь необходимо отметить, что любой вид наказания опирается на методы оскорбления и принуждения личности с целью коррекции и контроля её поведения. Не стоит игнорировать тот факт, что семья выполняет функцию защиты для юного человека [2]. С проблемами, произошедшими вне домашнего пространства, ребёнок должен обращаться к родителям, которые при адекватном течении дел ответственны за обеспечение безопасности. Однако при регулярности применения близкими людьми физических наказаний дети утрачивают доверие к ним и становятся вынуждены справляться с непосильными для себя трудностями самостоятельно.

Кроме прямого телесного воздействия физические наказания практически всегда сопровождаются элементами психологического и эмоционального насилия [5]. Это может проявляться в целенаправленном психологическом давлении, манипулятивном общении, оскорблении личности, пренебрежительном отношении, создании эмоционально напряженных ситуаций, а также любых действиях, направленных на разрушение самооценки ребёнка. Как уже говорилось ранее, в семье малыш должен чувствовать любовь и безопасность, однако наказания в целом и физические в частности препятствуют возникновению доверительных отношений, в свою очередь способствуя образованию страха перед родителем. Всё это приводит к серьёзным психологическим последствиям [7], а на менее глобальных уровнях можно будет увидеть первый результат такого воспитания – ребёнок активно начинает лгать, стараясь избежать заслуженных и незаслуженных наказаний, в дальнейшем эта ложь рискует стать тотальной и охватить все сферы жизни. Кроме того, возникает дефицит самоуважения, неуверенность, ощущение собственной неполноценности, эмоциональная нестабильность, хроническое чувство вины и беспомощности, высокий уровень тревожности и полная безынициативность [3].

Помимо прочего, физические наказания провоцируют увеличение агрессивности и тенденций к противоправному поведению, а также вызывают чувство гнева, что крайне негативно сказывается на формировании самооценки [3]. Последствия таких наказаний не заставят себя долго ждать. У ребёнка складывается представление о том, что можно и чего нельзя делать, главным образом, на примере поведения родителей. Если мама разозлилась и позволила себе ударить малыша, а потом это повторилось ещё несколько раз, можно поздравить семью с новым сформированным паттерном поведения. Практически сразу данный способ реагирования будет применён в общении со сверстниками, жестокое обращение может начать проявляться при взаимодействии с окружающими и животными. К подростковому возрасту имеет место возникновение протестных реакций, направленных на родителей, депрессивное и суицидальное поведение.

По мнению В.А. Сухомлинского, выдающегося отечественного педагога, детей нет причин наказывать каким бы то ни было образом. Если появляется потребность в наказании, нужно сделать вывод о том, что в воспитании были совершены ошибки [6]. В одной из своих работ Василий Александрович пишет следующее: «Родителям необходимо понимать тонкую грань, где заканчивается предел их власти, и начинаются личные дела ребенка, связанные с играми, дружбой» [6]. На наш взгляд, это именно те слова, которые должны быть услышаны каждым родителем, задумывающемся о методах своего воспитания.

Таким образом, можно прийти к выводу, что использование физических наказаний в качестве средства воспитания не только недопустимо, но и опасно. Применение телесного воздействия существенно снижает родительский авторитет в глазах ребёнка, губительнейшим образом сказывается на его самооценке, формирует множество негативных чувств, осложняющих процесс социализации. Эффективность данного воспитательного метода минимальна, а сам эффект скорее отрицателен. Из вышесказанного следует, что современным родителям не стоит прибегать к физическим наказаниям даже в самых крайних случаях, поскольку кроме нанесения травм, как физических, так и психологических, никакого влияния они не оказывают.

Любите детей и воспитывайте их своим примером, а не ударами.

Литература

1. Декларация прав ребенка. Конвенция о правах ребенка / Пед. о-во России. М.: Пед. о-во России, 2007. 48 с.
2. Алексеева Л.С. О насилии над детьми в семье // Социс. 2003. № 4. – С. 78.
3. Даудова Д.М. О проблеме насилия над подростками в семье в современной отечественной психологии // Армия и общество. 2013. № 3(35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-probleme-nasiliya-nad-podrostkami-v-semie-v-sovremennoy-otechestvennoy-psihologii> (дата обращения: 12.09.2021).
4. Дементьева И. Жестокое обращение с ребёнком в семье: последствия для личностного развития // Социальная педагогика. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhestokoe-obraschenie-s-rebyonkom-v-semie-posledstviya-dlya-lichnostnogo-razvitiya> (дата обращения: 12.09.2021).
5. Журавлёва Т.М., Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Помощь детям – жертвам насилия. М.: Генезис, 2006.
6. Сухомлинский В.А. О воспитании: [выдержки из работ] / Сухомлинский В.А. 6-е изд. М.: Политиздат, 1988. 269 с.
7. Шамишкова Е.О., Шамишкова О.А. Психическая травма и ее последствия в жизни человека // Семья в XXI веке. Сборник материалов международного экспертного симпозиума: электронный ресурс. 2013.

URL: <https://supervis.ru/content/1783937022-sham-shikova-oo-shamshikova-oo-psihicheskaya-travma-i-eyo-posledstviya-v-zhizni> (дата обращения: 12.09.2021).

Physical Punishment as a Means of Upbringing a Child: is it Permissible?

Svechnikova T. Y.

Student 2nd year, direction “Pedagogy and psychology of deviant behavior”, profile “Psychological and pedagogical prevention of deviant behavior”, faculty of psychology, Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk

Ermolova E. O.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

This article examines the issue of the use of corporal punishment in the process of raising a child. Attention is paid to the question of the influence of physical educational measures on the formation of the psyche and self-esteem of the child. The consequences of the experience of physical punishment experienced in childhood are evaluated.

Keywords: childhood, upbringing, educational process, physical punishment.

Особенности психолого-педагогического сопровождения развития игровой деятельности младших дошкольников в условиях психолого-педагогического сопровождения игры

Солдатова Н.И.

студент, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва
<https://orcid.org/0000-0002-8874-3022>
cristevani@mail.ru

Ключевые слова: дошкольное образование, игра, игровая деятельность дошкольников, ФГОС дошкольного образования, развитие психических процессов, сопровождение игровой деятельности.

Анализируя периодизацию Л.С. Выготского, представляющую процесс развития ребенка как переход между возрастными ступенями через периоды кризисов, можно увидеть, что большинство возрастных кризисов приходится на дошкольный возраст. Этот возраст считается одним из самых важных этапов жизни ребёнка. Несмотря на то, что процесс его (этапа) развития – является индивидуальным и уникальным, положительное влияние игры на развитие всех психических функций дошкольника является доказанным фактом для ребенка любого уровня развития.

Нужно ли сопровождать развитие игровой деятельности? Вопрос сегодня очень актуальный. Ведь зачастую родители, воспитатели дошкольных учреждений предпочитают предоставлять ребенку игровое пространство с некоторым количеством игрушек. Современные психологи призывают сохранить детям детство и возможность играть в игры, вместо того, чтобы покупать большое количество игрушек и оставлять ребенка с ними наедине. Ведь игра – это сложный процесс, а не количество умных игрушек. Многие специалисты констатируют кризис игровой культуры, связанный с дефицитом передачи культурных игровых практик, что делает вопрос изучения особенностей развития игры в условиях психолого-педагогического сопровождения особенно актуальным. И, несмотря на то, что в науке накоплено множество данных о положительном влиянии игры на развитие детей, однако, крайне мало данных об особенностях сопровождения игровой деятельности детей. Исследование, посвящённое анализу психолого-педагогического сопровождения развития игровой деятельности младших дошкольников в условиях психолого-педагогического сопровождения игры направлено на сбор таких данных.

Говоря о российских исследователях детской игры и сопровождении игровой деятельности, можно выделить Д.Б.Эльконина, С.Л.Новосёлову, Н.Я.Михайленко, Л.В.Артемову, Е.В.Зворыгину, Р.И.Жуковскую, А.П.Усову, А.В.Запорожец и др., которые

говорят об игре, как об одном из характерных условий детского развития, т.е. о важнейшем виде деятельности ребенка дошкольного возраста.

Анализируя достаточно большое количество зарубежных ресурсов по этой теме, можно увидеть, что коллеги из разных стран также давно занимаются этой областью. Многие ученые уверены, роль и значение игры в раннем развитии дошкольника грандиозно. Игра имеет важное и, можно сказать, незаменимое значение для всестороннего развития ребенка (Nedimović, Prtljaga 2014), через игру ребенок познают окружающую реальность. «Игра – это свободная, спонтанная деятельность, которая является ее собственной целью. Детская игра – это деятельность, которая является одновременно игрой и работой, потому что игра влияет на все аспекты развития ребенка – сенсорно-моторные, когнитивные, эмоциональные, моральные, социальные, а также на развитие речи. В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего повседневного поведения.» – говорится в статье «The Role and Significance of Game in Early Development of Preeschool Children» сербских авторов (Tanja, N., Euden, C. & Jelena, P. (2017). Выготский считает, что игра – зона ближайшего развития ребенка, в игре он словно на голову выше себя. Как в фокусе увеличительного стекла, игра содержит все тенденции развития; это как если бы ребенок пытался прыгнуть выше на уровень его нормального поведения. Эти строки, взятые из лекции 1933 года об игре, недавно остановили внимание ученых и практиков. Интересно, что интерпретации этих строк может кардинально отличаться в зависимости от философской ориентации. Например, некоторые представляют это как запрет для взрослых не вмешиваться в детские игры, потому что – больше, чем любое другое занятие – игра кажется, позволяет маленькому ребенку «прыгать выше уровня своего нормального поведения» Другие находят в этих же словах Выготского призыв использовать игру как эффективный инструмент для передачи академических концепций и навыков дошкольникам.

Так, как же понять, развивается ли игра самостоятельно, нужно ли присутствовать, направлять и дополнять этот процесс взрослому? Может ли ребенок сам управлять игрой с самого начала, умеет ли разворачивать игровой процесс, если его не направили, не сопровождали? Какой возраст является самым ценным в развитии игровой деятельности? Насколько компетентность педагогов в вопросах педагогического сопровождения игры и тактика, выбранная им является важным фактором в развитии игровой деятельности дошкольника?

Запланировав свое исследование, направленное на поиск ответов на эти вопросы и, сформулировав главную цель – изучить особенности развития игровой деятельности младших дошкольников в условиях психолого-педагогического сопровождения игры, мы поставили такие задачи как:

- рассмотреть особенности развития игровой деятельности в младшем дошкольном возрасте.
- проанализировать различные подходы к сопровождению игровой деятельности дошкольников.
- провести эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей развития игровой деятельности младших дошкольников в условиях психолого-педагогического сопровождения игры,
- провести эмпирическое исследование компетентности воспитателя,
- проанализировать результаты эмпирических исследований и сделать выводы.

Чтобы собрать и проанализировать данные об особенностях сопровождения игровой деятельности детей наше исследование проходило на выборке детей 3–4 лет методом формирующего эксперимента реализовывается в 3 этапа:

1 Этап (срез):

- Уровень психического развития у испытуемых контрольной и экспериментальной групп
- Уровень игрового развития у испытуемых контрольной и экспериментальной групп
- Оценка компетентности педагога и выбранной им тактики

2 Этап (формирующий):

- Развивающие занятия по психолого-педагогическому сопровождению игры детей экспериментальной группы

3 Этап (срез):

- Уровень психического развития испытуемых контрольной и экспериментальной групп и сдвиги в уровнях по сравнению с 1 этапом эксперимента (Уилкоксон)
- Уровень игрового развития испытуемых контрольной и экспериментальной групп и сдвиги в уровнях по сравнению с 1 этапом эксперимента (Уилкоксон)

Корреляция между уровнем психического развития и уровнем развития игровой деятельности.

Значимость различий между показателями игровой деятельности и психического развития в контрольной и экспериментальной группах (Манн-Уитни).

Результаты первого этапа показали различия в тактике сопровождения игровой деятельности воспитателями одной и той же группы детей. Дети по-разному себя ведут в игре с разными воспитателями, соответственно, при оценке уровня развития игровой деятельности нужно было учитывать показатели развития игровой деятельности ребенка при одном и при другом воспитателе.

Предварительно, можно сделать значимый вывод: психолого-педагогическое сопровождение игровой деятельности должно быть

профессионально качественным, что может быть обеспечено только тогда, когда педагоги дошкольных образовательных учреждений будут обладать необходимыми знаниями.

Развитие игровой деятельности в условиях психолого-педагогического сопровождения игры – это актуальная тема современного дошкольного образовательного учреждения. В связи с этим, результатом исследования по плану нашего исследования должна стать методическая разработка для педагогов ДОО по психолого-педагогическому сопровождению игровой деятельности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. – М: Смысл, 2004
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. -М.: Гуманит. ВЛАДОС, 1999.
3. *Котляр И.А., Смирнова Е.О.* Игра в детских садах Германии и России [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 1. С. 39–45. doi:10.17759/jmfp.2016050105.
4. *Tanja, N., Eudén, C. & Jelena, P.* (2017). The Role and Significance of Game in Early Development of Preschool Children // PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning, 1(1), 98–112. – DOI: <https://dx.doi.org/10.20319/pijtel.2017.11.5166>
5. *O.V. Legankova, T.M. Nedvetskaya* (2016). Teacher’s professional gaming competence as a condition for preschool education quality enhancement // Procedia – Social and Behavioral Sciences 233 (2016) 88–90. – DOI: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Features of Psychological and Pedagogical Support for the Development of Play Activity of Younger Preschoolers in the Conditions of Psychological and Pedagogical Support of The Game

Soldatova N.I.

*Student, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow
<https://orcid.org/0000-0002-8874-3022>
cristevani@mail.ru*

Keywords: preschool education, play, play activity of preschoolers, the Federal State Educational Standard for Preschool Education, development of mental processes, support of play activities.

СВЯЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Тимохина Ю.И.

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

Ключевые слова: игра, дошкольники, эмоциональное развитие, воспитание, воспитатель, эмоциональный интеллект

Дошкольный период является сензитивным для формирования эмоциональной сферы, когда чисто функциональная потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям своих отношений с действительностью и становится важным фактором, определяющим направленность его личности (Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, П.М. Якобсон и др.). Следует подчеркнуть тот факт, что эмоциональная сфера является гибкой, пластичной, меньше поддается управлению и вербализации, что обуславливает необходимость целенаправленного педагогического участия взрослого в ее развитии. Взрослый в процессе взаимодействия с ребенком выступает в роли носителя форм выражения эмоций. Взрослый самостоятельно, без специальных профессиональных навыков, может научить ребенка понимать и регулировать свои чувства. Вместе с тем, дошкольные образовательные программы только в последнее время стали учитывать эмоциональный план отношений между воспитателем и ребенком, поэтому данная область остается практически неизученной.

Цель исследования – изучить связь эмоционального интеллекта старших дошкольников и эмоционального интеллекта воспитателей.

Объект – эмоциональный интеллект дошкольника.

Предмет – связь эмоционального интеллекта дошкольников и их воспитателей.

Гипотеза – между эмоциональным интеллектом дошкольников и воспитателей есть прямая связь.

Теоретико-методологическая основа исследования:

Представления об эмоциональном развитии дошкольников в культурно-исторической психологии и деятельностном подходе.

Методы и методики. Для достижения исследовательской цели будет проводиться тестирование по методике ТЕС и тесту Гилфорда.

База и выборка исследования. Исследование планируется проводить в различных детских садах, работающих по общеобразовательным программам. Испытуемые – 50 дошкольников от 5 до 7 лет.

Научная значимость заключается в расширении представлений о связи эмоционального интеллекта ребенка и заботящегося о нем

взрослого (воспитателя). **Практическая значимость** обусловлена возможностью применения полученных результатов для обеспечения дошкольных учреждений квалифицированными кадрами.

Литература

1. *Запорожец А.В.* Воспитание эмоций и чувств у дошкольников. Эмоциональное развитие дошкольников. // А.В. Запорожец. – М. : 1985. – 198 с.
2. *Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А., Тарасова К.С.* Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста. //Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 1. С. 56–70.
3. *Legankova O.V., Nedvetskaya T.M.* Teacher’s Professional Gaming Competence as a Condition for Preschool Education Quality Enhancement// Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 233. 2016. Pp. 88–90. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.141>
4. *Vasilyeva E.N., Shcherbakov A.V.* Parental Roles and Types of Parentings as Determinants of a Preschooler’s Emotional and Personal Well-being // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Volume 233, 17 October 2016, Pages 144–149 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.172>

The Relationship of Emotional Intelligence of Preschoolers and Educators

Timokhina Y.I.

*undergraduate, Moscow State University of Psychology
and Education Moscow, Russian Federation*

Keywords: game yr play, preschoolers, emotional development, education, educator, emotional intelligence.

Воображение как условие понимания смысла художественного произведения у старших дошкольников

Трофимова Н.Е.

*магистрант, Московский государственный
психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8624-0889>
e-mail: nataly_tr@list.ru*

Ключевые слова: воображение, понимание смысла, опосредствование, внутренняя позиция, замысел.

Формирование понимания смысла художественного произведения ребенком является одной из основных задач развивающего дошкольного образования. Этой проблеме не было уделено достаточного внимания в отечественной психологии, но еще Л.С. Выготский выдвинул тезис о смысловом строении сознания. Развивая эту идею и размышляя о философии психологии, А.Н. Леонтьев в качестве последнего аналитического понятия, венчающего общее учение о психике, видел понятие смысла. Проблема развития смысловой сферы непосредственно связана с возрастом дошкольного детства, с периодом формирования личности.

Одним из ключевых каналов трансляции смыслов являются художественные произведения. Изучению особенностей восприятия художественной литературы ребенком было уделено внимание в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, О.И. Никифоровой, Б.М. Теплова и др. Они рассматривают эту проблему как приобщение ребенка к общественному смыслу поступков, преодоление эгоцентризма через содействие ребенком взрослому в воображаемом плане. О воображении как базовой характеристике сознания говорили Э.В. Ильенков, В.Т. Кудрявцев. В.В. Давыдов о значении воображения писал: «Сознание невозможно без воображения...» Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова, занимавшиеся исследованием воображения в детском возрасте, видели значение воображения в порождении смыслов. Предполагается, что понимание смысла художественного текста в дошкольном возрасте может быть тесно связано с развитием воображения, как способности к децентрации и базовой функции сознания.

В нашем исследовании будет предпринята попытка раскрыть соотношение воображения и понимания смыслов художественных произведений в дошкольном возрасте. Полученные данные позволят уточнить представления о связи воображения и мышления ребенка.

В нашем исследовании будет предпринята попытка раскрыть соотношения воображения и понимания смыслов художественных

произведений в дошкольном возрасте. Полученные данные позволят уточнить представления о связи воображения и мышления ребенка.

В рамках исследования будут проанализированы концепции развития воображения О.М. Дьяченко и Е.Е. Кравцовой. Идеи этих авторов, общие в своих методологических основаниях (культурно-историческая парадигма), отличны на уровне реализации этих идей в конкретных методиках развития воображения. Методика О.М. Дьяченко основана на данных исследований Л.А. Венгера о наглядном моделировании как форме опосредствования, характерной для детей дошкольного возраста. Она выделила два направления развития воображения: 1) овладение специфическими средствами порождения идеи; 2) овладение средствами составления плана реализации идеи.

Е.Е. Кравцова вслед за В.В. Давыдовым конкретизирует теоретическое положение об универсальной способности воображения схватывать целое раньше его частей (Э.В. Ильенков) и осуществлять перенос свойств одного объекта на другой. Эти способности связаны с развитием внутренней позиции, позволяющей ребенку действовать по собственному замыслу. Опираясь на исследования Н.Н. Подъякова, Е.Е. Кравцова подчеркивает важность свободного экспериментирования, в процессе которого активно формируется внутренняя позиция субъекта, проявляющаяся в появлении собственных замыслов.

Для проверки выдвинутых нами предположений о том, что развитие воображения влияет на понимание смысла художественного произведения старшими дошкольниками, было спроектировано исследование, предполагающее развитие воображения старших дошкольников с помощью двух разных методик в двух экспериментальных группах. Констатирующая и контрольная части исследования включают методику для объективной проверки понимания содержания текста детьми дошкольного возраста (автор Е.Г. Биева) и методики диагностики воображения «Дорисовывание фигур» (автор О.М. Дьяченко), « Где чье место» (автор Е.Е. Кравцова).

Предполагается определить связи воображения и понимания в процессе работы дошкольников с художественными текстами, а также в перспективе планируется разработать методику развития понимания детьми смысла художественных произведений, опирающуюся на механизмы воображения.

Литература

1. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М., Мозаика-Синтез, 2008. – 129 с.
2. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход. URL: https://psyjournals.ru/files/98529/psyedu_2019_n1_Kravtsov_Kravtsova.pdf

3. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии: из научного наследия / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 287 с.
4. *Смирнова Е.О., Клопотова Е.Е.* Психологизация дошкольного образования в работах О.М. Дьяченко // Культурно – историческая психология, 2018. Т.14. № 2. – С. 109–115.

Imagination as a Condition for Understanding the Meaning of a Literary Text in the Senior Preschool Age

Natalia Y. Trofimova

*Moscow State University of Psychology & Education,
UNESCO Chair «Cultural-Historical Psychology of Childhood»,*

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8624-0889>

e-mail: nataly_tr@list.ru

Keywords: imagination, understanding of meaning, mediation, inner position, intention.

Проблемы адаптации к дошкольному учреждению детей с тяжелыми формами ДЦП

Трунова М.С.

*магистрант факультета клинической и специальной психологии
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
trunovochka@gmail.com*

Ключевые слова: адаптация, дошкольное обучение, тяжёлые множественные нарушения, дети с ДЦП и дополнительными нарушениями, длительность адаптации

В нашей стране не так давно появились возможности дошкольного обучения детей с тяжелыми формами детского церебрального паралича. В детские сады поступают дети, которые с младенческого возраста находились только на индивидуальном воспитании и лечении, совсем не готовые к расставанию с близкими. Поэтому проблема их адаптации (приспособления к новым условиям) к специальному дошкольному учреждению очень актуальна.

Мы наблюдали процесс адаптации к специальному детскому саду 7 детей (1 девочка и 6 мальчиков) в возрасте от 4 до 7 лет с тяжелыми формами ДЦП (5 из них не ходят самостоятельно) и дополнительными нарушениями (у 5 детей имелись нарушения зрения в виде частичной атрофии зрительных нервов; у 1 ребенка – косоглазие и тугоухость; у 1 аффективные респираторные приступы; 5 детей – не владеют речью).

Процесс адаптации к детскому саду требует от ребёнка с тяжелыми множественными нарушениями больших энергетических затрат, в результате чего детский организм перенапрягается. К тому же меняются некоторые жизненные условия, а именно:

- отсутствие мамы, папы и других родственников;
- новый режим дня дома (ранние пробуждения, ранний завтрак и тд);
- необходимость соблюдать чёткий дневной распорядок;
- необходимость взаимодействовать с новыми детьми и взрослыми;
- уменьшается количество времени, которое уделяется конкретному ребёнку (педагог занимается в нашем Центре одновременно с двумя детьми);
- ребенок вынужден подчиняться требованиям чужих взрослых.

Жизнь ребенка в дошкольном учреждении изменяется коренным образом. К тому же адаптационный процесс нередко чреват нежелательными сдвигами в детском организме, которые выражаются внешне в виде нарушенных поведенческих норм и «плохих» поступков. Стрессовое состояние, в котором находится ребёнок, пытаюсь приспособиться к изменившимся условиям, выражается следующими состояниями:

- нарушенный (или отсутствующий) сон;
- сниженный аппетит (или его полное отсутствие);
- регрессия психологических умений – ребёнок теряет ранее приобретенные навыки (перестает есть самостоятельно, снижаются двигательные компетенции и др.);
- снижается познавательный интерес – ребенок не интересуется новыми играми, занятиями;
- возникают нарушения поведения в виде самоагрессии, агрессии или апатия (дети внезапно снижают активность, а прежде спокойные ребята становятся агрессивными, увеличивается интенсивность самоповреждений);
- происходит понижение иммунитета – в период адаптации ребёнка к детскому саду снижается устойчивость к инфекционным заболеваниям (чаще болеют).

Таким образом, адаптационный процесс – сложное явление, во время которого поведение ребёнка может кардинально меняться. По мере привыкания к садику подобные проблемы исчезают или существенно сглаживаются.

Наши наблюдения позволили выделить три степени по длительности адаптации к детскому саду у наблюдаемых нами детей при условии ежедневного посещения;

1. Лёгкая (до недели) – отрицательное эмоциональное состояние длится недолго (слезы при расставании с родителями при прощании, безучастное нахождение в группе, плохой дневной сон, потеря аппетита и др.).
2. Средняя (до трёх месяцев) – эмоциональное состояние ребёнка нормализуется медленно и обычно на протяжении первого месяца после поступления он болеет и не посещает группу. Наблюдаются нарушения сна и аппетита, небольшая утрата некоторых навыков. Эмоциональное состояние ребёнка нестабильно: плаксивость в течение всего дня. Плач и крики при расставании и встрече с родителями, плаксивость в течение всего дня. Как правило, безразличное и редко заинтересованное отношение к другим детям. Однако при эмоциональной поддержке взрослого ребёнок постепенно начинает проявлять познавательную и поведенческую активность, легче привыкая к новой ситуации.
3. Тяжёлая (до года) – нежелание контактировать с ровесниками и взрослыми; слёзы, истерики, даже ступор при расставании с родителями в течение долго времени; апатия, отказ заходить из раздевалки в игровое помещение; нежелание играть, принимать пищу, ложиться в кроватку; агрессивность либо замкнутость; неадекватное реагирование на обращение к нему воспитателя (слёзы или испуг), аутоагрессия.

Мы предположили, что тяжесть адаптации к групповому обучению во многом зависит от степени симбиоза с матерью такого ребенка и ее неготовностью к расставанию, что предполагает, не только ее присутствие рядом с ребенком в начале посещения группы, но и дополнительную работу психолога по адаптации матери к условиям детского сада.

Нужна специальная подготовка к посещению детского сада ребенка со стороны родителей, им нужно рассказывать дома о саде, ходить гулять и наблюдать за гуляющими на площадке детского сада детьми, каждый вечер перед посещением детского сада, говорить с ребенком об этом.

Необходима также особая координация родителей, воспитателей и администрации по организации первых дней посещения ребенком детского сада для облегчения периода адаптации. Например, стараться, чтобы в первый день посещения детского сада ребенка окружали уже адаптировавшиеся к групповому обучению дети.

Возможен особый подбор воспитателя, занимающегося с конкретным ребенком, который максимально подходит ему по темпераменту и нравится ребенку.

По совету психолога, внесение изменения в чередовании групповых и индивидуальных занятий воспитанников: для одних детей на период адаптации организуются только индивидуальные занятия, а для уже адаптированных – только групповые.

По совету психолога, воспитателем подбираются игры, тип взаимодействия, стиль общения для каждого «нового» ребенка с тяжелыми множественными нарушениями.

Литература

1. Статья «Три степени адаптации к детскому саду», Автор: Антонова Серафима/2018г.

Problems of Adaptation to a Preschool Institution for Children With Severe Forms of Cerebral Palsy

Trunova M.C.

*Master's student, Faculty of Clinical Psychology and Special Education
Moscow State University of Psychology and Education*

Moscow, Russia

trunovochka@gmail.com

Keywords: adaptation, preschool education, severe multiple developmental disorders, children with cerebral palsy and additional disorders, duration of adaptation.

Структура игры по сюжету сказок о животных в дошкольном возрасте

Шлепина М.В.

магистрант, Игра и детство, Дошкольная педагогика и психология, Психология образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: odnavpole@gmail.com

Элькининова Л.И.

Доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования», канд.псих.наук, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: milaelk@gmail.com

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, содержание игры, структура игры, сказки о животных, трикстер.

По сравнению с кумулятивными или волшебными сказками, восприятие и понимание дошкольниками народных сказок о животных чрезвычайно мало изучено. Вместе с тем, в сказках о животных центральную роль играет особый культурный герой – хитрец, трикстер, поэтому они могут играть важную роль в нравственном и умственном развитии дошкольников.

Цель исследования – описать понимание ребенком дошкольного возраста способа поведения, воплощенного в действиях трикстера.

Сказки о животных адресованы детям младшего дошкольного возраста, поскольку их сюжет считается простым, и чтение этого типа сказок рекомендовано начинать после знакомства с кумулятивными (самыми простыми для понимания сказками). Вместе с тем, согласно литературоведческим работам, поведение трикстера (трюкача, обманщика, хитреца) имеет сложную структуру. Согласно Е.С. Новик [1], глубинной семантической темой трюка является соперничество, сама состязательность, которая не может быть для понимания маленькими детьми очевидной.

Вопрос нашего исследования: как дети понимают поведение трикстера – героя сказок о животных? Мы полагаем, что трудности понимания дошкольниками ключевого события сказки о животных проявятся в процессе разыгрывания детьми её сюжета. Предположительно, детям может быть трудно разобраться в том, как трикстер управляет поведением другого персонажа так, что тот сам совершает нужное трикстеру действие.

На основе работ В.Я. Проппа [2] и Е.С. Новик [1] нами был проведен литературоведческий и логико-предметный анализ текста сказок о животных. Далее мы организовали прослушивание дошкольниками сказок о животных, а потом разыгрывание этих сказок детьми в режиссерской

игре с небольшими фигурками зверей. В центре нашего внимания было совпадение/несовпадение структуры канонического текста сказки и структуры игры по ее сюжету. Анализ игр проводился по методике оценки структуры детских игр Л.И. Элькониновой [3], [4].

Трудности детей при разыгрывании указанного типа сюжетов свидетельствуют о том, насколько отстраненно они могут относиться к тексту, как они понимают поведение героев и оценивают хитрость, трюкачество в отношениях героев/людей друг к другу.

Хотя исследование еще не завершено, данные показывают, что дети младшего дошкольного возраста не могут разыграть сказку о животных по ее каноническому сюжету. Они еще плохо различают вымысел и реальность, и сопротивляются, когда сюжет сказки требует несколько раз подряд совершить плохой поступок.

Приводим пример игры по сюжету сказки «Лисичка со скалочкой» девочки Лены (3 года 3 месяца), которая совместно со взрослым разыгрывала данную сказку на игровом поле (картонный планшет, на котором была схематически изображена местность мира данной сказки). Во время чтения сказки она обратила внимание на то, что на книжной иллюстрации лиса изображена с гусем, а не с курочкой, как описано по сюжету. При разыгрывании сказки она от лица хозяина дома отдала курочку лисе, но следила, куда взрослый/лиса спрятал курочку, и в дальнейшем наотрез отказалась отдать гуся лисе. Девочка начала бить лису фигуркой другого персонажа (мужика) и настойчиво повторяла, чтобы лиса уходила. В этот момент подошла другая девочка – второклассница, пришедшая забрать домой своего брата (наблюдение велось в частном детском саду). Она стала убеждать Лену отдать гуся доброй лисе, но девочка осталась непреклонна (старшую девочку взрослый мягко попросил отойти). Лена несколько раз просила у взрослого/лисы вернуть курочку, но он продолжил разыгрывать сюжет, и от лица лисы требовал отдать гуся вместо курочки. Лена сказала, что лиса сама съела курочку, и что гуся она ей все-таки не отдаст. Взрослый напомнил, что за гуся мужик перехитрил лису: отдал вместо дочки собаку в мешке, а потом взрослый завернул фигурку собаки в лоскут ткани. Лена хотела сразу предъявить лисе собаку, развернуть ткань, но взрослый напомнил, что лиса унесла собаку в мешке, и сам разыграл сказку до конца по ее каноническому сюжету. После игры он вернул курочку на игровое поле, и Лена ее с гусем вынесла за пределы поля, сказав, что курочка и гусь плавают в озере, лиса (взрослый) ходила по берегу условного озера, которое не было обозначено ничем, кроме слов и указания девочки. Она явно берегла птиц от лисы: лаяла от лица собаки на лису, пока взрослый ее не убрал с глаз ребенка. Лена уложила их спать на своем озере, накрыв тряпочкой. Потом взрослый (уже от лица хозяина) попросил собаку привести птиц домой, фигуркой собаки проводив их

до дома. Как только на игровом поле появлялась лиса, Лена от лица собаки лаяла на неё. Когда лиса сообщила, что ей не нужны птицы и предложила играть, собака стала бегать с лисой по лесу, обозначенному на игровом поле игрушечными деревьями.

Литература

1. Новик Е.С. Структура сказочного трюка // От мифа к литературе. Сборник в честь 75-летия Э. Мелетинского. Москва, РГГУ, МГУ, 1993, с. 139–152.
2. Пропл В.Я. Русская сказка. [Электронный ресурс] Klex.ru – архив книг // URL: <http://www.klex.ru/joe> (дата обращения: 27.10.2021)
3. Эльконинова Л.И. Полнота развития сюжетно-ролевой игры [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 1. С. 54–62.
4. Эльконинова Л.И. Развитие режиссерской игры и театрализованной деятельности. Программа и методические рекомендации для детей четвертого года жизни. Дополнительные разделы к программе «Развитие» для детей младшей группы детского сада. М., Детский Центр Венгера, 1995. – 100 с.

The Structure of the Pretend Play on the Plot of Tales About Animals In Preschool Age

Shlepina M.V.

*Master's student, Play and Childhood, Preschool Pedagogy and Psychology,
Educational Psychology, MSUPE, Moscow, Russian Federation
e-mail: odnavpole@gmail.com*

Elkoninova L.I.

*PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Developmental
Psychology, Department of Educational Psychology,
Moscow State University of Psychology and Education. Moscow, Russia
e-mail: milaelk@gmail.com*

Keywords: pretend play, content and structure of pretend play, tales about animals, trickster.

Связь самооценки в дошкольном возрасте и типа семейного воспитания

Щербак Е.О.

магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4287-0314>

e-mail: hudoeva.kate@mail.ru

Ключевые слова: личность, формирование, самооценка, воспитание, стили семейного воспитания, дошкольный возраст, развитие, семья.

Семья – это главный институт развития и воспитания, предназначенный для удовлетворения основных потребностей ребёнка, вместе с тем, она способна как создавать личность, так и деформировать, разрушать ее. Отечественные психологи (Т.Г. Андреева, В.Н. Дружинин, В.Н. Дементьева, Э.Г. Эйдемиллер, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, О.А. Карабанова, Е.О. Смирнова, Н.Н. Авдеева и др.), выделяя основные характеристики детско-родительских отношений, подчеркивают важность их воспитательной роли в процессах социализации и формирования самооценки детей дошкольного возраста. Важным является не только изучение факторов, лежащих в основе формирования самооценки (оценка взрослого и сверстника, оценка собственной деятельности и т.д.), но исследование их взаимосвязи и взаимозависимости с эффективностью процесса воспитания, типами семейного воспитания, в основе которых лежат семейные ценности, родительские чувства, позиции и установки.

В дошкольном возрасте только зарождается навык и умение оценивать себя, у ребёнка складывается представление о себе и отношение к себе (М.И. Лисина). Наше исследование посвящено вопросу о том, как разные типы семейного воспитания влияют на формирование самооценки (отношения к себе и представления о себе) у детей дошкольного возраста.

Цель исследования: определить связь типа семейного воспитания и особенностей самооценки детей дошкольного возраста.

Объект исследования: самооценка детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: связь самооценки дошкольника и типа семейного воспитания.

Задачи исследования:

1. проанализировать теоретические подходы в контексте изучаемой проблемы исследования;
2. подобрать методики для проведения эмпирического исследования;
3. провести исследование особенностей самооценки детей дошкольного возраста и типов семейного воспитания;

4. выявить связь типов семейного воспитания, общей самооценки и представления о себе у дошкольников;
5. проанализировать полученные результаты, сделать заключение и выводы.

Гипотеза исследования: существует связь между типом семейного воспитания и самооценкой ребёнка в дошкольном возрасте. Для изучения взаимосвязи стиля родительского воспитания и самооценки дошкольника необходимо провести исследование, включающее следующие этапы:

1. выявление уровня самооценки дошкольников с помощью методик: «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бэнс, С. Кауфман), методика оценки представления ребёнка о себе (М.И. Лисина, А. Сильвестру), методика «Лесенка» (В.Г. Щур);
2. проведение опросов среди родителей дошкольников: «Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми» И. Марковская);
3. определение и анализ связи типа семейного воспитания с самооценкой детей дошкольного возраста;
4. составление рекомендаций для родителей по формированию адекватной самооценки у их детей.

Взаимодействие с близким взрослым становится частью социальной ситуации развития ребёнка. Значение детско-родительских отношений в формировании и развитии детской самооценки чрезвычайно высоко. Семья, внутрисемейные отношения, внутрисемейное общение и предпочитаемый тип воспитания в семье – это факторы, первостепенно влияющие на всестороннее развитие личности ребёнка.

Результаты исследования могут быть использованы в практике возрастного-психологического консультирования, а также в целях психолого-педагогического просвещения родителей и педагогов.

Литература

1. *Авдеева Н.Н.* Влияние стиля детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей / Н.Н. Авдеева // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 4. – С. 35–46.
2. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
3. *Rogers, Carl R.* “The Psychologist’s Contributions to Parent, Child and Community Problems.” *Journal of Consulting Psychology* 6, no.1 (1942): 8–18.
4. *Смирнова Е.О.* Модель формирования самооценки у детей дошкольного возраста 5–6 лет / Е.О. Смирнова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 7. – С. 146–150.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Н.Н. Авдееву.

The Relationship of Self-Esteem in Preschool Age and the Types of Family Education

Ekaterina O. Shcherbak

*master's student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia*

e-mail: hudoeva.kate@mail.ru

Keywords: personality, formation, self-esteem, upbringing, styles of family education, preschool age, development, family.

Формирование пространственных и временных представлений у дошкольников в процессе интерактивных и традиционных занятий

Юдина Т.В.

*Студент, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Россия
e-mail: tanyushka79@mail.ru*

Ключевые слова: дошкольный возраст, пространственные представления, временные представления, интерактивные занятия.

Формирование пространственных и временных представлений – важная составляющая познавательного развития в дошкольном возрасте. Их развитие тесно связано с практической деятельностью ребенка. При этом пространственные временные представления занимают особое место в системе познания дошкольника. Говоря про взаимодействие ребенка с окружающей действительностью, нельзя не отметить место, которое занимает ориентирование в пространстве и времени. С одной стороны, это важная составляющая процесса социализации, т.к. влияет на личностное развитие дошкольника. С другой стороны, овладение пространственно-временными представлениями является неотъемлемой частью подготовки ребенка к школе, создает предпосылки для дальнейшей успешной деятельности.

На сегодняшний день цифровые технологии активно используются в образовании, в том числе, и в образовании дошкольников. Интерактивные занятия широко используются и педагогами, и родителями. Создаются специальные платформы с интерактивными курсами, разрабатываются обучающие программы для детей не только школьного, но и дошкольного возраста. При данном подходе изучение нового материала происходит при помощи интерактивного урока. Его формы достаточно широки: это могут быть обучающие игры, работа в малых группах или парах, презентации, метод кейсов и т.д. Интерактивная форма позволяет использовать современные технологии как для объяснения нового материала, так и для закрепления старого.

Научная новизна. Новизна исследования заключается в изучении возможностей применения интерактивных технологий при формировании пространственных и временных представлений у дошкольников.

Постановка задачи. Важно понять, какие возможности для формирования пространственно-временных представлений предоставляют интерактивные занятия, в рамках современного дошкольного образования.

Проанализировав литературу по данной теме и накопленный опыт практики образования, мы предположили, что результаты овладения

пространственно-временными представлениями с помощью традиционных методов и интерактивных технологий могут различаться.

Методология исследования. Для проверки предположения мы организовали эмпирическое исследование.

Объект исследования: пространственные и временные представления дошкольников.

Предмет исследования: условия формирования пространственных и временных представлений дошкольников.

В рамках эмпирического исследования будут изучаться три группы детей старшего дошкольного возраста. В первой группе с детьми будет проводиться работа по развитию пространственно-временные представления с помощью традиционных методов, во второй – с помощью интерактивных технологий, в третьей группе в процессе работы с детьми будут сочетаться традиционные и интерактивные занятия. Занятие с каждой группой детей будет строиться на одинаковом содержании. Продолжительность занятий – 4 месяца, периодичность 3 раза в неделю. До проведения занятий и после будет проведена оценка пространственных и временных представлений у детей всех групп. Это позволит оценить эффективность проводимой работы в каждой группе и выявить эффективность традиционных и интерактивных занятий для развития пространственных и временных представлений.

Практическая значимость. Результаты исследования помогут педагогам дошкольного образования в выборе наиболее эффективных форм организации занятий, направленных на формирование пространственных и временных представлений.

Литература

1. *Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф.* Особенности восприятия пространства у детей. – М., Просвещение, 1964. – 304 с.
2. *Клопотова Е.Е., Романова Ю.А.* Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников // Вестник практической психологии образования. – 2020. Т. 17. № 1. С. 32–40.
3. *Мусейбова Т.А.* Ориентировка в пространстве // Дошкольное воспитание. – 1989, N8. – с. 17–25.
4. *Мусейбова Т.А.* Развитие ориентировки во времени у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1972, N2. – С. 48–55.
5. *Семаго Н.Я.* Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. – М.: АЙРИС-ПРЕСС: АЙРИС-ПРЕСС Дидактика, 2007. – 105 с., ил., табл.

Formation of Spatial and Temporal Representations of Preschoolers in the Process of Interactive and Traditional Activities

T.V. Yudina

*Student, Moscow State University of Psychology
and Education, Moscow, Russia
e-mail: tanyushka79@mail.ru*

ЧАСТЬ 4

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Особенности развития стратегического мышления с использованием элементов киберспорта в обучении младших школьников

Авдеева Д.В.

*руководитель СНО «Формула успеха» ИПиО,
студентка 5 курса кафедры начального образования
ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет
e-mail: darua-avdeeva@mail.ru*

*Научный руководитель – Сабирова Э.Г.
кандидат педагогических наук, доцент ФГАОУ ВО
Казанский (Приволжский) федеральный университет
e-mail: sabirovaelli@yandex.ru*

Аннотация: В наши дни особое внимание в образовательном процессе уделяется развитию мышления у младших школьников. С развитием научно-технического прогресса в образовании приходят новые технологии, на данном этапе возможно использование и применение элементов киберспортивных игр. Цель статьи заключается в описании особенностей развития стратегического мышления у младших школьников с применением элементов киберспортивных игр. Авторы обращают внимание на то, что стратегическое мышление тесно связано с киберспортивными играми, которые развивают важные навыки и умения у младших школьников. Статья может быть полезна представителям вузов и школ по подготовке киберспортсменов, администрации школ и институтов, а также учителям начальной школы для понимания важности развития мышления через инновационные технологии.

Ключевые слова: стратегическое мышление; начальная школа; школьный киберспорт; компьютерная игровая деятельность.

Развитие мышления в младшем школьном возрасте играет огромную роль для ребенка. В период начальной школы происходит переход от наглядно-образного мышления к логическому, для детского разума этот момент является переломным. Понятие «Мышление» рассматривали многие ученые древности, философы, зарубежные и советские ученые и педагоги. В современных реалиях мышление рассматривают как производную функцию от других функций: внимания и памяти. Мыслительный процесс всегда активен и направлен на решение поставленной задачи. В информационном обществе человек, который может мыслить

критически и стратегически, моментально справляется с решением любой задачи. Поэтому стоит обратить внимание, что развитие у младших школьников критического и стратегического мышления является одной из важнейших задач в образовательном процессе. Стратегическое мышление – это ментальный процесс, который применяется человеком для достижения успеха в игровой и иной деятельности. Результатом деятельности является размышления о том, как себя вести в настоящем, чтобы достичь успехов в будущем [1], [2].

Ребенок, который умеет мыслить стратегически знает куда и зачем он идет, что и для чего он делает. Младший школьник может допускать ошибки, но при развитии навыков критического мышления он способен заметить и исправить их. Важно помнить, что стратегия и тактика взаимосвязаны: стратегия устанавливает ваши долгосрочные цели, а тактика ориентирована на краткосрочные и конкретные [5].

Навыки критического мышления способствуют развитию стратегического мышления:

1. Умение задействовать различные типы мышления. (Когнитивная гибкость);
2. Способность смотреть в будущее;
3. Умение работать с целями;
4. Обладать гибким мышлением.

Для того, чтобы сформировать у младшего школьника стратегическое мышление важно, чтобы ребенок мыслил позитивно, т.к. оптимистично настроенный человек видит не проблемы, а способы их решения; школьнику необходимо расширять свой круг общения, заводить новые знакомства для обмена знаниями, ребенок систематически должен развиваться и учиться чему-то новому, младший школьник должен иметь навыки логического мышления, т.к анализ и планирование действий помогает получить желаемые результаты [3], [4].

На современном этапе развития общества компьютерные технологии прогрессируют и проникают во все сферы деятельности человека, а также в образование. В наши дни большую популярность среды школьников имеет киберспорт. Результаты исследований показывают, что около 50 % школьников регулярно играют в компьютерные игры. Как сообщает источник РИА Новости, министерство просвещения РФ и Федерация компьютерного спорта подписали соглашение о развитии школьного киберспорта. «Многое в киберспорте происходит так же, как в традиционных видах спорта. Важно уметь работать в команде, соблюдать игровую этику: уважать соперников, вести честную игру. Все это создает прямую связь с цифровой грамотностью – умением вести эффективную коммуникацию в цифровом мире, настраивать программное обеспечение», – рассказал Пашенко, РИА Новости. Появляются программы по обучению, курсы, специальности в вузах и открываются

школы. [9] Киберспорт известен как «компьютерный спорт» или «электронный спорт» и представляет собой командные или индивидуальные соревнования на основе видео игр. Акцентируется внимание, что в особой физической подготовке для занятия киберспортом младший школьник не нуждается, гендерная принадлежность также не имеет значения, однако школьник должен уметь пользоваться компьютерными программами. Значимым аспектом стоит считать психологическую, техническую и тактическую подготовку. Психологическая подготовка включает в себя развитие логического, абстрактного, критического мышления, свойств внимания, память, волевые качества личности, развитие коммуникативных способностей, стрессоустойчивость. Основными средствами достижения психологической подготовки выступают психологические тренинги, специальные упражнения и ролевые игры. Тактическая подготовка осуществляется через упражнения и моделирующие элементы игры, она включает в себя тактику соревнований, индивидуальную, групповую и общеконандную работы. Техническая подготовка включает в себя маневрирование виртуальным объектом, взаимодействие с игровым миром, своевременность и точность игровых действий и осуществляется она с помощью таких средств, как специальные игровые и симуляционные упражнения [6].

Через использование элементов киберспорта младший школьник может эффективно развивать стратегическое мышление, т.к киберспорт дает возможность ребенку всегда находится в окружении сверстников, заводить новые знакомства, продумывать стратегию и тактику своих действий, соревновательный дух у младшего школьника развивает позитивный настрой. Ребенок учиться быстро принимать решения в условиях изменчивой игровой среды. Отмечается, что формирование мыслительных процессов у младших школьников тесно связаны с восприятием информации. Особенности восприятия состоят в том, что школьник быстро теряет интерес и постоянно отвлекается на посторонние факторы, поэтому нужно заинтересовать детей и направлять их внимание на нужный процесс. Элементы киберспортивных игр в образовательном процессе увлекают ребенка и даже отстающие учащиеся проявляют интерес к работе с компьютером и другими киберспортивными гаджетами [7].

Множество исследований демонстрируют положительную связь между развитием критического, логического и стратегического мышления и увлечением видеоиграми. Электронные состязания и элементы киберспортивных игр, используемые в образовательном процессе полезно влияют на ряд навыков у младших школьников:

1. Реакция. (Большинство киберспортивных игр оттачивают у ребенка реакцию на игровые «раздражители», тренируя мышечную память. Ребенок, который увлекается киберспортивными играми с механической точки зрения реагирует быстрее своих сверстников);

2. Скорость мышления. (Киберспортивные игры развивают у младшего школьника способность принимать правильные решения в короткий отрезок времени. Ребенок, который увлекается киберспортивными играми быстрее других способен принимать нужные решения и находить выход из экстренных ситуаций);
3. Концентрация. (По результатам исследования, которое было проведено в Рочестерском университете, было установлено, что школьники, которые играют в киберспортивные игры намного быстрее своих сверстников могут заметить тот или иной объект в поле зрения. Их визуальное внимание позволяет замечать и фиксировать сразу несколько объектов одновременно);
4. Социальные навыки. (Киберспорт направлен именно на развитие коммуникативных навыков. Благодаря социальным навыкам развивается командная работа);
5. Стрессоустойчивость. (Младший школьник развивает способность принимать решения в критических ситуациях, меняя план действий и тактику игры, сохраняя эмоциональную стабильность);
6. Мотивация. (В киберспортивных играх четко демонстрируются цель и способы ее решения);
7. Стратегическое мышление и логика. (Киберспорт признается интеллектуальной индустрией, ни один успех в киберспортивной деятельности не возможен без стратегии и логики, а киберспортивные игры учат младших школьников планировать свои действия);
8. Адаптация к технологиям. (В современном мире технологии растут и развиваются стремительными темпами, а благодаря занятию киберспортом школьники начинают знакомиться с электронными устройствами с раннего возраста, что оказывает положительное влияние на быстрое обучение новым технологиям) [8].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что мышление это процесс, который нуждается в постоянном развитии. Формирование навыков стратегического мышления у младших школьников дает возможность для создания и воплощения оригинальных планов и идей, которые можно реализовывать уже в начальной школе. Киберспортивные игры и их элементы направлены на развитие и усовершенствование вышеперечисленных навыков у младших школьников. Стратегическое мышление выступает одним из самых актуальных softskills в VUCA-мире.

Литература

1. Понятие мышления в науке. Способы мышления [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.sunhome.ru/journal/147562> (Дата обращения 04.10.2021);
2. *Кунцов И.И.* Младший школьник: особенности его интеллектуально-произвольных действий. – Московский рабочий, 1990.;
3. *Шардаков М.Н.* Мышление школьника. – М., 1963.;

4. Основные формы мышления в психологии: суждение, умозаключение и понятие. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://mozgius.ru/psihologiya/o-myshlenii/formy-myshleniya.html> (Дата обращения 04.10.2021);
5. Как развить стратегическое мышление. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/развить-стратегическое-мышление/> (Дата обращения 04.10.2021);
6. Содержание спортивной подготовки в киберспорте, И.С. Мионов и М.А. Правдов [Электронный ресурс] // Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-sportivnoy-podgotovki-v-kibersporte/viewer> (Дата обращения 04.10.2021);
7. Развиваем мышление у младших школьников. [Электронный ресурс] // Режим доступа : <https://yourspeech.ru/training/mentality/razvitiemyshleniya-v-mladshem-shkolnom-vozraste.html> (Дата обращения 04.10.2021);
8. Двигайся и играй – какие полезные качества и навыки развивает киберспорт у детей и подростков. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.sovsport.ru/articles/2:970254> (Дата обращения 04.10.2021);
9. Оценка эксперта о важности развития школьного киберспорта – Спорт РИА Новости, 23.02.2021 [Электронный ресурс] // Режим доступа : https://rsport.ria.ru/20210223/kibersport-1598636849.html?utm_campaign=20210227_news_february2021_vypusk_4&utm_medium=email&utm_source=Sendsay (Дата обращения 04.10.2021).

Features Of The Development Of Strategic Thinking Using Elements Of Esports In The Teaching Of Primary School Children

Avdeeva D.V.

*Head of the student scientific society «Formula of Success»
of the Institute of Psychology and Education,
5th year student of the Department of Primary Education
Kazan (Volga Region) Federal University
e-mail: darua-avdeeva@mail.ru*

Scientific supervisor – Sabirova E.G.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kazan (Volga Region) Federal University
e-mail: sabirovaelli@yandex.ru*

Abstract: Nowadays, special attention in the educational process is paid to the development of thinking in junior schoolchildren. With the development of scientific and technological progress, new technologies are coming to education, at this stage it is possible to use and apply elements of esports games. The purpose of the article is to describe the features of the development of strategic thinking in junior schoolchildren using elements of esports games. The authors draw attention to the fact that strategic thinking is closely related to esports games, which develop important skills and abilities in junior

schoolchildren. The article may be useful to representatives of universities and schools for the training of esports player, the administration of schools and institutes, as well as primary school teachers to understand the importance of developing thinking through innovative technologies.

Keywords: strategic thinking; elementary school; school esports; computer gaming activity.

Дидактические принципы моделирования виртуальных образовательных сред: анализ теоретической и практической значимости

Бальшев П.А.

аспирант, Санкт-Петербургский
государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2962-6838>
e-mail: paul.balyshev@gmail.com

Ключевые слова: цифровая дидактика, виртуальная образовательная среда, дистанционное обучение.

Введение

В настоящее время активное внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс связано как с общей тенденцией цифровизации образования, так и с вынужденным переходом к реализации большинства образовательных программ в дистанционном формате в связи с пандемией.

Запрос на организацию дистанционного и смешанного обучения целых классов обучающихся, групп студентов и отделов внутри компаний актуализирует вопросы моделирования виртуальной образовательной среды (ВОС) как комплекса ИКТ и цифровых дидактических ресурсов, специально отобранных для достижения учебных целей [Вайндорф-Сысоева, 2009: 5]. Во многом интерес к моделированию таких сред обусловлен и положениями системного подхода, который предполагает не только поиск новых ресурсов и описания их дидактического потенциала, но и организацию цифровых ресурсов в единую функционирующую систему [Краевский, 2008].

Одним из наиболее важных вопросов современной дидактики является систематизация, критический анализ и актуализация дидактических принципов моделирования эффективных ВОС.

Материалы и методы

Предпринятая попытка выявить наиболее актуальные дидактические принципы разработки современных ВОС с точки зрения их значимости как в теоретических исследованиях, так и на практике, опиралась на решение ряда задач:

- с помощью контент-анализа определить частотность упоминания различных дидактических принципов в научных источниках, посвященных вопросам разработки ВОС и моделей дистанционного обучения (ДО) в целом;
- провести пилотажный опрос среди студентов с целью выявления наиболее значимых для них возможностей и функций ВОС, указы-

вающих на реализацию конкретных дидактических принципов при ее моделировании;

- выявить сходства и различия значимости дидактических принципов между данными контент-анализа и результатами опроса;
- уточнить группу дидактических принципов, необходимых для моделирования ВОС с целью наиболее эффективного достижения целей обучения.

Таким образом, в ходе исследования были использованы *следующие методы*: контент-анализ, пилотажное исследование (анкетирование), статистические методы обработки данных.

Материалами для контент-анализа послужили научные источники (статьи, учебные пособия, диссертации) отечественных и зарубежных авторов. Среди них: «Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий» (М.Е. Вайндорф-Сысоева); «Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании» (В. А. Красильникова), «Педагогические технологии дистанционного обучения» (Е. С. Полат); «OnTheDidacticPrinciples, ModelsAndE-Learning» (R. Doneva, D. Denev, G. Totkov); DistanceEducationforTeacherTraining: Modes, Models, andMethods (M. Burns) и др.

В *опросе среди учащихся* приняли участие 47 студентов различных направлений подготовки, которые на момент проведения исследования осваивали основные образовательные программы в дистанционном или смешанном формате.

Ход работы

Исследование было проведено в *четыре этапа*, каждый из которых решал одну из вышеобозначенных задач исследования.

1. При проведении контент-анализа основной его *категорией* являлось количество упоминаний в научных источниках дидактических принципов разработки моделей ДЮ: *интерактивности, автономности, избыточности, мотивации* и др. С помощью методов статистической обработки данных для каждого дидактического принципа был выведен *коэффициент теоретической значимости* (Ктз), являющийся суммой упоминаний принципа в исследованиях, разделенной на количество источников (рис. 1).
2. На втором этапе исследования был проведен опрос среди студентов, позволяющий определить наиболее важные для обучающихся свойства и функции ВОС, а также особенности организации дистанционного учебного взаимодействия, которые свидетельствуют о реализации (или ее отсутствии) конкретных дидактических принципов при моделировании среды. Опрос, организованный на интернет-ресурсе GoogleForms, включал такие вопросы закрытого типа, как: «насколько важен для Вас самостоятельный выбор формата предъявления учебного материала и формы контроля?»; «считаете ли Вы моти-

вационный этап необходимым в начале каждого учебного модуля/темы/занятия?»; «учитывала ли виртуальная образовательная среда, в которой Вы проходили обучение, Ваш предыдущий опыт, уровень знаний, ведущий канал восприятия, пожелания к организации учебного процесса, желаемую форму проверки знаний и пр.?» и др. По результатам статистической обработки данных на основе методики перевода процентов полученных ответов в коэффициент был сформирован коэффициент практической значимости (Кпз) для каждого из дидактических принципов (рис. 2).

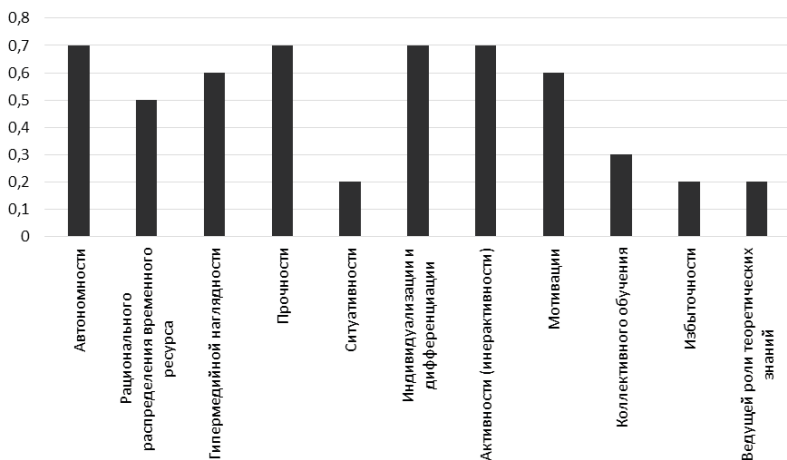


Рис. 1. Коэффициенты теоретической значимости дидактических принципов по результатам контент-анализа

3. На третьем этапе в результате сопоставления Ктз и Кпз дидактических принципов моделирования ВОС были выявлены сходства и различия значимости дидактических принципов в теории и на практике (рис. 2). Было установлено, в частности, что Кпз дидактического принципа *ситуативности* значительно выше его Ктз (0,9 против 0,2). Учащиеся отметили, что считают важным постановку проблемной профессиональной ситуации, описание ее условий, а также наличие сюжетно-ролевых компонентов урока. Ктз принципа *рационального распределения временного ресурса учащихся* выше его Кпз (0,5 против 0,2): лишь 20 % анкетированных отметили, что хотят самостоятельно выбирать время обучения, темп и сроки выполнения учебных заданий. Принцип *автономности* обладает равно высокими Ктз и Кпз (0,7 и 0,8, соответственно). При этом, однако, более 70 % опрошенных отметили, что, несмотря на автономию в выборе и по-

рядке выполнения учебных заданий, считают необходимым выполнять большую часть учебного взаимодействия в ВОС под контролем преподавателя. Теоретическая и практическая значимость *принципа прочности* оказалась на одном уровне (0,7). При этом половина опрошиваемых отметили необходимость участия в проектной деятельности для более прочного усвоения изучаемого материала и возможности применить полученные знания на практике. На необходимость увеличения доли парного и группового взаимодействия в моделях ВОС указывает и отличие *Кпз принципа коллективного обучения* от его *Ктз* (0,8 против 0,3). Значительные отличия были выявлены и для *принципа избыточности*, *Кпз* которого равен 0,8, тогда как *Ктз* – 0,2. Более 90 % опрошиваемых отметили важность самостоятельного выбора формата предъявления учебного материала, формы контроля и пр. Наконец, в ходе опроса 87 % учащихся ответили, что обладают достаточным уровнем внутренней и внешней мотивации и считают этапмотивации к учебной деятельности избыточным в дистанционном формате (*Кпз принципа мотивации* – 0,1). В то же время дидактические *принципы активности (интерактивности), гипермедийной наглядности, индивидуализации и дифференциации* по результатам анализа обладают равновысокими *Ктз* и *Кпз*.

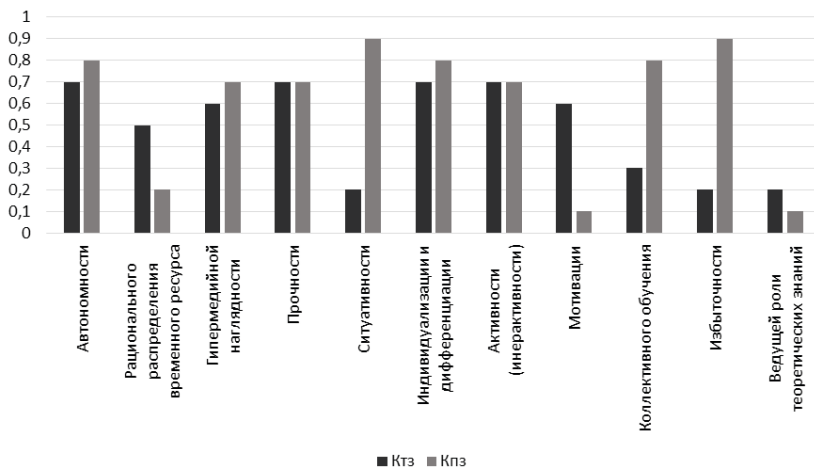


Рис. 2. Сравнение коэффициентов теоретической и практической значимости дидактических принципов

4. Анализ результатов проведенного исследования позволил уточнить *три группы дидактических принципов*:
 - а) дидактические принципы, обладающие высокой теоретической и практической значимостью, учет которых необходим при

разработке любых моделей ВОС: *принцип интерактивности, принцип гипермедийной наглядности, принцип индивидуализации и дифференциации, принцип автономности учащегося, принцип прочности;*

- б) дидактические принципы с низкой теоретической значимостью, учет которых, согласно результатам проведенного исследования, позволил бы моделировать более эффективные ВОС в условиях современного ДО. К группе указанных принципов относятся: *принцип ситуативности, принцип коллективного обучения, принцип избыточности;*
- в) дидактические принципы, обладающие низкой практической значимостью. Учет данной группы принципов, согласно результатам исследования, является избыточным при разработке моделей современных ВОС: *принцип рационального распределения временного ресурса, принцип мотивации, принцип ведущей роли теоретических знаний.*

Заключение

В ходе исследования была установлена теоретическая и практическая значимость дидактических принципов моделирования виртуальных образовательных сред. Полученные результаты позволили уточнить группу наиболее актуальных дидактических принципов, а также установить те принципы, учет которых является избыточным в условиях современного дистанционного образования. Результаты исследования могут быть использованы как для разработки моделей дистанционного обучения, так и для дальнейшего анализа дидактического потенциала современных информационно-коммуникационных технологий.

Литература

1. *Вайндорф-Сысоева, М. Е.* Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий : учебное пособие / М.Е. Вайндорф-Сысоева. – М.: МГОУ, 2010. – 102 с.
2. *Даринская, Л.А.* Педагогика. Дидактика высшей школы : учебное пособие / Л. А. Даринская. – СПб: Изд. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2011. – С. 41–43.
3. *Краевский, В. В.* Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, Е В. Бережнова. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.

Didactic Principles of Modeling Virtual Learning Environments: Analysis of Theoretical and Practical Value

Balyshev P.A.

graduate student, Saint Petersburg State University,

Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2962-6838>

e-mail: paul.balyshev@gmail.com

Keywords: digital didactics, virtual learning environment, distance learning.

Проектирование и реализация образовательных веб-квестов для повышения познавательной мотивации учащихся

Барыкина Е.А.

*студент, Московский городской
педагогический университет (МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: BarykinaEA@mgpu.ru*

Смирнова А.А.

*студент, Московский городской
педагогический университет (МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: Smirnova_AA@mgpu.ru*

Ключевые слова: цифровизация образования, веб-квест, познавательная мотивация, современные методы обучения.

В данной работе мы расскажем о возможностях использования и преимуществах образовательных веб-квестов.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе были проанализированы способы создания веб-квестов, изучены возможности и инструменты сервиса Google-сайты и сервиса Learnis, позволяющие создать на сайте полноценную электронную учебную среду, в рамках цифровизации образования, обеспечивающую организацию учебной деятельности как в классе, так и дистанционно, позволяющие осуществить как индивидуальную форму работы, так и групповую формы работы учащихся.

Были разработаны тематические веб-квесты, которые полностью готовы к применению в учебной и внеурочной деятельности, и могут быть использованы на уроках информатики и во внеурочной деятельности.

Проблема исследования заключается в повышении познавательной мотивации учащихся – одна из актуальнейших задач педагога. Ее решение возможно, в частности, за счет привлечения современных форм, средств и методов обучения, одной из которых является мобильное или дистанционное обучение при котором не все традиционные средства обучения на уроке подходят.

Используемый подход к решению проблемы был выбран в виде разработки современного средства обучения на уроке, веб-квест, проанализированы способы создания подобных средств и выполнено их сравнение. Проведено исследование влияния обучающих веб-квестов на учащихся основной школы и их познавательную мотивацию.

В современном мире активно развиваются цифровые технологии, образовательный процесс не стал исключением. Сейчас сложно пред-

ставить проведение урока без использования презентаций, обучающих роликов и т.д. Для создания и проведения такого урока любому учителю и ученику необходимо обладать ИКТ-компетентностью. Одно из проявлений ИКТ-компетентности является подготовка обучающих материалов в среде цифровых технологий, как в нашей работе, при создании веб-квестов.

Веб-квесты – это современный формат, очень интересный и привлекательный своей антуражностью, использованием различных нестандартных объектов и интерактивных элементов. Веб-квест это очень необычный и интересный ресурс для использования при проведении урока. В зависимости от ИКТ-компетенции учителя, существуют разные сервисы по созданию веб-квестов. Формат веб-квестов имеет огромный потенциал, так как не привязан к классу и способствует развитию ИКТ-компетентности учащихся и их повышению из познавательной мотивации.

Для учителя, который в своей профессиональной деятельности не связан с информатикой или с созданием сайтов, больше подойдет сервис Learnis. Если же веб-квест создает учитель информатики, можно не ограничиваться сервисом Learnis, использовать сервис Google-сайты. Учителю создание и использование веб-квестов помогает повысить познавательную мотивацию учеников, организовать активную самостоятельную деятельность учащихся, для учеников, участие в образовательном веб-квесте служит средством для развития творческого мышления, навыков решения задач, развития аналитических способностей и способствует повышению познавательного интереса.

Данные сервисы для создания веб-квестов применимы для любого школьного предмета. Созданные веб-квесты удобно использовать как в урочной, так и во внеурочной деятельности, а также возможно использовать при проведении дистанционного занятия. Google-сайты не имеет заготовленных шаблонов, веб-квест учитель создает с чистого листа, можно создать любое количество уровней с любым наполнением. Веб-квест, созданный с помощью сервиса Google-сайты можно адаптировать под любой возраст учащихся, сделав более простой веб-квест, или усложнить веб-квест, чтобы ученикам старшей школы было интересно в нем участвовать. Помимо текстового сопровождения, на сайте можно добавить и аудио-материалы.

Сервис Learnis является частично бесплатным, имеет однотипный формат веб-квестов «Выход из комнаты». Можно выбрать различное количество уровней и локаций. Наполнение квеста формирует учитель, но локации предметов уже заранее даны, учителю остается только добавить необходимые загадки, картинки или подсказки. Сервис красочный, много подвижных деталей внутри комнат.

Нами был проведен сравнительный анализ двух средств для создания веб-квестов, и подведены следующие выводы:

Сравнительный анализ сервисов для создания веб-квестов		
	Google-сайты	Learnis
Адаптация под разный возраст	Веб-квест создает полностью учитель, поэтому можно подобрать под нужный возраст	Квесты одного типа, адаптация под возраст отсутствует
Создание веб-квест (интерфейс для учителя)	Разнообразные формы построения страницы. Имеется возможность добавления картинок, видео-материала, звукового материала и тд. Создание требует навыков ИКТ-компетенции	Имеется возможность выбрать количество комнат, месторасположения подсказок заранее заготовлено, необходимо добавить правильные ответы для проверки, картинки или видео-материал
Интерфейс пользователя	Интуитивно понятный интерфейс	Простой, интуитивно понятный интерфейс.
Наполнение веб-квеста	Имеется возможность подготовить наполнение под любой урок и любую тему	Имеется возможность подготовить наполнение под любой урок и любую тему
Интерактивность	Объекты статичны, имеется возможность добавления звукового сопровождения	Можно двигать предметы, открывать двери, окна, доставать предметы, открывать и читать подсказки

Данные сервисы могут использоваться учителем, вне зависимости от преподаваемого предмета, так как наполнение формирует сам учитель. В зависимости от уровня владения ИКТ-компетентности учитель может выбрать сервис с уже готовыми шаблонами или создать свой собственный. Стоит отметить, что вне зависимости от выбранного сервиса, ответная реакция от учеников остается на высоком уровне. В процессе прохождения веб-квестов ученики с интересом разгадывают загадки, изучают что-то новое, учатся сами искать и анализировать нужную информацию, для прохождения веб-квеста. При использовании веб-квестов в урочной деятельности, заметно повысилась активность и вовлеченность учеников в учебный процесс.

Веб-квест, созданный с использованием сервиса Google-сайты, был апробирован на уроке информатики 7 классов, с использованием сервиса Learnis, был апробирован на уроке информатики 5 классов в рамках «Дня сети». От учеников была получена следующая обратная связь:

Для учащихся 7 классов был проведен веб-квест по теме «Кодирование и декодирование информации»

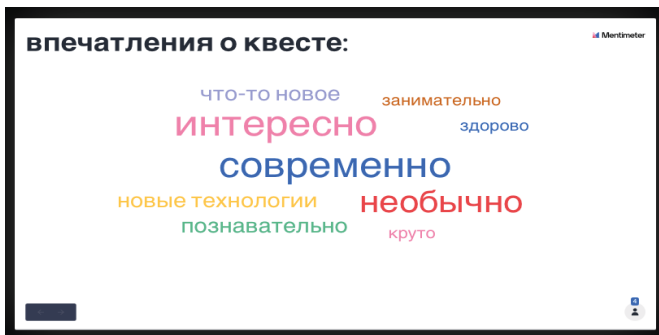


Рис. 1. Отзывы учащихся, прошедших веб-квест

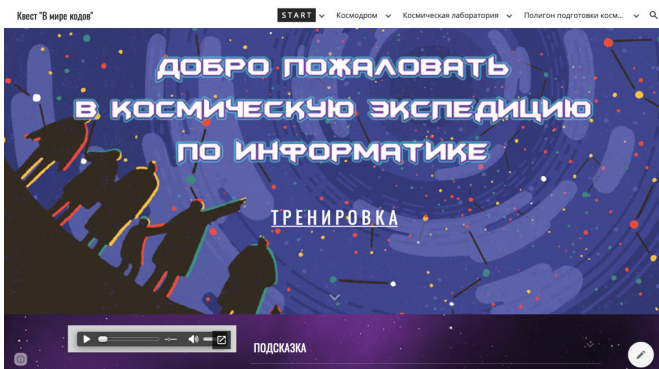


Рис. 2. Стартовая страница веб-квеста «Кодирование и декодирование информации»

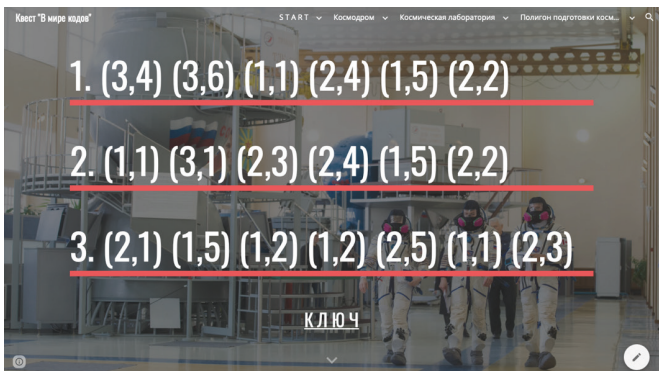


Рис. 3. Пример задания для решения веб-квеста (дешифрование кличек животных, которые уже были в космосе)

Для учащихся 5 классов был проведен веб-квест по теме «Персональные данные».

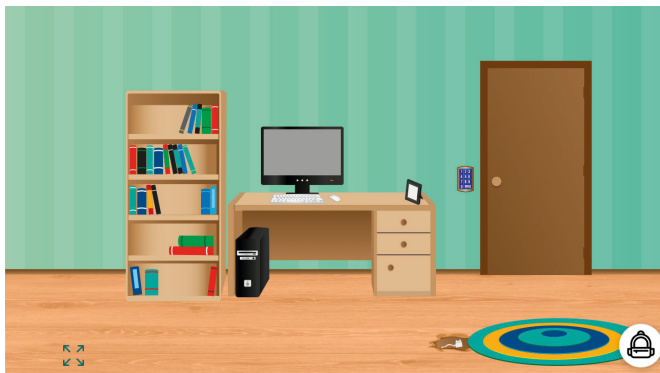


Рис. 4. Стартовая страница веб-квеста «Персональные данные»

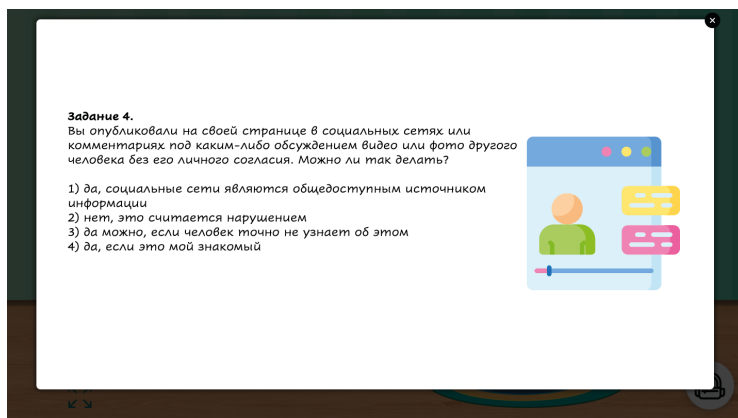


Рис. 5. Пример задания для решения веб-квеста

Данный продукт предназначен для учащихся средней школы, ученики могут работать как индивидуально, так и в парах или группах, проведение веб-квеста возможно как на обычном уроке, так и на дистанционном занятии.

Инструкция для учителя к проведению данного квеста:

Перед началом работы преподавателю необходимо провести инструктаж, показать навигацию по сайту.

Необходимо предупредить учеников о том, что до проверки ответа учеником они не должны переходить к следующему этапу.

После проведения подготовительного этапа ученики могут приступить к выполнению заданий веб-квеста на сайте. Задача учителя на

этом этапе – контролировать действия учащихся, проверять ответы, давать пояснения при возникновении вопросов.

После завершения выполнения всеми учениками заданий веб-квеста необходимо подвести итоги.

Подводя итоги нашему исследованию, хотелось бы отметить, что в эпоху цифровизации образования, использование новых средств в учебном процессе помогает учителю, в игровой форме, привлечь внимание учеников, повысить вовлеченность в учебный процесс и познавательную мотивацию на уроке. Использование веб-квестов на уроке помогает нам разнообразить учебный процесс и при этом достигнуть всех поставленных целей и задач на уроке. Ученики учатся самостоятельно находить нужную информацию, развивают логическое мышление и активно повторяют изученный материал.

Литература

1. Продукты Google [Электронный ресурс]. URL: <https://www.google.ru/about/products/> (дата обращения 20.03.2021)
2. *Якуба Сергей*. Сервисы Google для образования. Часть 1 / Якуба Сергей и др. / М.: Издательские решения 2017.
3. *Perkins R.* Teachers' Attitudes Toward WebQuests as a Method of Teaching / R. Perkins, M. McKnight I I Computers in the Schools ; vol. 22, issue 1. – 2005. – P. 123–133
4. *Perkins R.* Teachers' Attitudes Toward WebQuests as a Method of Teaching / R. Perkins, M. McKnight I I Computers in the Schools ; vol. 22, issue 1. – 2005. – P. 123–133.
5. *Акинин И.А.* Веб-квест как форма проявления синергетического подхода в классическом образовательном процессе // Общество: философия, история, культура. 2017. № 7. С. 35–38.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта М.А. Григорьеву.

Designand Implementation Of Educational Web Quests To Increase The Cognitive Motivation Of Students

Ekaterina A. Barykina
student, Moscow City Teachers' Training University, Moscow, Russia
e-mail: BarykinaEA@mgpu.ru

AleksandraA. Smirnova
student, Moscow City Teachers' Training University, Moscow, Russia
e-mail: Smirnova_AA@mgpu.ru

Keywords: digitalization of education, web quest, cognitive motivation, modern teaching methods.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection Grigorevy M.A.

Использование интерактивной платформы Skysmart в образовательном процессе школы

Белова И.В.

*учитель математики МОУ гимназия № 1 городского округа Шуя
Ивановской области, магистрант 2 курса ФГБОУ ВО
«Ивановский государственный университет», Шуйский филиал
г. Шуя, Ивановская область, Российская Федерация
e-mail: irasharova165@yandex.ru*

Белов С.В.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики,
информатики и методики обучения ФГБОУ ВО
«Ивановский государственный университет», Шуйский филиал
г. Шуя, Ивановская область, Российская Федерация
e-mail: aspirant12sgpu@mail.ru*

Ключевые слова: цифровой образовательный ресурс, информационно-медийная грамотность, интерактивная платформа, интерактивные средства обучения.

Современный этап развития российского образования характеризуется устойчивыми тенденциями к фундаментальной подготовке, созданию условий для реализации личностно-ориентированного образования, дифференциации и индивидуализации образовательного процесса, а также необходимостью формировать у обучающихся представление о цифровых образовательных ресурсах, что является неотъемлемой составляющей процесса формирования информационно-медийной грамотности обучающихся в условиях ФГОС [1].

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» одной из актуальных задач является внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения. Всё это, в совокупности, должно дать возможность для самореализации и развития талантов в нашей стране. Для достижения поставленной цели необходимо разработать правильный инструментарий для комплексной оценки образовательных достижений обучающихся. Создание цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) определено в качестве одного из основных направлений информатизации всех форм и уровней образования в России. Цифровые образовательные ресурсы, являются ядром современных ИКТ в образовании и представляют собой информационные источники в цифровом виде, которые могут быть

использованы в учебно-воспитательном процессе как единое целое. Основой разработки ЦОР являются единые педагогические, технологические решения и унифицированные принципы, реализация которых обеспечивает интерактивность, мультимедийность, коммуникативность и производительность.

Учитывая опыт работы ведущих специалистов в области информатизации образования, на основе личного опыта работы с обучающимися разных возрастных групп, рассмотрим возможность использования интерактивной платформы Skysmart, как одного из элементов сопровождения процесса формирования информационно-медийной грамотности у обучающихся основной школы.

Интерактивная рабочая тетрадь Skysmart – это новый онлайн-сервис с интерактивными заданиями для школьников 5–11 классов. Задания разработаны Skysmart на основе пособий для самостоятельной работы АО «Издательство «Просвещение». Подходят ко всем учебникам из федерального перечня. Skysmart работает с любого устройства: компьютера, планшета или смартфона (<https://edu.skysmart.ru>).

Отметим ключевые преимущества интерактивной платформы:

1. Она входит в федеральный перечень рекомендованных цифровых ресурсов. Материалы одобрены ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». Получено экспертное заключение от Московского педагогического государственного университета о внедрении интерактивной платформы в образовательный процесс. Пройдена экспертиза АНО «Агентство стратегических инициатив».
2. Материалы соответствуют стандартам качества. Задания разработаны на основе рабочих тетрадей к УМК «Издательство «Просвещение». Подходят ко всем учебникам из Федерального перечня учебников. Соответствуют Федеральным государственным образовательным стандартам.
3. Разработан сборник уникальных заданий, которых нет в интернете. Имеется авторский контент Skysmart. На портале размещено более 150 000 заданий по 15 предметам.
4. Встроена защита от списывания. Генерируется уникальный вариант для каждого ученика. Нельзя скопировать текст задания и найти ответ в интернете. Можно ограничивать время на задания, чтобы ученики не успевали списать. Ученик не сможет подсмотреть ответы, даже если зарегистрируется как учитель.
5. Экономия времени учителя. Создать интерактивное задание можно к любому типу урока. Выполняется автоматическая проверка домашних работ. Учитель получает результаты сразу, как только ученик выполнит работу. Доступна статистика по всему классу и по каждому ученику: правильные ответы и ошибки, трудные темы, средний балл ученика и другие.

6. Стабильная работа сервера, который работает на любом устройстве. Выдерживает нагрузку более 10 000 домашних заданий в час.

Рассмотрим, какое содержание предлагает нам интерактивная рабочая тетрадь Skysmart:

1. Разработаны готовые домашние задания по 15 предметам. Задания проверяются автоматически. Не нужно фотографировать или сканировать выполненные задания. В сложных заданиях можно включать подсказки и советы. У двух разных учеников отображаются разные, но подобные по сложности и смыслу задачи, ответы также будут разными. У каждой задачи – 15–20 вариантов.
2. Имеется тренажер для подготовки к Всероссийским проверочным работам. В тренажере есть задания для подготовки к Всероссийским проверочным работам по 5 школьным предметам: математике, алгебре, геометрии, русскому языку, английскому языку.
3. Встроен тренажер для подготовки к ОГЭ/ЕГЭ по 2 школьным предметам: математике и русскому языку.
4. Оценка знаний обучающихся осуществляется по 100-балльной шкале: менее 50 баллов – оценка «неудовлетворительно»; 50–69 баллов – оценка «удовлетворительно»; 70–85 баллов – оценка «хорошо»; 86–100 баллов – оценка «отлично».

Таким образом, следует отметить, что интерактивные задания создаются на основе календарно-тематического планирования по школьным программам. Причём по каждой теме можно создавать разноуровневые задачи и задания. Задания можно адаптировать, чтобы они были интересны каждому ученику. Имеется возможность создавать дополнительные материалы – иллюстрации, схемы, формулы. Когда ученики выполнят более 100 заданий в системе, то учитель будет отмечен цифровым сертификатом за активность и участие в программе, который можно добавить в портфолио к аттестации. Включение цифровых образовательных ресурсов в теорию и практику школьного образования, построение современного учебно-методического модуля дает возможность реализации целого ряда инноваций, преимуществ и перспектив, что полностью соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Система образования получает импульс для развития общекультурных и универсальных компетенций и цифровой грамотности обучающихся, проектной деятельности, творческой, социальной самореализации детей, педагогов и родительской ответственности. Интерактивные платформы открывают новые возможности и адекватные методы передачи и распространения знаний, формирования на их основе информационно-медийной грамотности обучающихся. Предоставляют равноправный доступ к базе методических материалов и авторских разработок.

Литература

1. Белов С.В. Организационно-педагогические условия формирования информационно-медийной грамотности у обучающихся в условиях смешанного обучения / С.В. Белов, И.В. Белова. – Текст: электронный // Homo Cyberus : электронный научно-публицистический журнал. – 2020. – № 2 (9). – URL: http://journal.homocyberus.ru/Belov_SV_Belova_IV_2_2020 (дата обращения 27.09.2021).
2. Белов, С.В. Использование интерактивных онлайн платформ в процессе обучения математике / С.В. Белов, И.В. Белова // Состояние и перспективы развития ИТ-образования : Всероссийская научно-практическая конференция : сб. докл. и науч. ст. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2019. – С. 210–217.
3. Белова, И.В. Обучение математике с помощью учебной платформы «ЯКласс» / И.В. Белова, С.В. Белов. – Текст : непосредственный // Современные проблемы и перспективы обучения математике, физике, информатике в школе и вузе : межвузовский сборник научно-методических трудов. – Вологда : ВоГУ, 2020. – Выпуск 3. – С. 70–73.
4. Белова, И.В. Цифровые компетенции педагога, как показатель уровня сформированности информационно-медийной грамотности / И.В. Белова, С.В. Белов // Современные тренды образования: III Всероссийская (национальная) педагогическая научно-практическая конференция : сб. ст. – Шуя : Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2021. – С. 159–163.

Use Of The Skysmart Interactive Platform In The Educational Process Of The School

Irina V. Belova

*math teacher of the MOU Gymnasium No. 1 of the Shuya City District of the
Ivanovo region, 2nd-year master's student of the Ivanovo State University
Shuya branch, Shuya, Ivanovo region, Russia
e-mail: irasharova165@yandex.ru*

Stanislav V. Belov

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Mathematics, Computer Science and
Teaching Methods of the Ivanovo State University
Shuya Branch, Shuya, Ivanovo Region, Russia
e-mail: aspirant12sgpu@mail.ru*

Keywords: digital educational resource, information and media literacy, interactive platform, interactive learning tools.

Выявление одаренности в научно-технологической сфере с помощью цифровых инструментов (на примере Кружкового движения НТИ)

Венина Е.А.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
e-mail: evg.venina@gmail.com*

Поликарпов И.А.

*руководитель конкурса «Талант 20.35»
Кружковое движение НТИ
e-mail: polikarpov@ntcontest.ru*

Переход «в цифру» дает нам новые перспективы в понимании траектории ребенка, его интересов, опыта и прогресса. Однако в вопросе выявления, сопровождения и поддержки талантливых школьников по-прежнему не происходит продвижения от привычных моделей оценивания таланта как интеллектуальных способностей, либо высокой способности репродуктивной деятельности [1].

Государственный информационный ресурс талантыроссии.рф определяет правила выявления детей, проявивших выдающиеся способности на основе наличия подтвержденного результата интеллектуальной деятельности либо по результатам достижений в олимпиадах и иных интеллектуальных и творческих мероприятиях, включая и спортивные достижения [2].

Данный подход является идентификационным, и обеспечивает последующий доступ к эксклюзивным образовательным возможностям [3]. Таким образом, сохраняется тенденция к функциональному определению таланта, когда способ измерения по высоким достижениям на мероприятиях определяет понятие, а не наоборот.

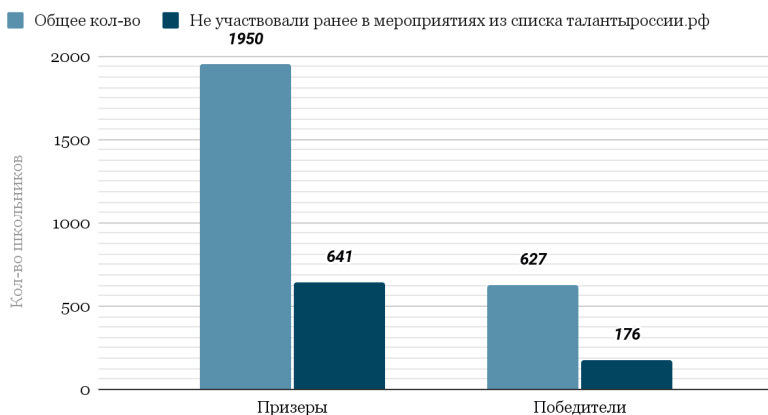
В то же время динамика современного уклада формирует заказ на высокомотивированных профессионалов, способных на генерацию новых идей, организацию поиска ответа на вызовы фронта науки и технологий. На фронте нет, и не может быть репродуктивной работы по решению существующих задач, наоборот, ведется работа по разработке и постановке новых.

Таким образом, можно зафиксировать проблему выявления «скрытых» и «творческих» талантов, которые не проявили себя в должной мере в рамках вышеперечисленных подходов к выявлению одаренности. В этом вопросе может помочь цифровизация, которая облегчает сбор совершенно иного качества и детализации данных о ребенке.

Рассмотрим ряд подходов к определению одаренности и творческих способностей как проявления этой одаренности.

- Наиболее распространенный, как уже было показано выше, подход базируется на определении IQ – это рассмотрение одаренности как интеллектуальных способностей. Безусловно, это лишь один из возможных элементов, ошибкой современных практиков является сведение общего определения одаренности к одному лишь элементу. Тем не менее, работа большинства обучающих платформ направлена именно на развитие интеллектуальных способностей.
- Психометрический подход, в рамках которого одаренность рассматривается не как набор навыков, сколько как особый тип мышления. Выделяется как фактор дивергентного мышления [1], которое в настоящий момент лежит в основе множества онлайн-тестов и тренингов на креативность. При этом в целях измерения одаренности выделяется три ключевых показателя – обучаемость (проф.успешность), интеллект и креативность (творчество).
- Холистический подход, который характеризует одаренность через развитие личности, выделяя единицы анализа «как сущностную характеристику целостного процесса становления личности» [1]. Этот подход не доступен к переложению в цифровой формат, так как наименее технологичен, и даже противопоставлен всем остальным стратегиям развития таланта [6], и подразумевает скорее работу по сопровождению личности ребенка, нежели какую либо его оценку. Таким образом, политическая и социальная потребность измерения таланта приводит к ограничению понятия, в то же время измерения обеспечивают возможность переложения этих подходов в «цифру».

Победители и призеры рейтинга Талант 20.35*



*Из числа 14 345 участников рейтинга.

В данной логике в Кружковом движении разработана методология рейтинга «Талант 20.35» [4], где на смену идентификационной при-

ходит транзакционная модель работы с талантами [5], основанная на накопленных данных по разнообразной активности в профессиональных средах, по опыту и достижениям на различных проектных школах, конференциях, хакатонах и др., то есть в модель введен учет мероприятий, на которых ребенок осуществляет творческую – поисковую и проектную деятельность. Была проведена работа по переходу к многофакторной оценке одаренности молодого человека – оценке, которая опирается на учет небольших, распределенных во времени, но в совокупности значимых опыта и достижений школьников, и позволила дополнительно выявить 817 учащихся и внести их в перечень талантыроссии.рф (из числа принявших участие в мероприятиях Кружкового движения в 2020–21 г.).

Таким образом, Кружковое движение в логике теории деятельности Л.С. Выготского не только ставит себе задачу сформировать способ оценки одаренности на основании познавательной деятельности школьника, но и проводит различие *навыка* решения задач, *способности* осуществлять деятельность и *результатов* этой деятельности [7]. Накопление достижений рейтинга, протяженное во времени, обеспечивает многократность измерений [1]. Это позволяет снять опасность и риск кратковременности одноразового испытания. Фактически в рамках рейтинга «Талант 20.35» постоянно поступающие новые данные по активности ребенка запускают обновление рейтинга в реальном времени, что возможно только применяя автоматизацию калькуляции в цифровой среде.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Еще раз о понятиях «творчество» и «одаренность»: методологический подход / Психология одаренности и творчества: монография. Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. М., СПб., 2017 – С. 21–37.
2. Правила выявления детей, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития (утв. постановлением Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. N 1239) С изменениями и дополнениями 5 июня 2020 г. https://talantyrussia.ru/uploads/files/Документы%20НПА/2015_11_17_pprf1239_izm2020.pdf
3. *А.А. Андрюшков, А.К. Егорова, В.В. Серветник.* Современные подходы к управлению талантами: методология и анализ международных практик / Государственное управление. Электронный вестник. – 2020. – № 83. – С. 204–220.
4. Олимпиада Кружкового движения НТИ, цифровой трек компетенций «Талант 20.35» <https://talent2035.nti-contest.ru/>
5. *Щебланова Е.И.* Эволюция концепций одаренности и образования одаренных детей / Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию: Сборник статей-докладов участников XVII международной научно-практической конф., М., 2021 н. – С. 56–60.

6. Юркевич В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 4. С. 99–108.
7. Обзор методов оценки образовательных результатов. Аналитический отчет Кружкового движения НТИ в партнерстве с Институтом опережающих исследований имени Шифферса. М., 2019.

Scouting And Revealing Talent In Stem Using Digital Services Based On Kruzhok Movement

Venina Evgeniya

*Master student of the Faculty of Educational Psychology
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: evg.venina@gmail.com*

Polikarpov Ivan

*Competition manager of the «Talent 20.35» contest
Kruzhok movement NTI
e-mail: polikarpov@ntcontest.ru*

Методические основы обучения программной составляющей робототехники для учащихся 9–11 классов

Водчиц А.О.

*магистрант 1-го курса направления
«Педагогическое образование», профиль
«Мехатроника, робототехника и электроника в образовании»,
кафедра Информатики и прикладной математики
института цифрового образования,
ГАОУ ВО МГПУ
e-mail: VodchitsAO975@mgpu.ru*

*Научный руководитель – Лукин В.В.
профессор, доктор педагогических наук,
профессор кафедры информатики и прикладной математики,
института цифрового образования ГАОУ ВО МГПУ*

Аннотация: В данной статье речь идет о различных языках программирования, используемых в робототехнике, а также наиболее эффективных методиках преподавания робототехники. Наука робототехника используется всё чаще, и продолжает увеличиваться число детей, которые хотят научиться создавать и программировать собственных роботов. Роботы способны выполнять самые разные функции, которые помогают людям в самых разных задачах. Возможность простого движения робота, которое происходит благодаря написанной программистом программе, приводит детей в восторг, отчего возникает всё больше влечения к этой области. В процессе овладения средой программирования робота ребенок без труда, в игровой форме знакомится со сложным теоретическим материалом. На внеурочных занятиях по обучению программирования и конструированию роботов дети развиваются умственно и творчески. Развивается логическое и дизайнерское мышление; дети выражают свои собственные идеи, слушают и поддерживают товарищей. Они учатся работать в коллективе и осваивают командную работу. Это позволяет достигать в полной мере цели занятия и ее составных частей – задач обучения, развития и воспитания обучающихся.

Ключевые слова: программирование; творчество; развитие; воспитание; робототехника; внеурочные занятия; методы.

Изучение робототехники с каждым годом становится все более значимым для современных детей. Такое современное направление стало уже одним из самых приоритетных направлений дополнительных классов. Одной из важнейших частей науки робототехники является программирование. Максимально высокотехнологичный робот будет являться не более чем макетом, – пока его процессор не научится выполнять определенные операции, с целью которых машина разрабатывает

валась изначально. Помимо конструирования необходимо создать программу, которая позволит роботу двигаться или решать прочие задачи, которые тот будет способен выполнить.

Хотя в рамках изучения робототехники обучение программной составляющей не является первостепенной задачей, каждый учащийся должен знать, как написать программу, которая приведёт робота в действие. Различные робототехнические комплексы программируются самыми разными языками, – отсюда поднимается вопрос: какой язык выбрать, чтобы научиться писать программы для роботов? Пытаясь ответить на данный вопрос, рассмотрим самые распространённые варианты. Начнём с самого простого языка для программирования роботов – Scratch. Такие популярные платформы, как Lego и Arduino, возможно использовать с данным языком. Преимуществом представленного языка определённо является его простота. В рамках робототехники он не уступает другим по возможностям, а также способен привлечь младших учеников своей визуальной составляющей. Рассматривая языки более низкого уровня, – такие как C++ и JavaScript, мы получаем более детальное программирование. Хотя в случае обучения таким языкам, необходимо проходить намного больше материала, который может усваиваться у детей гораздо сложнее. Например, на платформе TRIK программное обеспечение для программирования роботов, TRIKStudio, использует язык JavaScript. Владение языками низкого уровня пригодится детям, но возможность достойно обучить им не всегда имеется.

Способов обучения программированию роботов безмерно много. Из этого следует, что выбор подходящего варианта важен и зависит от следующих факторов: язык программирования, используемый средой разработки; базовые знания детей; вариативность робототехнических комплектов, которыми обладает школа; цель обучения. В рамках школьного урока и дополнительного образования робототехнические комплексы могут применяться по следующим направлениям: исследовательская проектная деятельность; демонстрация; фронтальные лабораторные работы и опыты. Эффективность обучения зависит и от организации занятий. Имеются следующие методы: объяснительно-иллюстративный, проблемный, программированный, частично-поисковый, поисковый, метод проблемного изложения. При этом наиболее эффективным является метод проектов. Задачи поднимаются сами, в зависимости от того, что хотят осуществить ученики. А разрешить возникшие проблемы помогает преподаватель. К тому же, в проектной деятельности поднимаются не только непосредственно задачи программирования робота, – дети видят, как при конструировании макета уже возникают причины использовать тот или иной метод программного решения определённой задачи. В случае использования объяснительно-иллюстративного метода у детей нет непосредственной практики, – из-за чего полноценное об-

учение программированию становится невозможным. Проблемный метод не обладает достаточным теоретическим материалом, а также учит лишь каким-то определённым задачам, тогда как на практике могут подняться совершенно другие вопросы. Программированный метод также не имеет достаточного количества теоретической информации и не даст нужного опыта решения задач практическим путём. Метод проблемного изложения, частично-поисковый и поисковый методы не охватывают решения поднимающихся в ходе разработки задач. Хотя у каждого из этих методов есть свои преимущества перед другими, все они уступают методу проектов. Однако, и его нельзя использовать без применения других методов. Например, обучение теоретической составляющей обязательно, – а метод проектов этого не делает. Таким образом, в сравнении с другими методами проектная деятельность является наилучшим вариантом обучения учеников программной составляющей. Хотя перед началом применения этого метода стоит провести несколько теоретических занятий.

Для достаточного освоения программирования детьми на занятиях необходимо совмещать теоретический материал с практическим. Объяснив материал, следует показать его на практике и предоставить возможность детям самим попробовать недавно изученный способ. С течением занятий следует уменьшать количество времени, затрачиваемое на теорию, и больше переходить к практике. В итоге перед детьми должна стать задача придумать собственный проект, который они опишут и реализуют, собрав макет робота и запрограммировав его. Такая методика станет эффективным вариантом развития робототехники на занятиях в школах и дополнительных классах.

Литература

1. «Образовательная робототехника», 2015, 69 стр.
2. «Теоретические основы и методические особенности реализации робототехники», 2019, 8 стр.
3. <http://edurobots.ru/2019/12/make-games/>
4. «ArduBlock Мобильные Роботы», 2019, 48 стр.
5. «Электротехника и Основы программирования микроконтроллеров Atmega 328p. Часть 1. Arduino», 2021, 147 стр.

Methodological Basis Of Teaching The Programming Component In Robotics For Students Of 9–11 Classes

Vodchits Anton Olegovich

*First year Master's degree student
of Pedagogical education, profile Mechatronics, robotics
and electronics in education, Department of Informatics
and applied mathematics, Institute of Digital Education,
Moscow City University
e-mail: VodchitsAO975@mgpu.ru*

*Scientific supervisor – **Lukin Valery Valentinovich**
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of
Informatics and applied mathematics, Institute of Digital Education
Moscow City University*

Abstract: This article discusses the various programming languages used in robotics, as well as the most effective methods for teaching robotics. The science of robotics is being used more and more, and the number of children who want to learn how to create and program their own robots continues to grow. Robots are capable of a wide variety of functions that help people in a wide variety of tasks. The possibility of a simple movement of the robot, which occurs due to a program, written by a programmer, impresses children, which is why there is more and more attraction to this area. In the process of mastering the programming environment of the robot, the child easily, in a playful way, learns the complex theoretical material. In extracurricular activities to teach programming and design robots, children develop mentally and creatively. Logical and design thinking expands; children express their own ideas, listen to and support their peers. They learn to work in a team and master teamwork. This allows you to fully achieve the goal of the lesson and its components – the tasks of training, development and education of students.

Keywords: programming; creation; growth; education; robotics; extracurricular activities; methods.

Применение технологий дистанционного обучения в средней общеобразовательной школе

Гладкова И.В.

руководитель онлайн-гимназии

ОАНО «Гимназия имени Петра Первого»

г. о. Мытищи. Нагорное, Российская Федерация

e-mail: inga-chueva@mail.ru

Ключевые слова: цифровые технологии, дистанционное обучение, средняя школа, старшая школа, онлайн обучение, технологии онлайн обучения.

Современное образование трансформируется в результате широкого распространения информационных и коммуникационных цифровых технологий, процессов демократизации образования, ускорения темпов развития экономики и изменения потребностей рынка труда. Особое значение приобретают сегодня вопросы дистанционного образования в школьном обучении. Научная новизна исследования применения технологий дистанционного обучения в средней общеобразовательной школе заключается в том, что анализируется опыт применения цифровых технологий в нестандартных форматах обучения – интенсивное обучение по основным предметам школьного курса в 9–10 классах.

Институт образования, как и любое предприятие, сегодня учится и адаптируется к современным условиям. Пандемия Covid-2019 дала мощный импульс применению и развитию цифровых технологий в образовании, а также указала на их слабые места и недостатки.

В 2018 г. компания Deloitte провела опрос среди более 2800 учителей, родителей и учащихся из разных стран. По данным опроса, примерно 42 % учителей использовали по крайней мере одно цифровое устройство каждый день в классе. Около 75 % учителей считали, что электронный учебный контент заменит печатные учебники в ближайшие 10 лет. Кроме того, отчеты показали, что около 90 % детей используют цифровые учебные материалы дома.

Таким образом, цифровые технологии интуитивно понятны молодому поколению – это та среда, в которой они выросли и которую активно осваивают. Поэтому использование в образовательном процессе цифровых технологий позволяет сделать процесс обучения более близким и понятным детям и молодежи.

Важным преимуществом цифровых технологий в образовании является задействование сразу нескольких рецепторов информации в процессе обучения. Использование не только традиционных текстов, но и видео, аудио, красочных изображений позволяет воспринимать информацию более полно и лучше ее усваивать.

Кроме того, при использовании цифровых технологий возможно применение игрового формата упражнений, подключение социальных сетей, общение с другими участниками образовательного процесса, находящимися в других городах и странах. Таким образом, можно выделить несколько видов использования цифровых технологий в современном образовании:

- исследования – учащиеся могут использовать информационные ресурсы сети Интернет при выполнении исследования; Интернет открывает возможности применения не только русскоязычных, но и англоязычных статей, которые могут дать учащемуся необходимые статистические данные, послужить базой для сравнительного исследования и т.д.;
- формирование образовательного сообщества – цифровые технологии помогают объединить школы из разных городов и даже стран, что способствует обмену опытом, повышению интереса учащихся, формированию у них межкультурной компетенции;
- повышение инклюзивности образования – цифровые технологии открывают больше возможностей образования для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- развивающие игры и видео;
- дистанционное обучение (e-learning).

Дистанционное обучение приобретает сегодня все большее распространение, так как является эффективным инструментом донесения образовательной информации до учащихся практически любого возраста. Дистанционное обучение можно определить как образовательную модель, в которой студент и преподаватель находятся в разных местах во время обучения. Использование технологии является неотъемлемой частью этого процесса. Дистанционное образование может быть синхронным, когда учащиеся и учителя взаимодействуют в режиме реального времени, или асинхронным, когда учащиеся и учителя общаются в разное время с помощью различных технологий информационного обмена – онлайн-доски, электронная почта, чаты, мессенджеры и т.д.

В 2020 г. во время пандемии Covid-19 в гимназии им. Петра Первого была организована Онлайн-гимназия Peters School-online.

Платформа гимназии построена на основе системы электронного обучения и тестирования Moodle. Данная платформа является бесплатной системой электронного обучения, предоставляющей открытое веб-приложение для создания на его базе специализированной платформы под конкретные цели и задачи учебного заведения.

На платформе разработано около 1500 плагинов, с помощью которых можно разнообразить образовательный процесс и делать его более эффективным и увлекательным.

Важным является то, что Moodle позволяет работать с различными форматами файлов: кроме текста, можно использовать изображения, видео, аудио в разных форматах.

Для тестирования знаний Moodle предлагает специальный встроенный редактор, позволяющий создавать тестирования с пятнадцатью различными видами вопросов.

Онлайн-гимназия Peters School-online находится по электронному адресу <https://aisschool.ru>. Данная платформа выполняет несколько функций (рис. 1):

- диагностическая: позволяет родителям и самому ученику определить свой знаниевый уровень, уровень компетенций, пробелы в тематическом перечне предметной программы;
- образовательная: на платформу загружены уроки по различным предметам, тестирования для проверки полученных знаний; кроме того, если у учащегося возникли трудности в освоении темы, то он может заказать индивидуальную консультацию или цикл уроков с высокопрофессиональным педагогом гимназии;
 - профориентационная: платформа дает возможности углублять знания в тех направлениях, которые интересны ученику или необходимы ему для поступления в вуз. Так, например, в системе обучения иностранным языкам есть возможность не только освоить язык на уровне от А1 до С1, но и отработать гибкие навыки по искусству, дизайну, страноведению, культуре, музыке, шахматам на английском и немецком языках по интересующим направлениям. Кроме того, система дает знания и навыки для гарантированного поступления в топ+ 10 университетов России и Европы на бюджетные места.

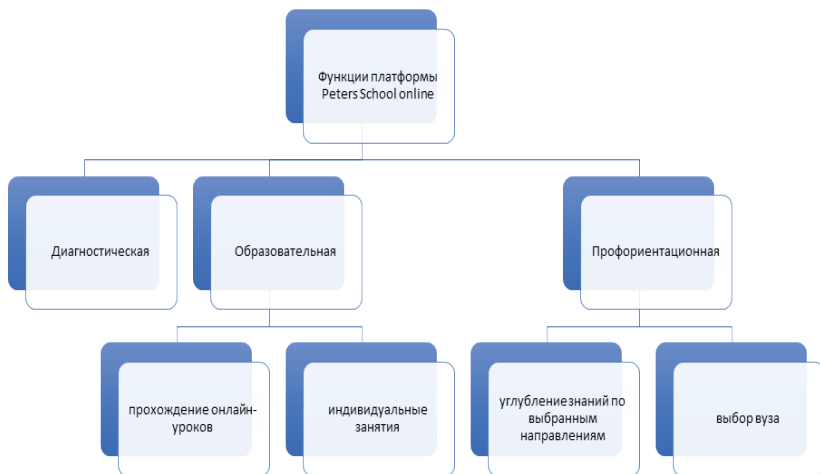


Рис. 1. Функции платформы Peters School-online

Гимназия существует в онлайн-формате второй год. За это время были обучены учащиеся 5–11 классов. Так, в 2019–2020 гг. в онлайн-гимназии обучались ученики 6, 7, 8 классов. В 2020–2021 учебном году были разработаны онлайн-курсы для учеников 5–11 классов. В настоящем учебном году обучение в онлайн-гимназии проходят учащиеся 7, 8, 9, 11 классов.

В июне в нашей гимназии был проведен эксперимент: учащимся выпускных классов предлагалось в интенсивном режиме в течение июня изучить определенные предметы, чтобы в учебном году целенаправленно заниматься подготовкой к тестированиям ЕГЭ и ОГЭ. Ученики изучали в режиме онлайн следующие предметы: биология, география, химия, физика.

Каждый день проводились онлайн-занятия. После каждого занятия ученики выполняли интерактивный тест на платформе и получали за него оценку.

В результате прохождения онлайн-обучения учащиеся получили оценки 4 и 5 (табл.). Большая часть учащихся освоила всю программу. Это свидетельствует об эффективности проведенных онлайн-занятий.

Таблица
Итоговые оценки онлайн-обучения (9 кл.)

№ учащегося	Физика	География	Химия	Биология
1	5	5	5	5
2	5	5	5	5
3	5	4	4	4
4	5	5	5	4
5	5	5	5	5
6	5	4	5	5
7	5	4	5	4
8	5	5	5	5
9	5	5	5	5

Таким образом, цифровые технологии в современном образовании позволяют сделать процесс обучения максимально емким, целенаправленным, интерактивным, что повышает эффективность использования цифровых технологий в учебном процессе. Как показывает практика, при правильном построении урока и уместном применении различных форматов онлайн-занятий отличаются высокой эффективностью. Кроме того, цифровая среда более интуитивно понятна молодежи, поэтому использование цифровых технологий в общеобразовательной школе обладает большим потенциалом развития и применения.

Литература

1. Моспан Т.С. Формирование профессионально важных качеств будущих педагогов для работы в цифровой образовательной среде : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Кемерово, 2020. 23 с.
2. Петракова Н.В. Цифровые технологии в образовании: как использовать новые возможности // Вызовы цифровой экономики: развитие комфортной городской среды: Труды III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Брянск, 2020. С. 615–618.
3. Чанкаева Д.С. Цифровые технологии в образовании: состояние и перспективы развития // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2020. № 16.1. С. 22–28.

Research On The Development Of Digital Technologies In Education

Inga V. Gladkova

The Head of Online-Gymnasium ,Peter I Gymnasium,

OANO «Peter the Great Gymnasium»

Mytishchi. Nagornoye, Russian Federation

e-mail: inga-chueva@mail.ru

Keywords: digital technologies, e-learning, high school, online learning, online learning technologies.

Применение робототехнического комплекса VEX code VR в дистанционном обучении

Голя Р.Д.

*Студент, Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: roma199810@mail.ru*

Ключевые слова: Робототехника, дистанционное обучение, виртуальная реальность.

Одна из главных мировых тенденций является развитие инженерного образования, которое свидетельствует о масштабном внедрении информационных технологий в процесс образования. Робототехника объединяет в себя различные естественнонаучные и инженерные дисциплины, что позволяет ей является очень перспективной областью для применения образовательных методик в процессе обучения. В результате такого подхода наблюдается рост эффективности восприятия информации учащимися за счет подкрепления изучаемых теоретических материалов экспериментом в междисциплинарной области.

Так же, огромными темпами развиваются сетевые технологии, которые становятся толчком для создания инструментов и стратегий образовательной среды, благодаря которым, учебные материалы становятся разнообразнее, насыщеннее и доступнее. Онлайн образование помогает нам перейти от стандартного «очного» вида обучения к «дистанционному», а оно уже позволяет преодолеть проблемы, связанные с пространством, временем и внешними факторами, такими как, например, пандемия, актуальность решения которой на текущий момент является очень важной.

Инструментом, который позволяет решить проблему дистанционного обучения робототехнике, является робототехнический комплекс VEX code VR.

VEX code VR – это виртуальный робототехнический комплекс, предлагающий изучать робототехнику независимо от времени и места, так как работа происходит через веб-приложение, не нуждающимся в установке какого-либо программного обеспечения или отдельных, дополнительных модулей.

Виртуальный робот имеет все необходимые для обучения элементы управления, функции и датчики. Он является идентичным роботу физическому.

То, где виртуальный робот передвигается и взаимодействует с окружающей его средой называется – игровая площадка. VEX code VR имеет большое количество заранее созданных площадок, ставящие различной сложности задачи для решения, и дает возможность создать игровую площадку самому, что создает практически неограниченные возмож-

ности для обучения. Но одним из главных преимуществ виртуальных игровых площадок в сравнении с физическими, это – возможность моментально менять поля, что ускоряет процесс обучения.

Анализ применения робототехнического комплекса VEX code VR в дистанционном обучении показал ряд важных преимуществ:

1. Виртуальный робототехнический комплекс позволяет не использовать дорогостоящие физические комплекты, а также не требует места для их хранения и проведения регулярного технического обслуживания, но проверка работоспособности проекта выполняется на виртуальной модели робота, который является точной копией физического.
2. Для проверки проекта, созданного учащимися, у педагога нет необходимости иметь в наличии физический конструктор. Необходимо только получить файл проекта и открыть в виртуальной среде.
3. Виртуальная среда позволяет полностью сосредоточиться на обучение, избегая таких моментов, как неисправности датчиков, батарей и остальных комплектующих.

Таким образом, робототехнический комплекс VEX code VR является важным инструментом в решении проблемы дистанционного обучения робототехнике, так как имеет огромный потенциал, широкие возможности и получить доступ к комплексу может каждый.

Литература

1. Computer Science VEX code VR [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://education.vex.com/vr/>. – Дата доступа: 20.10.2021.

Use Of The Robotic Complex VEX Code VR In Distance Learning

Roman D.Golya

*Student, Moscow City University
Moscow, Russian Federation
e-mail:roma199810@mail.ru*

Keywords: Robotics, distance learning, virtual reality.

Анализ онлайн-сервисов по подготовке школьников к устной части государственной итоговой аттестации по иностранному языку

Горохова П.М.

*студент, Московский городской педагогический институт
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4421-1307>

e-mail: gorokhovapm@mgpu.ru

Ключевые слова: онлайн тренажер, иностранный язык, обучение говорению.

В настоящий момент, в связи со сложившейся эпидемиологической обстановкой весь образовательный процесс на какое-то время перешел в дистанционный формат. Чтобы не потерять в качестве обучения, активное развитие получили цифровые образовательные ресурсы, дающие возможность концентрировать внимание обучающихся на предмете работы. Таким образом, **проблемой** исследования является вопрос о поиске и отборе цифровых инструментов, отвечающих требованиям методики обучения иностранным языкам. **Новизна** данного исследования заключается в недостаточной разработанности обозначенной проблемы и, как следствие, в отсутствии сравнительного анализа цифровых лингвообразовательных ресурсов для обучения говорению школьников. **Задачи** нашего исследования: рассмотреть работу наиболее популярных онлайн тренажеров по подготовке школьников к устной части государственной итоговой аттестации по иностранному языку и соотнести характеристики представленных онлайн-тренажеров. Исходя из поставленных задач, в своем исследовании мы использовали следующие **методы**: метод анализа научной литературы по проблеме исследования, а также сравнительный анализ.

Нами были рассмотрены следующие тренажеры:

GOSEXAM.ONLINE: <https://gosexam.online/>

Svetlana English Online (ЕГЭ и ОГЭ): <https://speaking.svetlanaenglishonline.ru/>

EG English.ru: <https://egenglish.ru/>

Онлайн-тренажер **GOSEXAM.ONLINE** ориентирован на выпускников школ, сдающих ОГЭ или ЕГЭ по иностранным языкам. На главной странице необходимо указать статус пользователя, далее выбрать экзамен и нужный иностранный язык. Ресурс предоставляет несколько видео, посвященных содержанию экзамена и формату проведения устной части ЕГЭ.

Во вкладке ЕГЭ размещены задания устной части экзамена и общие характеристики заданий. Интерфейс веб-сайта выполнен в мягких то-

нах, а различные детали и интерактивные элементы сайта имеют яркие цвета, чтобы пользователю было легче ориентироваться на платформе. Также сайт предоставляет техническую поддержку. Кроме того, ресурс адаптирован к мобильным устройствам. Без входа в аккаунт вам будет доступен только один вариант заданий на сайте. После прохождения регистрации вам открываются три варианта заданий.

Отличительной чертой данного ресурса является возможность самостоятельной проверки своего ответа. Функция включает в себя интерактивные элементы позволяющие обучающемуся отмечать те позиции, которые характеризуют его речь. По завершении проставления «галочек» ресурс выдает пользователю его балл за задание.

Тренажер **Svetlana English Online (ЕГЭ и ОГЭ)** по подготовке к экзамену по английскому языку имеет простую и понятную навигацию. На главной странице необходимо сразу выбрать экзамен (ОГЭ, ЕГЭ).

Данный тренажер максимально приближен к процедуре экзамена:

1. на экране отсчитываются секунды до начала экзамена;
2. диктор говорит, что началось первое задание;
3. отсчитываются 1,5 мин на подготовку задания;
4. по истечении времени на подготовку диктор снова говорит, что время закончилось и сейчас будет производиться автоматическая запись ответа;
5. обучающийся выполняет задание, видя при этом, сколько времени у него остается на выполнение.

Достоинством данного сервиса является автоматическая сменяемость заданий, наличие диктора, простая навигация и бесплатность ресурса.

Ресурс **EG English.ru** является коммерческим, поэтому в бесплатной версии доступен только один вариант.

Все задания сгруппированы по номерам и выполняются по отдельности, автоматического перехода к следующему заданию не предусмотрено. Такой подход к решению заданий может быть полезен для обучающихся, чей уровень языка еще не позволяет выполнять все задания один за другим без продолжительной подготовки. Несомненным преимуществом данного сервиса являются примеры ответов на каждое задание, а также подсказки в виде ментальной карты для обучающихся.

Данный тренажер оснащен функцией распознавания речи, активно развивающейся в методике обучения иностранному языку. Тренажер распознает речь говорящего и дает обратную связь, заключающуюся в выявлении фонетических и грамматических ошибок. По итогу, приложение дает оценку речи спикера согласно критериям ЕГЭ.

Таким образом, представим полученную информацию в таблице 1.

Таблица 1

**Характеристика онлайн тренажеров
для подготовки к устной части ЕГЭ (говорение)**

	GOSEXAM. ONLINE	Svetlana English Online (ЕГЭ и ОГЭ)	EG English.ru
Бесплатность	+/-	+	+/-
Рекомендации к выполнению заданий	+	-	+
Автоматическая проверка	-	-	+
Переход к следующему заданию	-	Автоматический	-
Инструкция	+	+	+
Регистрация	+	-	+
Вариативность языков	+	-	-
Функция самостоятельной проверки	+	-	-
Алгоритм выполнения заданий	Задания сгруппированы по номерам	Выполнение целого варианта	Задания сгруппированы по номерам

По итогам анализа, мы можем заключить, что данные ресурсы имеют схожий набор компонентов, необходимых для качественного функционирования тренажера:

- набор вариантов заданий,
- инструкции к использованию инструмента,
- функция записи ответа,
- таймер,
- автоматическое завершение записей;
- возможность скачать запись своего ответа.

Таким образом, результаты исследования могут быть использованы непосредственно преподавателями иностранного языка при отборе цифрового ресурса для подготовки обучающихся к устной части экзамена по иностранному языку, а также для дальнейших разработок в рамках данной проблемы.

Литература

1. *Касьянова М.С.* Онлайн тренажеры как средство развития навыков иноязычного говорения учащихся [Текст] / М.С. Касьянова, С.А. Рассада // Новые технологии в обучении иностранным языкам. – 2020. – С. 90–94.
2. *Колесникова Д.С.* Применение современных технологий распознавания речи при создании лингвистического тренажера для повышения

- уровня языковой компетенции в сфере межкультурной коммуникации [Текст] / Д.С. Колесникова, А.К. Рудниченко, Е.А. Верещагина Е.Р. Фомина // Наукоедение. – 2017. – с. 17.
3. *Курасовская, Ю.Б.* Всероссийская олимпиада школьников как показатель качества обучения иностранному языку [Текст] / Ю.Б. Курасовская, К.С. Махмурян // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 11. – С. 32–47.
 4. *Сороковых Г.В.* Проектирование креативной иноязычной образовательной среды вуза как научная проблема [Текст] / Г.В. Сороковых // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2013. – С. 79–82.
 5. *Тарева Е.Г.* Коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций [Текст] / Е.Г. Тарева // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5. – С. 98–104.

Analysis Of Online Services For Preparing Students For Completing Tasks In Foreign Language Speaking

P.M. Gorokhova

master student, Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4421-1307>

e-mail: gorokhovapm@mgpu.ru

Keywords: training simulator, foreign language, speaking skills.

Историческая память в эпоху цифровизации: новые возможности и проблемы сохранения

Грибан И.В.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической компаративистики, Российская Федерация, Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ)

г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6260-4155>

e-mail: gribanirina@gmail.com

Грибан О.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической компаративистики, Российская Федерация, Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ)

г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3970-6169>

e-mail: info@griban.ru

Ключевые слова: цифровизация, историческая память, образы прошлого, механизмы коммеморации, медиатизация, media memory, digital memory.

Согласно аналитическому отчету Digital 2021 общественного креативного агентства «We Are Social» и платформы «Hootsuite», на начало 2021 г. более 4,66 млрд людей пользовались Интернетом, при этом аудитория социальных сетей превысила 4,2 млрд, в онлайн присутствует почти 60 % населения России, среднестатистический россиянин проводит в Интернете 7 ч. 52 мин. – 121 день в году. Цифровизация – внедрение современных цифровых технологий в различные сферы жизни и производства – коснулась всех сторон нашей жизни – от управления финансами, совершения покупок, до построения романтических отношений. В условиях пандемии время, которое мы проводим в режиме онлайн, увеличилось многократно, в том числе, за счет сферы образования. Мы все столкнулись с такими явлениями, как лекции в зуме, конференции в онлайн, вебинары и нетворкинги, которые прочно вошли в нашу жизнь и, наверное, останутся в ней и после пандемии. Повсеместная цифровизация коснулась и феномена исторической памяти.

В рамках данной статьи мы хотели бы обобщить современные тенденции в изучении феномена исторической памяти, выделить наиболее актуальные направления исследований, а также на конкретных примерах представить те возможности и проблемы, которые открывает эпоха цифровизации для всех, кто так или иначе причастен к сохранению исторической памяти.

В последние несколько лет в публикациях, посвященных исторической памяти, появились новые термины и характеристики.

Во-первых, анализируя современное состояние науки и, в частности, гуманитарного знания, говорят о «Медиальном повороте», или о «цифровом повороте», который характеризуется изменением стиля и характера мышления человека, серьезными социокультурными переменами (С.В. Тихонова, С.М. Фролова, В.В. Савчук и др.). Применяя цифровые технологии, пользователи потребляют контент, который сами же и производят. Если до медиального поворота производство прошлого было направлено от публичных инстанций к частным лицам, то сегодня его направление – от масс к массам, через узлы фильтрации, забвения и частичного публичного контроля.

Во-вторых, исследователи обращают внимание на «Медиазацию исторической памяти в социальных сетях». Время, в которое мы живем, называют эпохой цифровизации. Популярен и другой термин – эпоха веб 2.0, эпоха социального интернета, в которую социальные сети становятся неотъемлемой частью нашего существования. Этому способствует распространение и доступность гаджетов – смартфонов, планшетов и прочих устройств, позволяющих получать доступ в Интернет 24/7. В этом контексте возникает вопрос о соотношении медиа и исторической памяти (мемори). Э. Хоскинс отождествляет культурную память и медийные носители, отмечая, что «цифровая эпоха оборвала привязку памяти к идентичности, сделав память общедоступной... Распространение информации и широкий доступ к ней в социальных сетях и цифровых архивах по-новому формируют наши взаимоотношения с прошлым: «Новые медиа, расширяющие, интегрирующие, комбинирующие, реорганизуемые во времени и пространстве старые медиа, переформатировали не только конфигурацию субъекта, но и конфигурацию памяти» [Hoskins, 2011, p. 29].

Известная немецкая исследовательница А. Ассман, напротив, противопоставляет память и медиа, отмечая, что «память базируется на забвении, характеризуется дефицитностью и тесно связана с идентичностью», а медийная гиперструктура, напротив, «преодолевают эти ограничения памяти, устанавливая связи между социальными группами, нациями и культурами» [Ассман, 2019, с. 185].

В-третьих, объектом исследований становится «Цифровая память» – digital memory. При этом если в начале 2000-х гг. исследователей больше волновал вопрос о способах оцифровки и сохранения информации, специфике и преимуществах использования интернет-источников в работе историков [Hoskins, 2001; Cohen, 2006; De Groo, 2009; Korte, 2009], то во втором десятилетии XXI века все более актуальной становится проблематика воздействия медиа на процесс формирования образов прошлого в условиях повсеместного доступа к Интернет [Internationale, 2011; Hasebrink, 2011; Schmidt, 2019]. Согласно исследованиям, проведенным в Германии, уже в 2009 г. для подростков в возрасте от 14 до 19 лет Интернет был самым важным способом получения информации.

Авторы отмечают большую роль онлайн-ресурсов в формировании мировоззрения и исторических представлений молодых пользователей, анализируют преимущества и недостатки виртуализации и медиатизации памяти [Hein, 2010]. Особенности работы историков в условиях повсеместной цифровизации («диджитализации») рассмотрены в статье Г. Бальби. Автор поднимает очень непростой и актуальный вопрос о том, кто, что и как будет сохранять о прошлом для будущих поколений в условиях цифрового общества? Кто будет нести ответственность и принимать решения, что из безграничного информационного потока надо сохранить, а что предать забвению? [Balbi, 2011, с. 172].

Еще один важный аспект, привлекающий внимание исследователей, – количественное измерение памяти в условиях диджитализации. Распространение и популяризация социальных медиа побудило исследователей обратиться к такому аспекту, как количественное измерение памяти: Б.Н. Якобсен и Д. Бир анализируют, каким образом репосты, «лайки», комментарии и количество просмотров детерминируют обращение к историческим фактам и влияют на воспоминания о прошлом. Авторы вводят термин «количественная оценка ностальгии» и приходят к выводу, что реакция в социальных сетях может оказать влияние на то, как человек относится к событиям прошлого и настоящего, изменить ценность воспоминаний. Более того, количественные инструменты оценки контента в социальных сетях «позволяют людям постоянно и все более активно заниматься своим прошлым, заставляя думать о том, какими воспоминаниями поделиться», «связывают воедино людей в рамках сообществ» [Jacobsen, 2021, pp. 1–2, 9].

Наконец, исследователи обращают внимание на роль социальных медиа и Интернета в целом в формировании образов прошлого. Эта тема приобретает особую актуальность для России в контексте изучения глобальных «войн памяти» и столкновения исторических нарративов в интернет-пространстве. Если обратиться к отечественной литературе, то проблематика взаимодействия исторической памяти и медиа, роли социальных медиа в формировании образов прошлого у молодежи в последние несколько лет стала актуальной и рассматривается в разных аспектах: в политологическом (А.Ю. Бубнов, Д.А. Аникин, С.В. Володенков), в контексте изучения процессов и коммуникативных практик в социальных медиа (С.И. Белов, Г.И. Зверева).

И здесь мы выходим на еще один распространенный в настоящее время термин – «сетевые сообщества», под которым в современной литературе понимается «специфическая форма организации Интернета, выражение его строения и структуры, в том числе, социального строения и социальной структуры» [Курбатов, 2012]. Д.А. Аникин и А.Ю. Бубнов [Аникин, Бубнов, 2020] вводят понятие «сообществ памяти» – это дискурсивные сообщества, взаимодействующие на конкретной площадке в Интернете, объединенные интересом к истории и актуальной политике.

Внутри таких сообществ в процессе совместного создания медиатекстов и комментирования память превращается в коллективный проект. Авторы отмечают, что актуализируемые воспоминания в таких сообществах определяются не столько объективной значимостью в контексте эпохи, сколько зависят от политических ориентиров участников, и нередко являются идеологическим конструктом, используемым в контексте актуальных политических процессов.

Таким образом, тема медиатизации памяти достаточно активно обсуждается зарубежными и отечественными исследователями. При этом необходимо отметить, что проблема воздействия видеоблогов и социальных медиа на исторические представления молодежи относительно недавно стала рассматриваться в научной литературе.

Анализ литературы, обращение к собственному опыту и общение со студентами позволяет выделить возможности и проблемы, которые дает нам эпоха цифровизации.

Новые возможности:

- оцифровка архивов (сегодня каждый может обратиться к истории семьи. Самые яркие примером являются базы данных «Мемориал», «Память народа»). Возможность сохранить в оцифрованном виде уникальные исторические источники.
- доступность информации. Для историков – возможность удаленного доступа к зарубежным архивам.
- цифровизация музейного пространства (уникальность парков «Россия – моя история») – существенно расширяет возможности использования материалов музеев в учебно-воспитательном процессе.
- виртуальные экскурсии (Сталинградская битва, дневник анны франк)
- безграничное общение (вебинары и онлайн-конференции. Например, в 2020–2021 г. в УрГПУ прошло 6 российско-германских вебинаров).
- большие объемы сохраненной информации (каждый сам себе фотограф и историк, возможности современных гаджетов позволяют не только копировать данные, но и автоматически создают, например, видеовоспоминания. А социальные сети напоминают, какие посты были написаны 2 года назад). Каждый из нас вольно или невольно оставляет свой собственный цифровой след.
- современные технологии изучения прошлого на уроках истории.

Но при всех преимуществах, конечно, есть и обратная сторона медали. Проблемы можно сформулировать при помощи ключевых вопросов.

Кто сохраняет? Благодаря современным технологиям, сегодня каждый сам себе историк. С другой стороны, в ближайшие 20 лет ответственность за сохранение исторической памяти перейдет к так называемому поколению Z (с 2000 г. и до 2024 г.). Это люди, которые «не чувствуют грани между реальной и виртуальной жизнью, это дети, которые не просто выросли с интернетом, а родились с аккаунтом в Instagram и уже не представляют себе жизнь без цифровых технологий».

При этом для них характерно клиповое мышление. Они воспринимают яркие образы, а не длинные тексты, короткие ролики, а не документальные фильмы. Они в большей степени, чем представители других поколений, подвержены влиянию соц. сетей. Прошлое в их головах конструируется не профессиональными историками, а медиасредой, социальными сетями, лидерами мнений.

Что сохраняет? Какой цифровой след останется после нас? Как в потоке информации определить, что значимо, а что – нет?

Как и зачем сохраняет? В условиях, когда каждый может стать историком, создавать сообщества любителей истории, размещать видеоролики, комментировать те или иные посты, особенно значимым становится вопрос – кто регулирует этот процесс. К примеру, «накручивая» количество лайков можно делать определенные темы более или менее привлекательными. Удаляя неудобные комментарии, можно управлять дискуссиями в соц. сетях. И косвенно оказывать воздействие на пользователей. В данном контексте нельзя не согласиться с мнением А. Эрлл, которая отмечает, что «медиа не являются ни нейтральными, ни пассивными хранителями прошлого. Они создают посредничество между человеком и его опытом и в то же время являются основой для будущих воспоминаний общества о самом себе» [Сафронова, 2019, с. 171].

В XXI веке все более актуальным становится вопрос об образе прошлого, представленном в сетевых медиа. В каких формах и с помощью каких выразительных средств должна транслироваться сегодня память о прошлом? Какие символы, оценки, представления о прошлом сформируются у современной молодежи, исторические представления которой во многом определяют не школьные уроки истории, а влияние сети Интернет? Особую актуальность эти вопросы приобретают для российского общества, в котором наблюдается отсутствие консенсуса в отношении к собственному прошлому, особенно к советскому периоду истории. В качестве заключения нам бы хотелось обратиться к фразе Алейды Ассман: «Будущее памяти уже началось». Очевидно, что наш мир стремительно меняется, меняется система образования, меняются формы и методы коммеморации прошлого. Актуальными остаются вопросы о том, кто, что и как будет сохранять в будущем? Что будет знать о прошлом поколение альфа – следующее поколение людей? И, наверное, самый важный, хоть и риторический вопрос: какова роль педагогического сообщества в этом процессе? Как построить процесс преподавания истории таким образом, чтобы по максимуму использовать возможности эпохи цифровизации и свести к минимуму риски и проблемы?

Литература

1. *Аникин Д.А.* Политика памяти в сетевом пространстве: интернет как медиатор памяти / Д.А. Аникин, А.Ю. Бубнов // Вопросы политологии. – 2020. – Т. 1. – № 53. – С. 19–28. DOI: 10.35775/PSI.2020.53.1.002

2. *Ассман А.* Забвение истории – одержимость историей. – Москва: Новое литературное обозрение, 2019. – 552 с. ISBN 978–5–4448–1151–1.
3. *Белов С.И.* Videоблогеры как актор политики памяти: влияние кинообзоров на восприятие российского исторического кино / С.И. Белов // Информационные войны. – 2019. – № 1 (49). – С. 89–93.
4. *Бубнов А.Ю.* Историческая политика и борьба интерпретаций коллективного прошлого в публичной сфере / А.Ю. Бубнов // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2017. – № 4. – С. 3–12.
5. *Волков Д.* Гражданский активизм российской молодежи. 01.10.2020 [Электронный ресурс] / Д. Волков, С. Гончаров, М. Снегова // Аналитический центр Юрия Левады. – Режим доступа: <https://www.levada.ru/2020/10/01/grazhdanskij-aktivizm-rossijskoj-molodezhi/>
6. *Володенков С.В.* Особенности применения технологий переписывания истории в современном пространстве цифровых коммуникаций / С.В. Володенков // Электронный научно-образовательный журнал «История». – 2020. – Т. 11. – № 9. – Режим доступа: <https://history.jes.su/s207987840011429-0-1/> DOI:10.18254/S207987840011429-0
7. *Курбатов В.И.* Сетевые сообщества Интернета как социальные конструкции / В.И. Курбатов [Электронный ресурс] // Гуманитарий Юга России. – 2012. – № 4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevye-soobshchestva-interneta-kak-sotsialnye-konstrukty>
8. *Сафронова Ю.А.* Историческая память: введение / Ю.А. Сафронова. – Санкт-Петербург: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2019. – 220 с. ISBN: 978–5–94380–303–1
9. *Balbi G.* Doing Media History in 2050 / G. Balbi // Westminster Papers in Communication and Culture. 2011. № 8 (2). P. 154–177. DOI:10.16997/wpsc.188
10. *Cohen D.J.* Digital History: A Guide to Gardening, Preserving, and Presenting the Past on the Web / D.J. Cohen, R. Rosenzweig – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2006. – 328 p. ISBN: 978–0812219234
11. *De Groot J.* Consuming History. Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture / J. De Groot. – New York : Routledge, 2009. – 292 p. ISBN : 978–1138905313
12. *Hasebrink U.* Kinder und Jugendliche im Web 2.0 – Befunde, Chancen und Risiken / U. Hasebrink, C. Lampert [Electronic resource] // Aus Politik und Zeitgeschichte. 2011. – № 3. – Access mode: <https://www.bpb.de/apuz/33541/kinder-und-jugendliche-im-web-2-0-befunde-chancen-und-risiken>
13. *Hein D.* Virtuelles Erinnern / D. Hein [Electronic resource] // Aus Politik und Zeitgeschichte. – 2010. – № 25–26. – Access mode: <https://www.bpb.de/apuz/32669/virtuelles-erinnern>
14. *Hoskins A.* Media, Memory, Metaphor: Remembering and the Connective Turn / A. Hoskins // Parallax. – 2011. – № 17 (4). – P. 19–31. DOI:10.1080/13534645.2011.605573
15. *Hoskins A.* New Memory: mediating history / A. Hoskins // Historical Journal of Film, Radio and Television. – 2001. – Vol. 21. – № 4. P. 333–346. DOI:10.1080/01439680120075473
16. *Jacobsen B.N.* Quantified Nostalgia: Social Media, Metrics, and Memory / B.N. Jacobsen, D. Beer [Electronic resource] // Social Media + Society. – 2021. – Access mode: <https://www.researchgate.net/publi->

- ation/349695167_Quantified_Nostalgia_Social_Media_Metrics_and_Memory DOI: 10.1177/20563051211008822
17. Katz E. Personal Influence: the Part Played by People in the Flow of Mass Communications / E. Katz, P.F. Lazarsfeld. – Routledge, 1955. – 508 p. – ISBN 978–1138529724
 18. Korte B. History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres / B. Korte, S. Paletschek. – Bielefeld : Kordula Röckenhaus, 2009. – 60 S.
 19. On media memory: Collective memory in a new media age / ed. by A. Hoskins, J. Sutton. – London : Palgrave Macmillan, 2011. – 290 p. DOI:10.1057/9780230307070
 20. Schmidt J.-H. Die Medienlogik der Informationsintermediäre und ihre Bedeutung für Meinungsbildung / J.-H. Schmidt [Electronic resource] // Aus Politik und Zeitgeschichte. – 2.05.2019. – Access mode: <https://www.bpb.de/gesellschaft/digitales/digitale-desinformation/290575/die-medienlogik-der-informationsintermediaere-und-ihre-bedeutung-fuer-meinungsbildung>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках научного проекта «Методика преподавания истории Второй мировой войны в условиях дистанционного и смешанного обучения: отечественный и зарубежный опыт».

Historical Memory In The Era Of Digitalization: New Opportunities And Problems Of Preservation

Irina V. Griban

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Russian Federation, Ural State Pedagogical University (FGBOU VO Ural State Pedagogical University)

Yekaterinburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6260-4155>

e-mail: gribanirina@gmail.com

Oleg N. Griban

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Russian Federation, Ural State Pedagogical University (FGBOU VO Ural State Pedagogical University)

Yekaterinburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3970-6169>

e-mail: info@griban.ru

Keywords: digitalization, historical memory, images of the past, commemoration mechanisms, mediatization, media memory, digital memory.

Funding. The study was carried out within the framework of the scientific project «Methods of teaching the history of the Second World War in the context of distance and blended learning: domestic and foreign experience.»

Влияние ИКТ на эффективность образования в России

Губайдуллина М.И.

*Бакалавриат, 2 курс, Российская Федерация, Санкт-Петербургский
государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
Факультет свободных искусств и наук
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: st084994@student.spbu.ru*

Салахов А.Б.

*Бакалавриат, 2 курс, Российская Федерация,
Санкт-Петербургский государственный университет
(ФГБОУ ВО СПбГУ), Философский факультет,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: st087623@student.spbu.ru*

Ключевые слова: ИКТ, образовательный процесс, дистанционный формат обучения, пандемия, эффективность образования, экзамены, цифровизация, утомляемость, самообразование, социологические опросы.

Тенденция по внедрению ИКТ в образовательный процесс имела место ещё в допандемийный период COVID-19. Однако в то время эта практика носила лишь локальный и частичный характер (контрастные примеры: Лицей № 22 г. Сочи и «Лицей Бауманский» Республики Марий Эл).

На сегодняшний же день она превратилась в неотъемлемый компонент не только самого образовательного процесса, но и всей научной деятельности и коммуникации в целом. Крайне вероятно, что именно пандемия стала триггером цифровизации, ускорив процесс внедрения ИКТ в образовательный процесс. Тем не менее, нас, как студентов СПбГУ, поступивших в университет после полугода дистанционного обучения в 11 классе, в схожих условиях закончивших 1 курс бакалавриата и предполагающих, что в дальнейшем внедрение ИКТ в образовательный процесс будет лишь усиливаться, интересуют вопросы, связанные с влиянием ИКТ на эффективность образования и жизнь человека.

С методологической точки зрения, наше исследование включил отбор и анализ тематической литературы, а также проведение социологических опросов среди преподавателей и учащихся общеобразовательных и высших учебных заведений России. Этот метод помог нам охватить 10 городов (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Сочи, Йошкар-Ола и др.), 10 вузов (МФТИ, СПбГУ, МГУ, УрФУ, ПГТУ и др.) и более 7 школ; опросить 20 преподавателей (14 школьных учителей, 8 преподавателей вузов, 2 из которых – также школьные учителя) и 96 учащихся (11 школьников, 85 студентов вузов).

Стоит отметить, что метод проведения социологических опросов, являющийся индуктивным, не может претендовать на выведение всеобщей закономерности. Тем не менее, именно преподаватели и учащиеся – непосредственные участники образовательного процесса, и потому их мнения крайне важны для результатов этого исследования, проверки наших гипотез.

Гипотезы:

1. Частичное внедрение ИКТ в образовательный процесс в допандемийный период способствовало повышению эффективности образования.
2. Переход образовательного процесса с очного формата на дистанционный с использованием ИКТ в период пандемии способствовал сохранению образовательных стандартов.
3. После перехода на дистанционный формат обучения с использованием ИКТ результаты университетских экзаменов улучшились, а школьных (ЕГЭ) ухудшились.
4. Дистанционный формат обучения с использованием ИКТ влияет на возрастание утомляемости педагогов и обучающихся.
5. У преподавателей, благодаря дистанционному формату обучения с использованием ИКТ, появилось больше времени на осуществление научной деятельности.
6. Появление дополнительного свободного времени у учащихся и преподавателей во время прохождения обучения в дистанционном формате с использованием ИКТ способствовало возрастанию интереса к самообразованию в различных сферах.
7. Благодаря широкому применению ИКТ в период пандемии возросла успеваемость учащихся.
8. Процент людей, отчислившихся из университетов и школ, вырос во время прохождения обучения в дистанционном формате с использованием ИКТ.
9. Дистанционный формат обучения с использованием ИКТ в период пандемии способствовал более эффективной профессиональной ориентации обучающихся.

Опрос среди преподавателей:

1. Использовали ли Вы ИКТ в образовательном процессе в допандемийный период? (95 / 19 чел.: «Да»; 5 % / 1 чел.: «Нет»).
2. Если Вы использовали ИКТ, то в каком процентном отношении к образовательному процессу в целом? (55 % / 11 чел.: «<25 %»; 25 % / 5 чел.: «25–50 %»; 5 % / 1 чел.: «50–75 %»; 15 % / 3 чел.: «>75 %»).
3. Было ли, по Вашему мнению, это эффективным? Способствовало ли это улучшению образовательного процесса? (85 % / 17 чел.: «Да»; 5 % / 1 чел.: «Нет»; 10 % / 2 чел.: «Затрудняюсь ответить»).
4. Способствовал ли, по Вашему мнению, переход образовательного процесса с очного формата на дистанционный с использованием

ИКТ в период пандемии сохранению образовательных стандартов? (35 % / 7 чел.: «Да»; 55 % / 11 чел.: «Нет»; 10 % / 2 чел.: «Затрудняюсь ответить»).

5. (Для преподавателей вузов)
Как Вы считаете, повлиял ли переход на дистанционный формат обучения с использованием ИКТ на результаты семестровых экзаменов? (0 % / 0 чел.: «Да, результаты улучшились»; 33,3 % / 3 чел.: «Да, результаты ухудшились»; 66,7 % / 6 чел.: «Нет, не повлиял»)
6. (Для школьных учителей)
Как Вы считаете, повлиял ли переход на дистанционный формат обучения с использованием ИКТ на результаты ЕГЭ? (0 % / 0 чел.: «Да, результаты улучшились»; 35,7 % / 5 чел.: «Да, результаты ухудшились»; 64,3 % / 9 чел.: «Нет, не повлиял»).
7. Как изменилась Ваша утомляемость после перехода на дистанционный формат обучения с использованием ИКТ? (60 % / 12 чел.: «Я стал(а) больше утомляться»; 15 % / 3 чел.: «Я стал(а) меньше утомляться»; 25 % / 5 чел.: «Без изменений»).
8. Появилось ли у Вас больше времени на осуществление научной деятельности? (20 % / 4 чел.: «Да»; 40 % / 8 чел.: «Нет, стало меньше»; 40 % / 8 чел.: «Без изменений»).
9. Появилось ли у Вас больше времени на самообразование? (30 % / 6 чел.: «Да»; 35 % / 7 чел.: «Нет»; 35 % / 7 чел.: «Без изменений»)
10. Возросло ли в Вашей личной практике количество отчислившихся студентов/учеников? (5 % / 1 чел.: «Да»; 20 % / 4 чел.: «Нет»; 75 % / 15 чел.: «Без изменений»).

Опрос среди учащихся:

1. Использовали ли вы ИКТ в образовательном процессе в допандемийный период? (84,4 % / 81 чел.: «Да»; 15,6 % / 15 чел.: «Нет»).
2. Если использовали, то в каком процентном отношении к образовательному процессу в целом? (45,8 % / 44 чел.: «<25 %»; 27,1 % / 26 чел.: «25–50 %»; 15,6 % / 15 чел.: «50–75 %»; 11,5 % / 11 чел.: «>75 %»).
3. Повышали ли ИКТ эффективность образовательного процесса? (56,3 % / 54 чел.: «Да»; 21,9 % / 21 чел.: «Нет»; 21,9 % / 21 чел.: «Затрудняюсь ответить»)
4. Способствовал ли, по вашему мнению, переход образовательного процесса с очного формата на дистанционный с использованием ИКТ в период пандемии сохранению образовательных стандартов? (25 % / 24 чел.: «Да»; 57,3 % / 55 чел.: «Нет»; 17,7 % / 17 чел.: «Затрудняюсь ответить»).
5. Как изменилась Ваша утомляемость после перехода на дистанционный формат обучения с использованием ИКТ? (53,1 % / 51 чел.: «Я стал(а) больше утомляться»; 37,5 % / 36 чел.: «Я стал(а) меньше утомляться»; 9,4 % / 9 чел.: «Без изменений»).

6. Появилось ли у вас больше времени на самообразование? (41,7 % / 40 чел.: «Да»; 39,6 % / 38 чел.: «Нет»; 18,8 % / 18 чел.: «Без изменений»).
7. Возросла ли ваша успеваемость после перехода на дистанционный формат обучения с использованием ИКТ? (37,5 % / 36 чел.: «Да»; 34,4 % / 33 чел.: «Нет»; 28,1 % / 27 чел.: «Без изменений»).
8. Способствовал ли переход на дистанционный формат обучения с использованием ИКТ определению вашей профессиональной ориентации? (20,8 % / 20 чел.: «Да»; 79,2 % / 76 чел.: «Нет»).

Итоги:

По результатам нашего исследования 3 гипотезы подтвердились (№ 1, 4, 7); 3 – подтвердились частично (№ 3, 6); 4 – не подтвердились (№ 2, 5, 8, 9).

ИКТ обширны и несут практическую пользу, в чем-то способствуя эффективности образования. Однако мы выявили и современные проблемы российского образования с использованием ИКТ, в особенности, дистанционного. Среди них: несохранение образовательных стандартов; ухудшение результатов аттестаций; дефицит времени, отводимого научной деятельности и самообразованию; растущая утомляемость участников образовательного процесса; осложнение процессов самоопределения и профессиональной ориентации учащихся.

Литература

1. Сошнев, А.Н. Пандемия COVID-19 как триггер цифровизации / А.Н. Сошнев, Е.Б. Сошнева // Цифровое общество – новый формат социальной реальности: структуры, процессы и тенденции развития: материалы Всероссийской научной конференции, Санкт-Петербург, 12–14 ноября 2020 года / Отв. редакторы: Н.Г. Скворцов, Ю.В. Асочаков. – Санкт-Петербург: ООО «Скифия-принт», 2020. – С. 434–435.
2. Карташевский, В.Г. Готовность и проблемы использования ИКТ в высшей школе / В.Г. Карташевский, Н.В. Киреева, М.А. Буранова // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: Материалы XI международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 26 февраля – 2018 года. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. – С. 335–342.
3. Верин-Галицкий, Д.В. ИКТ шагают по планете. О разумном использовании информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / Д.В. Верин-Галицкий // Народное образование. – 2015. – № 4 (1447). – С. 171–174.
4. Дусенко, С.В. Переход высшей школы к e-learning в условиях пандемии-2020 / С.В. Дусенко, Ю.О. Никифорова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 9–1. – С. 41–45.
5. Тлявсин, И.Б. Дистанционное обучение как средство организации образовательного процесса / И.Б. Тлявсин, Г.В. Ихсанова // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 4. – С. 53–59.

6. *Картавая, Ю.К.* Проблемы дистанционного обучения в вузе в условиях современности / Ю.К. Картавая // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 157–161. – DOI 10.26140/anip-2021–1002–0037.

Influence of ICT on the Effectiveness of School and Higher Education in Russia

Maria I. Gubaidullina

*undergraduate student, 2nd year, Russian Federation, St. Petersburg
State University, Faculty of Liberal Arts and Sciences
St. Petersburg, Russian Federation
e-mail: st084994@student.spbu.ru*

Arkady B. Salakhov

*undergraduate student, 2nd year, Russian Federation,
St. Petersburg State University, Faculty of Philosoph
St. Petersburg, Russian Federation
e-mail: st087623@student.spbu.ru*

Keywords: ICT, educational process, distance learning, pandemic, educational effectiveness, exams, digitalization, fatigability, self-education, sociological surveys.

Компьютерное моделирование в биологии

Жиляев А.А.

студент (магистрант), Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: zhilyaevaa@mgpu.ru

Ключевые слова: моделирование, компьютерные модели.

Обучение Биологии неразрывно связано с использованием наглядных материалов: макетов, муляжей, моделей. Использование цифровых технологий дает возможность любому учителю сделать урок ярким, наглядным и запоминающимся, даже при недостаточном оснащении кабинета биологии.

При этом использование компьютерных моделей позволяет учителю проводить урок не только непосредственно в кабинете, но и дистанционно, что крайне актуально в настоящее время.

Обзор ключевых программ для компьютерного моделирования позволит выбрать наиболее удобные для широкого использования приложения, с помощью которых можно создать собственные объемные и динамичные модели для использования их на уроках биологии.

Для создания компьютерных моделей можно использовать различные программные продукты, но наиболее простой в эксплуатации является приложение Tinkercad. Несомненно, если сравнивать его с такими программами как Blender, AutoCAD и Fusion360, он гораздо проще и менее функционален, но при этом эти программы сложны в обучении и требуют первоначальных знаний о 3D моделировании, даже для создания простой модели требуется долгое время изучать программу, а в Tinkercad сразу после регистрации и краткого обучения, которое занимает 5 минут, можно уже создавать простые модели, а если постараться можно создать и более сложную модель.

Также стоит отметить вопрос программного обеспечения пользователей, ведь большинство из них не имеет мощных компьютеров, необходимых для обработки большого количества информации при работе со сложными программами для 3-D моделирования. Программа Tinkercad, в свою очередь, является облачным сервисом для стабильной работы которого нужно только стабильное интернет-соединение, что позволяет пользователю даже при слабых характеристиках его компьютера погрузиться в мир компьютерного 3-D моделирования и использовать его в любых областях. Также здесь стоит отметить, что для работы в приложении не нужен даже компьютер ведь приложение поддерживается, в том числе и на мобильных устройствах. Это крайне положительно сказывается на распространении и повсеместном

использовании программы. Разумеется, заниматься 3-D моделированием с мобильных гаджетов заметно сложнее, но, тем не менее, функциональная часть программы никак не страдает, и обладаем всеми функциями, которые будут описаны ниже.

Рассмотрим основные этапы работы с программой. Первоначально пользователю необходимо создать собственную учетную запись. При этом пользователь имеет возможность выбрать свой статус и зарегистрироваться как ученик или как педагог.

Также стоит отметить, что на сайте присутствует упрощенная регистрация через учетные записи Google и Apple.

После регистрации пользователь попадает на страницу, где представлены несколько важных разделов. В разделе «Мои последние проекты» всегда можно увидеть иконки и просмотреть в деталях созданные ранее проекты, а также заняться созданием нового проекта.

В разделе «Галерея» можно посмотреть наиболее интересные работы других пользователей Tinkercad, причем представлен весь спектр проектов, начиная от самых простых до уже готовых эталонных моделей, которые можно распечатать на 3D-принтере.

В разделе «Блог» администраторы и модераторы сайта добавляют статьи по интересным проектам, полезную информацию по освоению программы и общую информацию по 3D-моделированию для большего понимания.

Открыв любой из представленных в личном кабинете созданных проектов, мы видим множество полезной информации. Справа в верхнем углу написано название, количество отметок, «лайки» от других пользователей, которые могут увидеть вашу работу в общей галерее всех созданных моделей в программе tinkercad.

Также мы можем изменить наш проект, тем самым заходя в рабочую плоскость, на которой расположена созданная нами модель. Или же если мы считаем наш проект полностью завершенным, то мы можем скачать созданный проект для последующей печати на 3-D принтере или для лазерной резки.

Теперь разберем кнопку «свойства проекта», которая позволит изменить некоторые полезные параметры. Для начала мы можем изменить название нашего проекта. Также у нас есть возможность сделать полное описание объекта. Подробное описание проекта позволяет другим пользователям сразу понять смысл и свойства созданного нами проекта.

Теперь перейдем к одной из полезнейших функций это теги. Теги позволяют отнести наш проект к определенной категории. Теги упрощают нахождения проекта в галерее соответственно, чем больше тегов, тем проще другие пользователи смогут найти ваш проект. Но стоит отметить, что максимально количество тегов для одного проекта равно числу 10.

Теперь рассмотрим алгоритм создания новой компьютерной модели и разберём функции программы. Для этого мы должны нажать на кнопку «Создать новый проект».

В левом верхнем углу есть куб, передвигая который мы можем вращивать нашу рабочую плоскость в любом направлении, на которой можно размещать фигуры.

Под ней находится кнопка в форме дома, которая нас возвращает к исходному положению нашей рабочей плоскости.

Еще ниже находится кнопка в форме прямоугольника без сторон, которая позволяет сфокусироваться на выбранном объекте находящимся на рабочей плоскости.

Под ней находятся кнопки «+» и «-» с помощью них можно приближать и отдалять рабочую плоскость или же фигуры, расположенные на данной плоскости.

Теперь после рассмотрения всех формальных моментов мы можем перейти к изучению основных инструментов работы в «tinkercad».

Здесь множество различных типов фигур, которые мы можем использовать в нашем проекте. Каждая из фигур имеет свою настройку, что в свою очередь позволяет изменять фигуру в соответствии с нашими пожеланиями.

Мы рассмотрели лишь основные функции программы «tinkercad», но тем не менее даже эти базовые знания позволят нам создавать различные проекты и в последствии их использовать в процессе обучения биологии.

Используя эту программу, можно создать модели клеточных оргanelл или отдельных органов организмов. Пользователь имеет возможность рассматривать готовую модель с разных сторон, увеличивая или уменьшая размеры модели. Так же можно создать динамические модели, показывающие этапы каких-либо значимых биологических процессов. Скажем, модель фотосинтеза показывает последовательные стадии этого сложного процесса, происходящего на мембранах пластид. Подобные модели можно использовать на стадии объяснения нового материала, наглядно демонстрируя все детали происходящих процессов и явлений. Так же подобные модели можно использовать при реализации контроля знаний учащихся и при подготовке к экзаменам.

Литература

1. *Кропова Ю.Г.* Использование современных педагогических технологий при подготовке учителей биологии. Метод. пособие «Применение технологий обучения в педагогическом вузе», отв. редактор Криштофик И.С., Москва, МГПУ, 2020, 180 с.
2. *Кропова Ю.Г., Полякова А.А.* Создание видеоконтента как одно из направлений информатизации биологического образования. Биология в школе, 2020. № 7, С. 34–45.

3. Лексакова Т.Г., Семенова Е.А., Кропова Ю.Г. Сетевое обучение на уроках биологии. Сборник статей научно-практической конференции «Перспективные направления исследования проблем биологического и экологического образования в условиях современных вызовов», Санкт-Петербург, 2020, С. 171–175.

Computer modeling in biology

Andrey A. Zhilyaev

Undergraduate, Moscow State University & Education

Moscow, Russia

e-mail: zhilyaevaa@mgpu.ru

Keywords: modeling, computer models.

Актуальные проблемы применения лонгрида в образовательном процессе

Игошин Д.А.

*аспирант, Санкт-Петербургский Государственный университет
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-9905>
e-mail: denfo2896@mail.ru*

Под воздействием цифровизации и интеграции трансмедиа изменилось восприятие и мышление современного школьника, иначе сегодня читающего и воспринимающего текст, в том числе и учебный.

Исследование в области читательской грамотности учащихся, а также исследования PISA 2012, 2015 и 2018 года [4] свидетельствуют о том, что уровень и качество работы с текстом у российских школьников снижается с каждым годом. Для изменения данной тенденции необходимо искать новые практики чтения, устанавливать адекватные отношения с цифровым поколением, моделировать процесс организации и содержания образования в соответствии с вызовами времени. Благодаря новым инструментам возможно оптимизировать процесс обучения, так как они способствуют повышению эффективности усвоения текста за счет увеличения способов восприятия: аудиального, визуального, кинестетического. Одним из таких инструментов выступает лонгрид в роли текста «новой природы» [1, 2, 3]

Насколько эти рассуждения соотносятся с запросами современных школьников показало следующее исследование.

Среди старшеклассников и участников сентябрьской образовательной программы Сириус было проведено анкетирование на платформе Google. Вопросы в анкете состояли из трех категорий: частота использования лонгрида в учебной деятельности, качество дизайна предлагаемых учителями лонгридов, актуальность замены текстов учебника на лонгрид в повседневной образовательной деятельности.

Всего в опросе приняли участие 94 человека в возрасте от 12 до 17 лет. Проведенный опрос показал, что в повседневной образовательной практике с лонгридом сталкиваются все опрошенные и считают данный способ подачи материала весьма эффективным. Из них 14 человек выбирают лонгриды по собственной инициативе, то есть для освоения конкретной школьной темы респонденты работают с лонгридами, которые сами находят в сети. Для остальных опрошенных лонгриды готовит или подбирает учитель в школе.

По мнению опрошенных обучающихся лонгриды, выбираемые учителями, отличаются плохим дизайном, скорее отталкивающим от изучения темы нежели способствующим погружению в текст. Лишь 7 участников опроса были удовлетворены предлагаемыми лонгридами.

А 10 участников отметили, что удовлетворены лонгридами, которые подбираются учителями, но созданы другими авторами. При этом 54 участника не удовлетворены дизайном лонгрида ни от учителей, ни от других авторов. Среди всех опрошенных 83 участника выбирают учебную книгу просто потому, что не находят соответствующих теме лонгридов высокого качества.

Таким образом, можно предположить, что в настоящее время инструмент лонгрид как способ подачи учебной информации недостаточно разработан, хотя обладает огромными образовательными возможностями и вызывает интерес у школьников. В связи с этим, в работе сделан вывод о необходимости формирования правил и способов построения эффективного учебного лонгрида.

Литература

1. Казакова Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 4. С. 102–109. doi:10.17759/pse.2016210409
2. Браташ В.С. Визуальные заметки (скетчноутинг) как инструмент трансформации учебного текста : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Браташ Валентина Сергеевна ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2020. – 365 с. – Текст : непосредственный.
3. Беньковская Т.Е. Тексты «Новой природы» и возможность их использования в литературном образовании современных школьников // Педагогический ИМИДЖ. 2017. № 3 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teksty-novoy-prirody-i-vozmozhnost-ih-ispolzovaniya-v-literaturnom-obrazovanii-sovremennyh-shkolnikov> (дата обращения: 27.10.2021).

Actual Problems Of Longrid Application In The Educational Process

Igoshin Daniil Alekseevich

Postgraduate student, Saint Petersburg State University,

Saint Petersburg, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8714-9905>

e-mail: denfo2896@mail.ru

Использование визуальных словарей при помощи демонстрационных ИКТ технологий

Исаева А.О.

Магистрант, ИППО МГПУ

Москва, Россия

e-mail: isaevaenglish@gmail.com

Реалии современного общества (цифровизация образования, переход школ во время пандемии на дистанционную форму обучения), а также особенности мышления и восприятия младших школьников требуют от учителя иностранного языка поиска новых решений организации учебной деятельности учащихся. Методика преподавания иностранного языка сегодня обладает большим разнообразием приемов, способов обучения разным аспектам языка и речи. Так, одним из эффективных средств лексической работы является визуальный словарь, в котором значение понятия объясняется с помощью графического изображения обозначаемого им предмета или явления.

В отечественной и зарубежной литературе такие словари называют по-разному: визуальный словарь (visual dictionary), иллюстрированный словарь (illustrated dictionary), словарь в картинках (picture/pictorial/photo dictionary). Принимая во внимание существующие между ними различия, в данной статье мы будем использовать эти понятия как синонимы.

Визуальные словари бывают одноязычными (monolingual), двуязычными (bilingual) и многоязычными (multilingual). Одноязычные визуальные словари создают условия для реализации беспереводного метода обучения: слова называются и осваиваются сразу на изучаемом языке, без языка-посредника. Двуязычные и многоязычные позволяют расширять и обогащать словарный запас обучающихся по теме на нескольких языках одновременно. Младшим школьникам больше подходят словари первого вида.

Статьи визуальных словарей обычно содержат буквенную запись определяемого понятия на иностранном языке, иллюстрацию, транскрипцию, аудиозапись произношения (в цифровом формате), перевод (в двуязычных и многоязычных словарях). Некоторые авторы дают примеры с данными словами (предложения или короткие тексты).

Мы также выделили ряд других особенностей визуальных словарей, которые позволяют педагогу иностранного языка использовать их уже в начальной школе. К ним относятся: учет дидактических принципов наглядности, активности, доступности; изучение лексических единиц не отдельно, а в связи с другими словами данной лексико-семантической группы; интуитивное понимание обучающимися значения новой лексической единицы без словесного объяснения; одновременное использование разных каналов восприятия и видов памяти; развитие навыка

языковой догадки; формирование понятия в том значении, которое оно имеет у носителей языка, что позволяет предупреждать возникновение у обучающихся интерференционных ошибок, вызванных «наложением языковых картин родного и иностранного языка» [2, 317].

С целью обучения младших школьников английскому языку могут быть использованы такие электронные словари, как: Online Picture Dictionary (<https://www.opdome.com/>), Studyfun (<http://studyfun.ru/>), English ABC Visual Dictionary (<https://english-abc.ru/visual-dictionary>), Oxford Picture Dictionary (<https://is.gd/3dNDBZ>), Visual Dictionary (<https://visual-dictionary.org/>), Word by Word Picture Dictionary (<https://clck.ru/W9SCi>), Children's Illustrated Dictionary (<https://goo.su/6o41>) и др.

Принцип построения визуальных словарей тематический, что позволяет охватить группу слов по изучаемой теме, дает возможность проводить пропедевтическую работу, формирует у обучающихся интерес к языку, создает мотивацию к его освоению. Например, в начальной школе осваивается базовая лексика тематических групп из разных областей жизни учащихся.

Ниже приведём примеры лексических подборок трёх тем: «Mybody»; «Animals»; «Food». За основу взяты учебники «Forward» базового уровня НОО и «English» для углубленного. (таблица 1, 2,3).

Таблица 1

Food				
	2		3	4
М.В. Вербилка «Forward» (базовый)	Tea Jam Orange Apple Nut Egg Yoghurt Banana Lemon Food	Cheese Milk shake Salad Pizza Sandwich Chocolate Biscuit Chips Sausages Burger	Milk Pancake Flour Salt Sugar Spaghetti Meat	Pineapple
И.Н. Верещагина «English» (углублённый)	Bread Icecream		Apple Banana Sweets Coffee Tea Milk Juice Egg Cookie Porridge Soup Cheese Potato Meat Bread	Salad Spaghetti Pudding Carrot Orange Fruit Vegetable Hamburger Pizza Chocolate Jam Butter Tomato Meatball
				Salt Cake Biscuit Bean Mustard Chips Mutton Steak Peas Mushroom Cereal Bacon Marmalade

Таблица 2

Animals				
	2		3	4
М.В. Вербицкая «Forward» (базовый)	Lion Crocodile Monkey Tiger Elephants Seal Dog	Horse Cat Fox Mouse Rat Wolf Zebra	Puppy Grizzly bear Panda Kangaroo Parrot Hippo Hamster Rabbit Tortoise	Porcupine Pelican Platypus Frog Robin Blackbird Squirrel Eagle
И.Н. Верещагина «English» (углублённый)	Bear Frog Dolphin Cat Penguin Dog Puppy Kitten Mouse Horse Hare Monkey	Camel Pig Fox Wolf Rabbit Duck Fish Cow Hen Chicken Giraffe Bird	Elephant Tiger Crocodile Rat Owl Parrot	Hamster Tortoise Lion SheepSnake Zebra Grasshopper Ant

Таблица 3

Body				
	2		3	4
М.В. Вербицкая «Forward» (базовый)	Neck Mouth Eye Nose	Ear Arm Leg		
И.Н. Верещагина «English» (углублённый)	Ears Eyes Face Hand Foot	Mouth Teeth Finger Nose Toes	Arm Hair Leg Body Knee	Neck Shoulder

Визуальные словари могут быть классическими – бумажными либо, что наиболее актуально в современной обстановке, цифровыми. С технической точки зрения, создание словарей и работа с ними достаточно

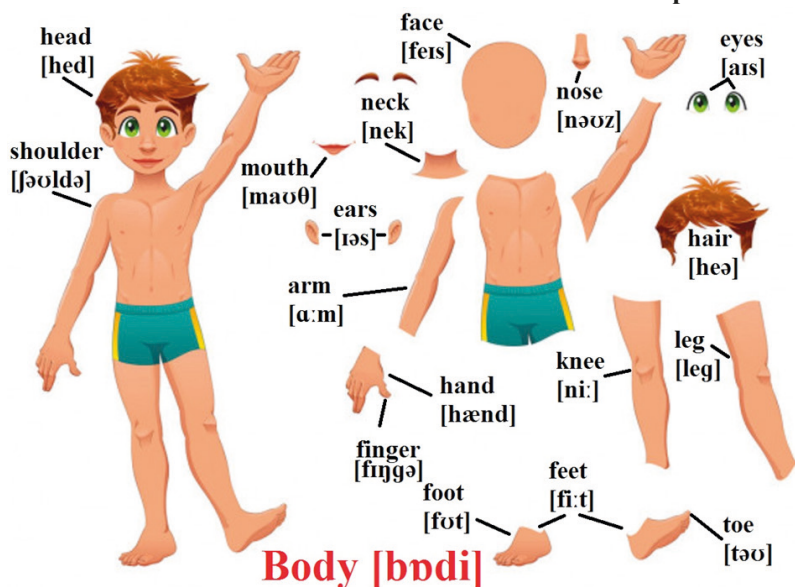
просты. Для этого можно использовать базовые программы, с которыми сталкивается каждый человек: графический редактор Paintи Microsoft Power Point. Работа с цифровыми визуальными словарями позволяет задействовать как визуальные, так и аудиальные каналы восприятия информации.

Одним из основных преимуществ визуальных словарей с практической точки зрения является их гибкость в формировании. Например, есть возможность в визуальном словаре охватить лексическую подборку по всей теме (приложение 1) либо можно использовать лексическую подборку к определённом уроку (приложение 2).

Рассмотрим возможности цифровых визуальных словарей на различных этапах работы с лексикой:

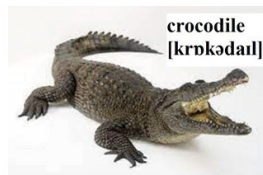
1. Ознакомление. На этом этапе происходит презентация визуального образа слова, его графического эквивалента, транскрипции и звучания слова (для этого можно использовать аудиофайл к учебнику). Презентация может происходить поочередно по одной словарной статье, либо можно представить весь лексический набор темы (приложение 1).
2. Работа со словосочетанием. Может также происходить через демонстрацию. (приложение 3).
3. Работа с предложением. Возможно использование упражнений с подстановкой. Например, предложить подставить предложенные словарные статьи в заготовленные предложения.

Приложение 1



Приложение 2

Animals [æniməls]



Приложение 3



Таким образом, можно говорить о практически безграничном методическом потенциале визуальных словарей.

Литература

1. Афанасьева Ж.В., Богданова А.В. Средства организации сетевой совместной деятельности младших школьников в предметной области «Филология» // Развитие личности в условиях цифровизации образования: от начальной к высшей школе: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, 15–16 октября 2020 года. Елец, 2020. С. 184–189.
2. Богданова А.В. К вопросу о формировании у обучающихся языковой картины мира при изучении иностранного языка: аксиологический аспект // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в аксиологическом аспекте: Материалы Международной науч-

но-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (27 февраля 2020 г.) / Сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. М., 2020. С. 314–317.

3. *Исаева А.О., Михеева Е.В.* Визуальный словарь как средство обучения младших школьников иностранному языку // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (4 марта 2021 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Известия ИППО, 2021. – С. 314–317.

Use Of Visual Dictionaries With Demonstration Ict Technologies

Isaeva A.O.

Undergraduate, IPPO MGPU

Moscow, Russia

e-mail: isaevaenglish@gmail.com

Предпосылки и барьеры использования цифровых HR-технологий в образовательной организации

Карданова А.З.

Студент 2 курса магистратуры, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5917-6068>

e-mail: miss.kardanova@gmail.com

Ключевые слова: управление персоналом, цифровые HR-технологии, образовательная организация.

Переход современного общества к цифровой экономике предполагает интенсивное использование соответствующих технологий в бизнес-процессах разных типов организаций. Сфера управления персоналом для решения своих задач адаптирует веер цифровых инструментов. Развитие практики использования e-HRM определило активный интерес к этой проблематике, как в зарубежных (J. Bersin, J. Meister и др.), так и в отечественных (М.И. Магура, Н.А. Пагутина и др.) исследованиях. Научные данные свидетельствуют о том, что цифровые инструменты используются для решения разнообразных задач в сфере управления персоналом. Исследователи ставят акценты на том, что помимо программ обработки данных, используемых в повседневной HR-работе, и мессенджеров, оптимизирующих коммуникацию сотрудников, повышается роль технологий, основанных на использовании возможностей искусственного интеллекта (AI) в HR [J. Bersin, J. Meister, М.И. Магура и др.]. В исследованиях обращается внимание на то, что в условиях использования AI в управлении персоналом приобретает значимость особая компетентность руководителей и HR-специалистов, состоящая в готовности работать с технологиями на основе искусственного интеллекта и в умении четко выстраивать соответствующие бизнес-процессы (в том числе, чтобы задавать алгоритмы для AI) [1; 2; 3]. Несмотря на повышение интереса ученых к проблемам использования цифровых технологий в HR, следует отметить их недостаточное внимание к специфике использования этих инструментов в управлении персоналом образовательных учреждений. Это определяет *актуальность выбранной темы*.

Новизна исследования состоит в выявлении факторов, которые обуславливают предпосылки и барьеры использования цифровых HR-технологий в образовательной организации.

Проблема исследования сформулирована следующим образом: каковы предпосылки и барьеры использования цифровых HR-технологий в образовательной организации?

Она определила необходимость решения следующих задач:

- установить, какие цифровые HR-инструменты используются в образовательных организациях;
- выявить актуальные проблемы в управлении персоналом образовательной организации, которые возможно решить с применением цифровых HR-инструментов;
- выявить проблемы применения цифровых HR-инструментов в образовательных организациях.

Для решения проблемы и поставленных задач была использована методология системного подхода. Основными методами являлись анализ теоретических источников, анкетирование, методы качественной и количественной обработки эмпирических данных.

Процедура и результаты исследования. Анализ теоретических источников [1;2;3;4;5] позволил выявить и описать наиболее применимые в управлении персоналом цифровые технологии, ряд из которых находит применение и в работе образовательных организаций.

- Поиск кандидатов в социальных сетях. Уже не для кого не секрет, что странички в сети могут многое о нас рассказать. Существуют программы, которые, анализируя наши поисковые запросы, лайки к публикациям, интересные нам сообщества, просмотренные фильмы, картинки и новости могут составить наш профиль для работодателя, а уже он по нему оценить, подходит ли кандидат компании. Это хороший инструмент не только для отбора и найма персонала, но и для формирования кадрового резерва.
- CRM для автоматизации подбора персонала. Позволяют создавать и вести базу данных кандидатов, работать над вакансиями, формировать отчеты, собирать различную аналитику. Особой популярностью пользуются E-Staff, Хантфлоу, Potok, Friendwork.
- Чат-боты. Они легко интегрируются в Telegram, Viber, Facebook Messenger и имитируют живое общение. Кандидаты быстро получают обратную связь. Чат-бот предлагает вакансию соискателям с нужными характеристиками. Он хранит данные обо всех претендентах, с которыми взаимодействовал, поэтому помогает выстроить воронку кандидатов, рассчитать стоимость отклика и сформировать внешний кадровый резерв.
- Приложения на смартфоны. Помимо хорошо известных HeadHunter, Работа.ру, Monster существуют приложения- «радары», способные находить вакансии в непосредственной от нас близости.
- Подкасты. Люди устали от текстовой информации, поэтому и стали запускать подкасты. Они дают возможность подробно, но в то же время коротко описать вакансию.

Для получения эмпирических данных на основе анализа литературы и изучения HR-практик образовательных организаций был составлен опросник. Он включал три блока вопросов. С использованием этого ин-

струмента было опрошено 20 экспертов в сфере управления персоналом образовательной организации. В опросе приняли участие руководители и специалисты отделов кадров восьми образовательных организаций г. Москвы. Полученные данные были обработаны с использованием первичных описательных статистик и визуализированы с помощью графиков распределения относительных частот (рис. 1–3).

На решение первой задачи был направлен первый блок вопросов. Респондентам необходимо было назвать те цифровые технологии кадровой работы, которые используются в их организации (рис. 1).

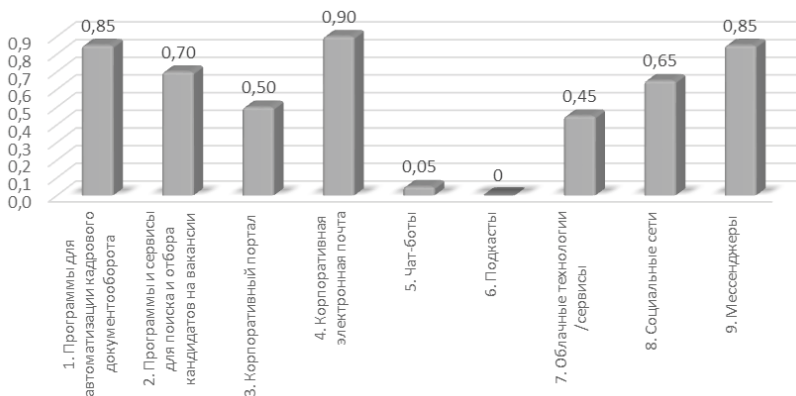


Рис. 1. Цифровые HR-инструменты, которые используются в образовательных организациях (составлено автором)

Исходя из данных, представленных на рис. 1 видно, что наиболее используемым цифровым инструментом в образовательном учреждении является корпоративная электронная почта. Большая часть опрошенных используют ее для взаимодействия и работы, поскольку она отвечает за передачу информации и ее конфиденциальность.

Программы для автоматизации кадрового документооборота и мессенджеры для взаимодействия с коллегами и руководством собрали одинаковое количество голосов и занимают вторую позицию. Следующая позиция по использованию цифровых инструментов в HR-сфере принадлежит программам и сервисам для поиска и отбора кандидатов. Более половины опрошенных отметили, что для отбора кадров и взаимодействия в организации помимо известных мессенджеров используют социальные сети. Облачные технологии и корпоративный портал не достаточно активно внедряются в HR-сферу в образовательной организации. Практически не востребованными являются чат-боты и подкасты. Большинство отметили, что не знакомы с такими технологиями и не слышали про это.

Для решения второй задачи респондентам было предложено ответить на вопросы второго блока. Необходимо было отметить степень актуальности для их организации задач, которые могут быть решены с помощью цифровых HR-инструментов. Обработка полученных данных предполагала расчет среднего взвешенного значения ответов по каждому вопросу. Результаты опроса представлены на рис. 2.

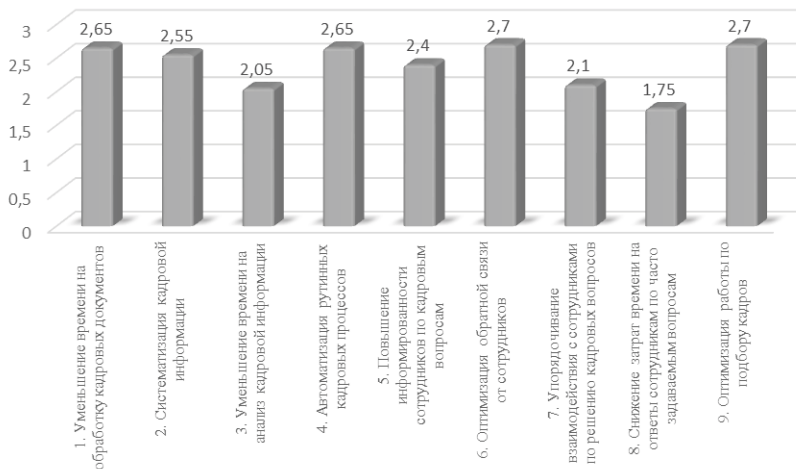


Рис. 2. Задачи управления персоналом школы, которые позволяют решать цифровые HR-технологии (составлено автором)

Результаты опроса показали, что наиболее актуальные задачи, которые решают HR-инструменты в образовательной организации в одинаковом соотношении распределились между:

- оптимизацией обратной связи от сотрудников.
- уменьшением времени на обработку кадровых документов.
- автоматизацией рутинных кадровых процессов.
- оптимизацией работы по подбору кадров.

Данные позволяют сделать вывод о том, что предпосылки использования цифровых HR-технологий в сфере образования заложены в актуальности решения этих кадровых задач.

На решение третьей задачи был направлен третий блок вопросов анкеты. Респондентам предлагалось оценить уровень создания в образовательной организации условий для внедрения HR-инструментов (рис.3).

Полученные результаты показывают, что основными барьерами в использовании цифровых HR-инструментов в образовательных организациях является низкая готовность тратить ресурсы на повышение квалификации сотрудников в области ИТ, на использование инструментов на основе искусственного интеллекта.

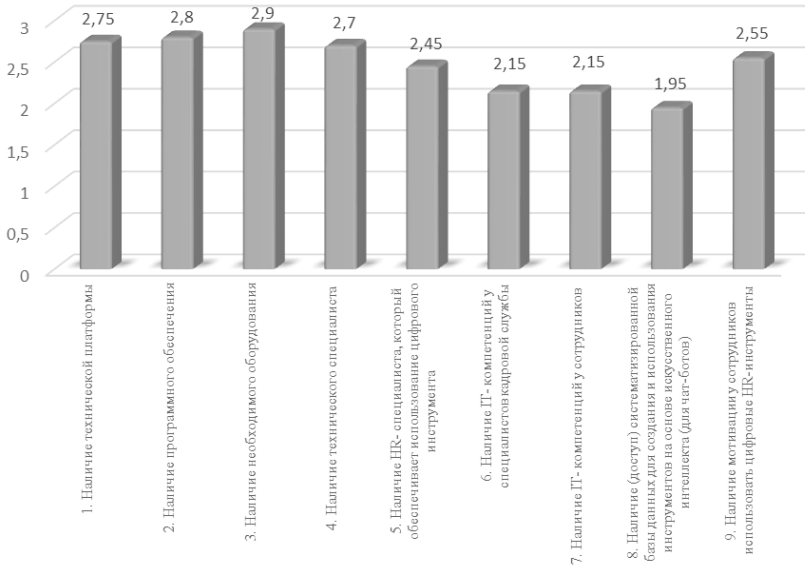


Рис. 3. Условия внедрения цифровых HR-инструментов (составлено автором)

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что факторами, которые обуславливают предпосылки использования цифровых HR-технологий в образовательной организации, выступает актуальность задач, которые могут быть успешно решены этими инструментами. Барьеры их использования обусловлены низкой готовностью применять наиболее современные технологии, основанные на принципах искусственного интеллекта.

Литература

1. Магура М.И. Современные цифровые технологии в системе управления персоналом. М.: Интел-Синтез, 2018. 278 с.
2. Патутина Н.А., Кривошеин Н.В. О чат-ботах в корпоративном образовании и педагогической грамотности руководителей // Непрерывное образование в контексте Будущего. Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 447–453.
3. Чуланова О.Л., Хайбуллова К.Н. Исследование применения технологий искусственного интеллекта в управлении персоналом современных организаций // Вестник Евразийской науки, 2020 № 1, <https://esj.today/PDF/50ECVN120.pdf> (дата обращения: 25.10.2021).
4. Bersin J. AI in HR: A RealKillerApp [Электронный ресурс]. – URL: <https://joshbersin.com/2018/06/AI-IN-HR-A-REAL-KILLER-APP/> (дата обращения: 25.10.2021).

5. *Meister J.* Ten HR Trends In The Age Of Artificial Intelligence [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.forbes.com/sites/jeannemeister/2019/01/08/ten-hr-trends-in-the-age-of-artificial-intelligence/?sh=26ed8c573219> (датаобращения: 25.10.2021).

Prerequisites And Barriers To The Use Of Digital HR Technologies In An Educational Organization

Alina Z. Kardanova

graduate student,

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5917-6068>

e-mail: miss.kardanova@gmail.com

Keywords: personnel management, digital HR technologies, educational organization.

Смешанное обучение: технология организации образовательного процесса на примере английского языка

Корчажкина Н.А.

учитель английского языка

АНО ОО «Русская Международная школа»

Москва, Россия

e-mail: nk77co@hotmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются технологии организации смешанного образовательного процесса на примере обучения английскому языку младших школьников. Цель исследования заключается в проведении анализа онлайн ресурсов, наиболее эффективных в смешанном формате, а также анализ показателей учебной деятельности учащихся при использовании технологий смешанного обучения и их сравнение с результатами при применении традиционных методов обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, онлайн ресурсы, английский язык в начальной школе.

В марте 2020 года учителя всех школ столкнулись с проблемой экстренного перехода на дистанционный формат. Если при определенном наборе навыков этот переход казался адекватным для средней и старшей школы, для учителей начальной школы задача казалась все более и более невыполнимой. Возрастные особенности учеников, отсутствие наглядных электронных пособий, необходимость обучения целого класса онлайн, все это можно описать наиболее верно одним зарубежным словом – челлендж.

Из своей практики могу сделать вывод, что учителя разделились на два лагеря: те, кто отправлял задания по электронной почте для самостоятельного выполнения (что, безусловно, нельзя назвать онлайн обучением) и тех, кто начал пытаться организовать реальный онлайн формат, подразумевающий разработку совершенно новых или адаптированных электронных ресурсов.

Как показывает практика, основной проблемой при обучении младших школьников онлайн является необходимость наличия эффективного визуального ряда на экране ребенка, а также частая смена типов деятельности, что крайне затруднительно при отсутствии широкого спектра интерактивных заданий. Многие слышали о геймификации в преподавании, но мало кто имеет детальное представление. К примеру, онлайн школы Alright и Skyeng эффективно работают в онлайн формате даже с малышами, но они имеют свои разработанные электронные методически платформы. На разработку материалов, динамично инкор-

порированных в формат урока, требуются силы целой команды методистов, дизайнеров, программистов. Что же делать педагогу школы?

В настоящее время, когда периоды офлайн обучения сменяются периодами онлайн обучения, становится очевидным, что необходим новый подход для достижения высоких результатов учащихся. Получив богатый опыт преподавания онлайн в прошлом году, начиная с этого учебного года я поставила перед собой цель эффективного сочетания дистанционного формата и его возможностей с классическим офлайн обучением. Мне видится, что именно смешанное обучение является ключом к педагогическому успеху. В данной статье я попробую кратко и структурно описать смешанный формат, который я внедрила в образовательный процесс с классами, в которых преподаю. Результаты конца года подтверждают эффективность комплекса программ, приложений, активностей, которые мы использовали на протяжении года.

Целью моего инновационного подхода было достижение высоких показателей учебной деятельности учащихся посредством использования комплекса электронных платформ, приложений и программ как в классе, так и в формате домашних заданий.

Ниже приведена сводная таблица (Табл.1) ресурсов, используемых мной и учащимися первого и второго класса на протяжении текущего учебного года:

Таблица

Список ресурсов, используемых в режиме онлайн/офлайн

	Наименование ресурса	Работа в классе	Домашнее задание	Возможность разработки авторских заданий
1.	https://www.liveworksheets.com	X	X	X
2.	https://wordwall.net	X	X	X
3.	https://en.islcollective.com	X	X	X
4.	https://quizlet.com	X	X	X
5.	https://uchi.ru	X	X	X

Начиная с 2020/2021 учебного года, все домашние задания для учащихся я разрабатываю на платформе **Liveworksheets**. Данная платформа, на мой взгляд, занимает первое место в рейтинге ресурсов, эффективных в смешанном формате обучения. Сервис позволяет разрабатывать авторские задания, что крайне важно для реализации творческого потенциала педагога. Разработчиками предоставлен широкий список алгоритмов, которыми может воспользоваться учитель: `drag&dropexercises`, `multiplechoiceexercises`, `open-answer`, `dropdownselectbox`, `joinwitharrows` и пр. Особый акцент хочется сделать на возможности создания упражнений на аудирование, заданий с возможностью записи голоса, активности с до-

бавлением видеороликов. Но самым главным достоинством платформы я считаю возможность группировки заданий в интерактивные рабочие тетради, доступ к которым ученик получает после регистрации на ресурсе. Ниже приведен пример личного кабинета ученика первого класса.



My workbooks:

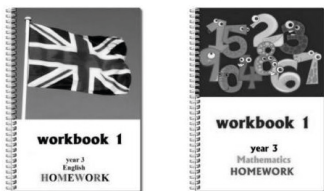


Рис. 1. Вид личного кабинета Liveworksheets

Платформа позволяет проверять выполненные задания автоматически с возможностью добавления комментариев для учеников.

Мои ученики выполняют домашнее задание в интерактивных рабочих тетрадях на ноутбуке, планшете или телефоне. Проверка осуществляется автоматически, так как я загружаю корректные ответы при создании задания. Тем не менее, я всегда проверяю вручную (комментарии к ошибкам), так как, безусловно, комментарии от учителя вдохновляют и мотивируют.

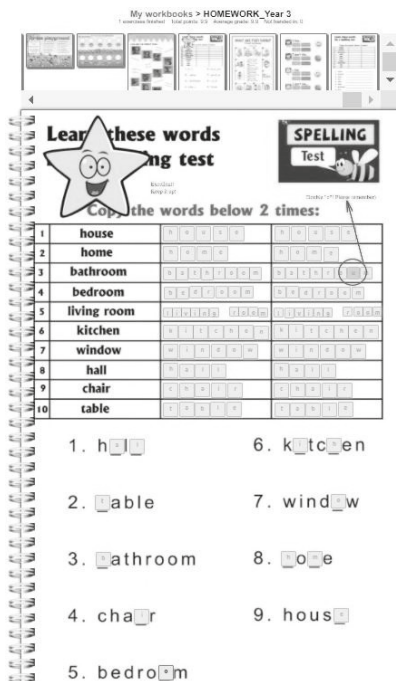
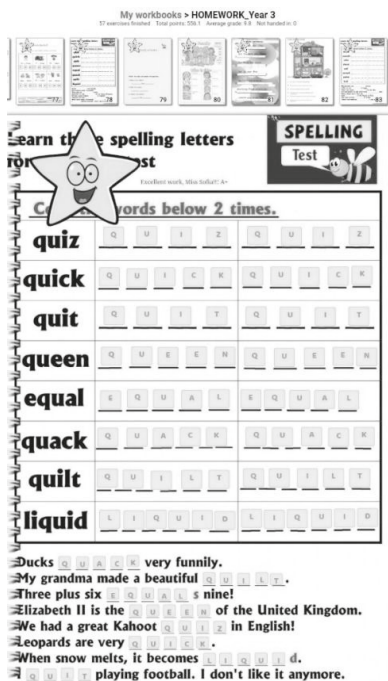


Рис. 2. Изображение работы учащегося после проверки учителем

Второй по эффективности и возможности гибкого применения как в онлайн, так и офлайн формате, я считаю платформу **Wordwall**. Интерфейс созданных педагогом заданий настолько дружелюбный, что он идеален как для использования на интерактивной доске в классе, так и при работе онлайн (формат «sharethescreen»). Ниже приведены примеры созданных мной заданий:

They ____ happy.



Рис. 3. Пример онлайн задания «To be»

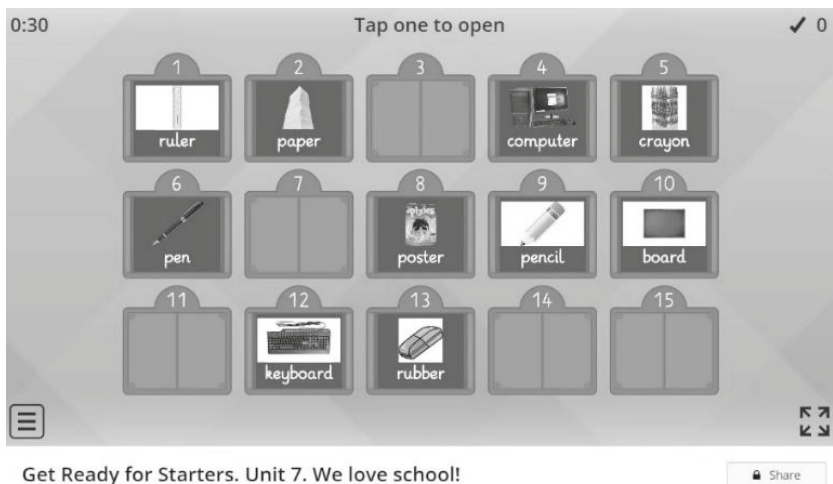


Рис. 4. Пример задания «Vocabulary: we love school»

Wordwall задания также можно направлять ученикам и родителям в виде ссылки для дополнительной практики и закрепления материала.

Пройдя по ссылке <https://wordwall.net/resource/13754879>, вы попадете на страницу для выполнения задания «Vocabulary: BodyParts» (активно на всех устройствах). Крайне ценно, что задания можно создавать как дополнение к основному УМК. В данном случае приведены примеры заданий к учебному пособию GetReadyforStarters, 2nd Edition (Oxford).

Отдельно хочется отметить сервис **islCollective**, используя который учитель может превратить любое видео в учебную активность. Доказанный факт, что младшие школьники эффективно воспринимают информацию, представленную в визуальном формате. Вот один из примеров, созданных мной на платформе: <https://en.islcollective.com/video-lessons/pink-panthers-food-troubles>:

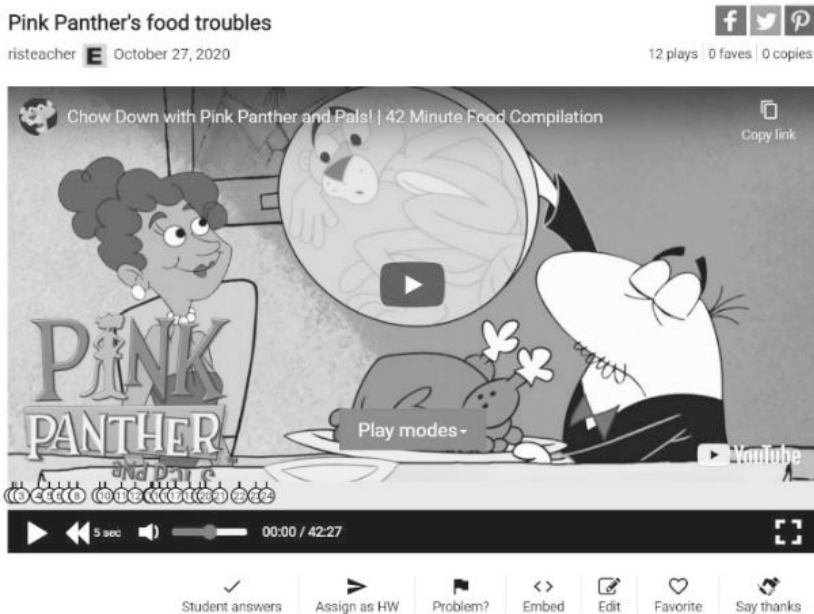


Рис. 5. Изображение видеозадания, созданного на платформе islCollective

Видеозадания учащиеся выполняют как в классе (групповая работа), так и в качестве домашнего задания.

Особое место в списке интерактивных сервисов, которые я использую для организации смешанного формата обучения, занимает платформа Quizlet, которая является наиболее эффективной разработкой для заучивания лексики. Все слова учитель загружает самостоятельно в учебные модули. Разработано несколько режимов заучивания. Режим «Правописание» просто уникален при подготовке учащихся к диктантам. Помимо компьютерной версии, существует приложение для теле-

фона. В выходные, в каникулы, в любое свободное время у ребят есть доступ к карточкам и различным режимам заучивания:

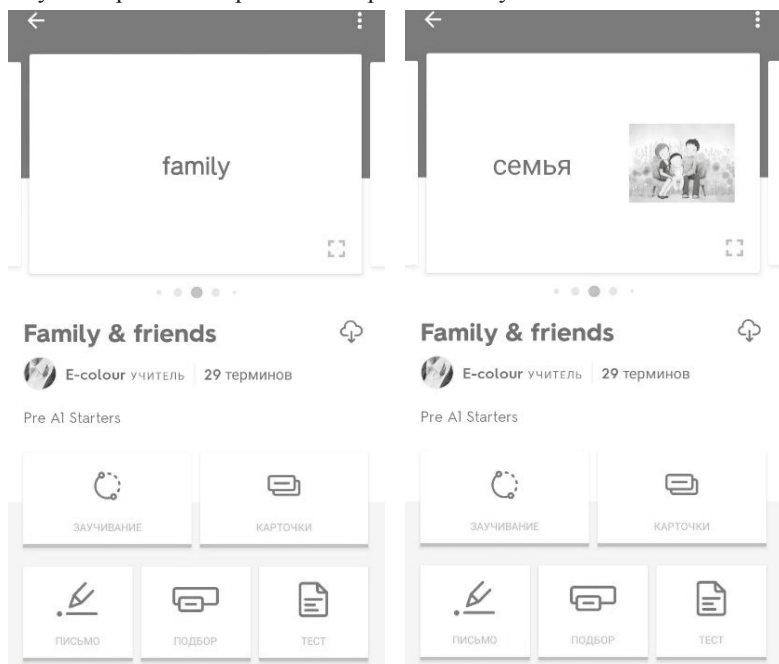


Рис. 6. Изображение сети карточек в приложении Quizlet

Помимо вышеперечисленных приложений и программ, с учащимися младшей школы мы также активно используем сервис Учи.ру. Регистрация учеников крайне проста. Мероприятия онлайн и олимпиады, проводимые на платформе, вдохновляют. Как правило, я провожу олимпиады в классе для достижения наиболее объективного результата. Тем не менее, если учащийся по какой-либо причине отсутствует на уроке, у него/нее всегда есть возможность решить олимпиаду онлайн. Это важно, так как ученики не чувствуют себя выпавшими из учебного процесса.

Итак, все мои ученики имеют зарегистрированные аккаунты на следующие платформах:

1. Liveworksheets (домашнее задание в формате интерактивной тетради).
2. Wordwall (не требует регистрации, режим отправки ссылок родителям).
3. islCollective (работа в классе, работа дома через свой аккаунт).
4. Quizlet (приложение на телефон).
5. Учи.ру (приложение, личный аккаунт)

Подводя итог своему обзору онлайн ресурсов, которые я на постоянной основе использую в работе со своими учениками, хочу отметить,

что использование вышеописанных платформ, действительно, помогает интегрировать работу онлайн и офлайн. Все, без исключения, сервисы могут быть использованы как в формате живого урока, так и онлайн урока и, что особенно важно, для самостоятельной работы учеников дома. Таким образом, внедрение инноваций, а также адаптация школьни-ков к инновациям (крайне важно для младших школьников) проходит гладко и приводит к отличным результатам учебных результатов. Не секрет для педагогов, что одной из основных сложностей внедрения он-лайн формата является страх и неподготовленность не только учащихся младшей школы, но и их родителей. Методом проб и ошибок, я тести-ровала различные платформы, чтобы понять, какие из них наиболее лег-кие (friendly) в использовании. Крайне важно, чтобы их использование было комфортным для всех сторон учебного процесса: учащихся, их родителей, педагога. Легкость регистрации, наглядность заданий, воз-можность адаптации к работе в режиме «онлайн/офлайн/класс/дом» – основные критерии, которыми я руководствовалась. Практика показала, что именно смешанный формат (онлайн/офлайн), классические УМК и интерактивные задания создают тот набор инструментов, который по-зволяет преподавать в соответствии с высокими и самыми современ-ными стандартами образования, существующими на сегодняшний день.

Blended Learning In English Language Teaching: Educational Process Technologies

Korchazhkina N.A.
English teacher, ANO OO
«Russkaya Mezhdunarodnaya Shkola»
Moscow, Russia
e-mail: nk77co@hotmail.com

Реализация психодиагностических методик для спортсменов с помощью информационных технологий

Красильников А.А.

*к.п.н., доцент кафедры физического воспитания
и безопасности жизнедеятельности*

*ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет,
аспирант ФГБНУ «Институт возрастной
физиологии Российской академии образования»,
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0383-4786>

e-mail: krasilnikovaa@mgpu.ru

Аннотация. В статье представлено описание принципов построения разработанной системы мониторинга психических состояний спортсменов на базе облачных технологий. Приборная база основана на методе мультимедийной визуализации (ММВ), включенном в перечень приборов для контроля психофизиологического состояния спортсменов. Программная среда реализована на сервере, что обеспечивает возможность работы в любых условиях, как в тренировочном зале, так и на улице, автоматическое сохранение получаемой информации, доступ к базе данных только для авторизованных пользователей и высокую степень безопасности базы данных. Разработанная система позволяет работать с базой данных с любого компьютера или мобильного телефона, подключённого к интернету. Опыт многолетней эксплуатации системы показал, что она обладает высокой степенью надежности, быстроты, удобства для пользователей, и за всё это время не было ни одного случая утечки или потери информации.

Ключевые слова: психосостояния спортсменов, компьютерные и цифровые технологии, мультимедийная визуализация

Введение. В программном документе «Стратегия развития информационного общества Российской Федерации на 2017–2030 годы» в качестве приоритетной области указывается разработка и внедрение конкурентных российских информационных и коммуникационных технологий для получения новых технологических достижений, использования и обработки информации, доступа к ней, получения знаний, формирования новых рынков и обеспечения лидерства на них. В этих условиях спортивная наука и практика, направленная на повышение эффективности тренировочного процесса и обеспечение высших достижений, также должна трансформироваться, придерживаясь современного направления на цифровизацию.

Мониторинг психических состояний спортсменов на тренировочном и соревновательном этапах спортивной подготовки является важной задачей поставленных в спорте высших достижений. Помимо этого

нужно понимать, что у спортсменов, как правило, нет ни времени ни желания участвовать в проведении длительных сложных тестов. Принимая во внимание вышесказанные моменты, можно заключить, что использование аппаратурных методик экспресс-оценки психофизиологического состояния, которые спортсмен или тренер может провести самостоятельно является современным и актуальным вызовом. Практика работы с олимпийскими и паралимпийскими командами показывает, что подобные тесты должны удовлетворять определенным критериям:

1. Неинвазивность.
2. Простота использования.
3. Наглядность и лёгкая интерпретируемость получаемых результатов.
4. Возможность проведения в любых условиях, как в тренировочном зале, так и на улице, при различных погодных условиях.
5. Автоматическое сохранение получаемой информации.
6. Ограничение доступа к сохраненной информации.

На протяжении длительного времени, все большее распространение получают малогабаритные устройства, работающие на базе облачных технологий, в том числе с применением мобильного телефона. В процессе научно-методического обеспечения сборных команд ИТ используются для оценки и анализа: функционального состояния спортсменов, биомеханического анализа техники движения спортсмена, психологического состояния, проектирования тематических схем ведения спортивной борьбы, оценки адаптационные возможностей и т.д. Наибольший удельный вес данных в физической культуре и спорте составляет функциональная диагностика. Практически все спортсмены используют в своей тренировочной деятельности приборы фирмы Polar, передающие на мобильные устройства или компьютер информацию о функциональном состоянии спортсмена в состоянии покоя и нагрузки. В данной статье предлагается рассмотрение использования ММВ технологии в психодиагностике спортсменов.

Цель исследования. Представленное исследование посвящено разработке и практической апробации системы мониторинга психофизиологического состояния спортсменов на базе облачных технологий.

Методика и организация исследования. Метод мультимедийной визуализации (ММВ) получил широкое распространение в мире для исследования психофизиологического состояния человека в медицине и психологии. Обзор основных публикаций за 10 лет можно найти в работе. По результатам исследований в этой сфере опубликованы десятки статей. Федеральный научно-клинический центр спортивной медицины и реабилитации Федерального медико-биологического агентства опубликовал «Методические рекомендации по использованию метода Мультимедийной Визуализации при неинвазивной диагностике функционального состояния, психофизиологического статуса и состояния

здоровья спортсменов сборных команд РФ» под редакцией руководителя ФМБА профессора В.В. Уйба. Основу метода ММВ составляет компьютерная регистрация свечения пальцев рук спортсмена в электромагнитном поле высокой напряженности. Генерируемый ток на уровне микроАмпер и время съёмки около 5 микросекунд делают этот метод совершенно неинвазивным. Разработанная на базе многолетних исследований методика анализа спортсменов заключается в съёмке свечения двух пальцев обеих рук при помощи прибора ММВ. Весь процесс занимает около 10 секунд, что позволяет проводить его утром и вечером. Результаты измерения направляются на сервер, где происходит обработка информации и практически мгновенно пользователь получает обработанные данные. Для спортсменов – это уровень стресса и уровень энергии. Многочисленные эксперименты показали высокую степень корреляции этих параметров с данными психологического анализа и других приборных методов. Разработанная система позволяет авторизованным пользователям работать со своей базой данных с любого компьютера или мобильного телефона, подключённого к интернету. Опыт 5 лет эксплуатации системы показал, что она обладает высокой степенью надёжности, быстроты, удобства для пользователей, и за всё это время не было ни одного случая утечки или потери информации.

Результаты. Как отмечалось, измерение психофизиологического состояния спортсменов производится утром и вечером. Это позволяет отслеживать циркадный ритм и учитывать адаптацию организма спортсмена к меняющимся условиям среды и тренировочным нагрузкам. Процесс измерения и анализа данных настолько прост, что он может производиться тренером или самими спортсменами непосредственно в процессе тренировки. Спортсмены имеют различные психофизиологические параметры, поэтому основное внимание обращается на динамику изменения этих параметров во времени. Особенно важна положительная динамика параметров в период подготовки к соревнованиям. Показана высокая степень корреляции значений ММВ параметров и успешности соревновательной деятельности во время выступлений. В процессе работы с олимпийскими и паралимпийскими командами России метод заслужил высокую оценку со стороны тренеров и спортсменов благодаря неинвазивности, простоте и информативности.

Последнее поколение ММВ приборов работает на аккумуляторах и поддерживают связь с мобильным телефоном через bluetooth.

Выводы. Представленные материалы свидетельствуют о перспективе дальнейшего широкого внедрения метода ММВ в Российский спорт. Переход на Интернет технологии является логическим этапом в развитии современного общества, и спортивная наука и практика успешно работают в этом направлении.

Литература

1. *Красильников А.А.* Психологические основы формирования мотивации к занятиям спортом в молодежной среде // В сборнике: Студенческий научный форум – 2020. сборник трудов научно-практической конференции со Всероссийским участием. АНО «Институт профессионального развития персонала», Научный журнал «Вопросы профессионального развития персонала». 2020. С. 80–91.
2. *Закиров Ф.Х.* Тенденции ценностно-ориентированного подхода в сфере здорового образа жизни // В сборнике: Актуальные научные проблемы физической культуры и спорта. Материалы международной научно-практической конференции. 2021. С. 21–27.
3. *Закиров Ф.Х.* Организация обучения студентов по спортивным дисциплинам в условиях covid 19 // В сборнике: Вопросы профессионального развития. Материалы III международной научно-практической конференции. 2021. С. 56–64.
4. *Красильников А.А., Федорова Е.Ю.* Информационно-компьютерные технологии как определяющий фактор трансформации образовательного пространства организации // В книге: Приоритетные направления развития спорта, туризма, образования и науки. сборник материалов международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2021. С. 665–674.
5. *Красильников А.А.* Информационные технологии как ведущий фактор трансформации образовательного пространства // В сборнике: Актуальные научные проблемы физической культуры и спорта. Материалы международной научно-практической конференции. 2021. С. 102–109.
6. *Лубышева Г.С., Красильников А.А., Чубанова Г.Р.* Определяющие изменения образовательной среды в контексте внедрения информационно-компьютерных технологий // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 1 (41). С. 150–159.
7. *Закиров Ф.Х.* Современные направления развития отечественной отрасли физической культуры и спорта // В сборнике: Вопросы профессионального развития. Материалы III международной научно-практической конференции. 2021. С. 50–55.
8. *Krasilnikov A.A., Lubyshv E.A., Andrianova R.I., Fedoseev D.V., Chicherin V.P.* Adaptation of the training process of highly qualified women's basketball teams based on indicators of competitive intensity and calorie consumption during official games // Journal of Physical Education and Sport. 2021. T. 21. № 4. С. 1897–1903.

Sportsmen Psychodiagnostics By Means Of Information Technologies

Krasilnikov A. A.

*Assistant professor of physical education
and training methodology department
State Autonomous Educational Institution
of Higher Education Moscow City University,
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0383-4786>

e-mail: krasilnikovaa@mgpu.ru

Keywords: Mental states of athletes, computer and digital technologies technologies, multimedia visualization.

Цифровые инструменты эмоционального вовлечения в дистанционное обучение

Матюшенко У.А.

*младший научный сотрудник,
Российская Федерация, Институт образования
Томского государственного университета (ИО ТГУ)
г. Томск, Российская Федерация
e-mail: masterwhisper@yandex.ru*

Ключевые слова: иммерсивность, дистанционное образование, коммуникация, цифровая дидактика.

Дистанционное образование поднимает множество вопросов, связанных с особенностями коммуникации: как сократить эмоциональную дистанцию между преподавателем и обучающимся? Что может способствовать эмоциональному вовлечению студента в образовательный процесс? Как преподавателю показать заинтересованность в успехах обучающихся?

Эмоциональный комфорт напрямую влияет на успеваемость и вовлеченность обучающегося в процесс, а также оказывает влияние на психическое состояние индивида. Отсюда вытекает проблема: как организовать образовательный процесс, при котором обучающиеся не могут видеть или корректно воспринимать невербальные послания преподавателя?

Предлагаем рассмотреть подход иммерсивности для снижения эмоциональной дистанции между преподавателем и студентами. В образовании иммерсивность подразумевает такое свойство среды, которое позволяет обучающемуся воспринимать себя включенным в процесс взаимодействия со средой, что обеспечивает поток стимулов и образов. С.Ф. Сергеев понимает иммерсивную обучающую среду как системный самоорганизующийся конструкт, проявляющийся в виде динамического процесса в субъекте обучения, вовлекающего в свою структуру самые разнообразные элементы внешнего и/или внутреннего окружения с целью обеспечения стабильности личности, непрерывности её истории [5]. Иммерсивность понимается как совокупность приемов интерактивного взаимодействия субъектов процесса обучения с целью развития и саморазвития личности в виртуальной среде.

Дистанционный формат создает ряд проблем в активном процессе освоения культурных парадигм. Иммерсивность может реализовываться через электронные инструменты, которые грамотно встраиваются в образовательную среду.

1. Поддержка со стороны преподавателя.

С.Л. Логинова, исследуя роль преподавателя в цифровом обучении, выявила, что фактором успешного обучения является эмоциональная

поддержка со стороны преподавателя. Этот опрос демонстрирует, что есть необходимость в развитии среды, которая бы обеспечивала вовлечение и поддержку студентов в обучении [3].

Эмоциональная поддержка включает много факторов – умение сопереживать, вовлекаться в эмоциональность другого человека. Рассматривая аксиологический вопрос образования, К. Роджерс писал, что преподаватель должен быть живым, конгруэнтным, эмпатичным, так он способствует саморазвитию личности и укрепляет в индивиде чувство успешности [4]. То есть преподаватель – это переходное звено между индивидом и теми культурными ценностями, к которым индивид хочет приобщиться.

Цифровой инструмент Kahoot помогает продемонстрировать заинтересованность преподавателя в состоянии обучающихся. С помощью него, предварительно подготовив необходимые вопросы, преподаватель может получить мгновенную обратную связь от студентов по их эмоциональному состоянию. Kahoot анонимен, что позволяет обучающимся быть более честными. Благодаря использованию вопросов по типу «как вы себя сегодня чувствуете?» или «выберите ваше настроение из предложенных вариантов» на организационном моменте занятия преподаватель показывает, что он заинтересован в студентах и его волнует их успеваемость и эмоциональное состояние. Также, в зависимости от результатов опроса, он может скорректировать траекторию занятия, уделив больше времени организационному моменту.

2. Дистанцированность преподавателя и студентов.

А.А. Вербицкий, рассуждая об этичности использования информационно-коммуникационных технологий в образовании, отмечает, что зачастую обучающиеся в дистанционном обучении взаимодействуют не с преподавателем, а с машиной[1]. Это взаимодействие происходит на интуитивном уровне, когда студент не отдает себе отчет, что находится в одном виртуальном пространстве с преподавателем.

Дистанцированность выражена в отсутствии прямого диалога с преподавателем, а значит нарушается порядок коммуникации, коммуникация происходит с машиной. Использование веб-камеры на занятиях актуализирует иммерсивность. Используя веб-камеру, студент больше чувствует себя частью образовательного процесса и осознаннее относится к своей вовлеченности на занятии. Сокращается виртуальная дистанция между преподавателем и студентом, появляется «эффект присутствия», когда студент ощущает себя частью текущего занятия даже находясь на физической дистанции.

3. Эмоциональная вовлеченность в образовательный процесс.

Согласно аналитическому докладу по исследованию качества образования в дистанционном формате, выполненном в рамках государственного задания, ключевой угрозой является нехватка живого обще-

ния с другими студентами и преподавателями. Сильно падает уровень самоорганизации и вовлеченности в образовательный процесс. Почти три четверти студентов демонстрируют различные признаки психологического неблагополучия: из них около 20 % – синдромы депрессии умеренной тяжести или тяжелой депрессии. Студенты с более высоким уровнем вовлеченности демонстрируют более стабильные показатели эмоционального здоровья [2].

Появляется проблема вовлеченности, которая влияет как на успеваемость, так и на психоэмоциональное состояние обучающегося. Вовлеченность организуется из множества факторов, одни из них: общение с другими студентами, внеурочное общение с преподавателем; самоконтроль и самоорганизация.

Способствовать вовлеченности может Mentimeter. Как и Kahoot, инструмент работает через анонимные презентации, которые помогают включиться в занятие и создать мгновенную статистику по тому или иному вопросу. Например, предметные вопросы по типу «как вы считаете», «что для вас означает это понятие», «выберите из вариантов», мотивируют студента высказывать свою точку зрения; Mentimeter может выступать ключевыми точками занятия, которые показывают преподавателю активность и в целом присутствие студентов. В свою очередь, если обучающиеся ожидают новых вопросов в Mentimeter, то они будут более внимательными и, следовательно, включенными в процесс.

ClassDojo – еще один инструмент, который помогает преподавателю поддерживать включенность обучающихся в дистанционный процесс образования. В виртуальном классе преподаватель может раздавать обучающимся баллы и мини-награды за разные виды деятельности: групповую работу, хорошее настроение, вежливость и т.д. В данном инструменте реализован принцип геймификации: студент понимает свою роль на занятии, знакомится с новым этикетом, вступает в коммуникацию с преподавателем и другими студентами. Виртуальные награды визуализируют, в первую очередь, для самого студента его успехи в рамках занятия.

Сегодня существуют эффективные средства передачи информации и организации дистанционной работы, но явно видна нехватка таких средств, которые сокращают дистанцию преподавателя и студентов, способствуют эмоциональной вовлеченности студентов в процесс образования и в целом показывают заинтересованность преподавателя в обучении студента. Уже на данный момент прослеживается необходимость в создании принципиально новых, этичных средств, которые бы поддерживали коммуникацию на дистанционных занятиях.

Грамотное использование этих инструментов позволяет выстраивать такую невербальную коммуникацию между преподавателем и обучающимися, которая создает и поддерживает эмоциональный комфорт студентов.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал «НомоCyberus». – 2019. – № 1(6). [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 [дата обращения: 01.10.21].
2. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фрумин. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. – 46 с.
3. *Логинова С.Л.* Роль преподавателя ВУЗа в условиях цифровизации высшего образования // Акмеология профессионального образования: материалы 15-й международной научно-практической конференции, 13–14 марта, 2019, г. Екатеринбург. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2019. С. 173–177.
4. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / М.: Прогресс, 1994 / Терминологическая правка В. Данченко. – К.: PSYLIB, 2004.
5. *Сергеев С.Ф.* Проблемы и перспективы развития электронного обучения // Школьные технологии. – № 3. – 2015.. С. 28–38.

К проблеме использования видеоподкастов при подготовке обучающихся к сдаче ЕГЭ по английскому языку

Макарова И.В.

*старший научный сотрудник, доцент, кафедра французского языка
и лингводидактики, Российская Федерация, Московский Городской
Педагогический Университет (ГАОУ ВО г. Москвы МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: makarovaiv@mgpu.ru*

Миловидова А.А.

*магистрант, Московский Городской Педагогический Университет
(ГАОУ ВО г. Москвы МГПУ) Московский Городской
Педагогический Университет (ГАОУ ВО г. Москвы МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nastyamilov@mail.ru*

Ключевые слова: ИКТ, видеоподкасты, ресурс, платформа, видеохостинг.

В XXI веке человек всё больше окружает себя различными гаджетами и техническими средствами, разрабатывая все более новые медиатехнологии для различного пользования, в том числе для обучения. В обществе происходят процессы информатизации, а также тесно связанная с ними реформа образовательной деятельности, которые характеризуются совершенствованием и массовым распространением современных информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ).

Под ИКТ понимается «совокупность методов, процессов и программно-технических средств, включающих в себя программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники и интегрированные с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации». [Азимов 2009:90].

В школах активно распространяется дистанционное и электронное обучение. Под последним понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [ФЗ No 273]. Администрация школ старается поддерживать применение ИКТ на уроках в период очного обучения и на карантине.

В Федеральном компоненте государственного стандарта среднего (полного) общего образования отмечено, что развитие учебно-познавательной компетенции предполагает дальнейшее развитие общих и

специальных учебных умений, ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, получение сведений из иноязычных источников информации (в том числе через Интернет). Для реализации поставленной цели проект ФГОС предполагает использовать электронное обучение, электронные формы учебников и Интернет-ресурсы.

Это означает, что на данный момент преподаватели стараются повысить результативность образования, осознавая роль электронных образовательных технологий для усвоения и отработки необходимого материала. Основываясь на своих наблюдениях в ходе практики в московских общеобразовательных школах, а также после бесед с учителями и учащимися, можно сделать вывод, что учителя редко используют один из видов ИКТ, а именно – видеоподкасты для подготовки своих обучающихся к ЕГЭ в связи с отсутствием методической базы по развитию умений монологической речи при подготовке к ЕГЭ с помощью цифровых технологий. Но, тем не менее, видеоподкасты могут показать, как использовать знакомый вокабуляр в определённых ситуациях, как последовательно изъяснить суть проблемы и как сделать так, чтобы тебя понял собеседник благодаря наглядности.

Причина невнимания к подкастам, возможно, кроется в недостаточной разработанности теоретических основ по их использованию при обучении языкам или же в недостаточной осведомлённости учителей о существовании целой россыпи ценных образовательных ресурсов с видеоподкастами. В связи с этим, считаем необходимым создание базы эффективной системы цифровых ресурсов и инструментов с видеоподкастами.

Таким образом, именно дистанционное и электронное обучение дало массовый старт применению ИКТ при обучении английскому языку на уроке и вне его пределов благодаря использованию принципов индивидуализации и дифференциации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Видеоподкасты стали использовать, чтобы обучающийся мог повторить материал самостоятельно, увидев разобранную тему и задания к ней.

Применение ИКТ является целесообразным для прохождения или повторения школьного учебного материала во время домашнего или дистанционного обучения, для заполнения пробелов в знаниях по предметам в связи с неуспеваемостью или из-за болезни и, кроме того, оно способствует индивидуализации обучения [Авдосенко 2015].

В нашей работе мы говорим про одно из средств ИКТ, видеоподкаст, под которым понимаем видеозапись, сделанную любым человеком и доступную для прослушивания или просмотра во всемирной сети Интернет.

Видеоподкаст предоставляет преподавателю возможность выбора аутентичных материалов в зависимости от необходимой тематики, возраста и уровня подготовки учащихся. В процессе обучения подкасты

способствуют развитию восприятия иноязычной речи на слух, выступают в качестве языковой и речевой опоры, служат образцом для собственного будущего высказывания учащегося.

Изучив работы по видеоподкастам и их применению в образовании, нами были выделены следующие преимущества подкастов:

- возможность обучающихся слушать или смотреть подкасты, представляющие аутентичные материалы (К аутентичным материалам принято относить материалы, созданные носителями языка для хранения и передачи определенной информации в реальных жизненных ситуациях общения и первоначально не предназначенных для учебных целей);
- наличие на сервисах видеоподкастов, разделённых по темам и интересам;
- возможность скачать материал и просмотреть или прослушать его без доступа в Интернет;
- расширение границы учебной среды, так как подкасты можно использовать как во время занятий, так и во внеаудиторное время;
- возможность прослушивания видеоподкастов для лиц с нарушениями зрения;
- возможность обсуждать прослушанное и увиденное в сети Интернет;
- просмотр или прослушивание подкастов позволяют обучающимся ознакомиться с новой лексикой и грамматикой непосредственно в речи;
- возможность работать с видеоподкастами индивидуально или в паре/группе;
- возможность создать архив уроков;
- наличие обновлений.

Так же в ходе работы над решением вопроса применения видеоподкастов при подготовке к устной части ЕГЭ по английскому языку, нами были отобраны следующие ресурсы и платформы. Далее кратко представим преимущества и недостатки каждого из них.

YouTube	Преимущества: вход по аккаунту Google; возможность делиться видео в другие социальные сети, а также сохранять в свои подборки и плейлисты; удобная система размещения и редактирования видеоподкастов (плейлисты и каналы); проведение прямых трансляций; наличие продвижения и монетизации видео через AdSense. Недостатки: большая конкуренция среди тех, кто размещает видео; наличие рекламы.
---------	---

RuTube	<p>Преимущества: разделение на тематические группы; оформление видеоподкаста с учётом содержания загрузка видео в формате MP4, MPEG, FLV и WMV продолжительностью до 50 минут.</p> <p>Недостатки: наличие рекламы; русская аудитория.</p>
Видео@ Mail.Ru	<p>Преимущества: размер размещаемых файлов до 1 Гб; ограничение доступа к контенту; добавление видео в избранное; публикация в личном блоге.</p> <p>Недостатки: русская аудитория; низкое качество видео из-за сжатия; наличие рекламы.</p>
Vimeo	<p>Преимущества: устройство онлайн трансляций; при покупке тарифного плана отсутствие рекламы и больше возможностей для публикации видеоподкаста; при платном тарифе размещение видео в формате 4К; видео можно встраивать на одностраничные сайты, обычные сайты, блоги (при тарифном плане); возможность создать видео под определённую социальную сеть; наличие видеоредактора, позволяющего размещать текст и стикеры на видео, музыку, а также наличие шаблонов; возможность монетизации своего контента.</p> <p>Недостатки: наличие тарифных планов; наличие рекламы; ограничение публикации видео до 500 МБ и до одного раза в неделю при бесплатном использовании.</p>
Flipgrid	<p>Преимущества: быстрая регистрация через аккаунт Google; возможность записи видеоподкаста; ограничение ответа по времени; прикрепление текста, ссылки или изображения к вопросу/ теме; возможность записать только аудиоответ; видео можно как записать, так и прикрепить; возможность добавления заднего фона, текста, стикеров или изображений на видео; изменение расположения себя на видео: по центру или сбоку внизу; выбираемая длина видео – от 15 секунд до 10 минут; доступ только по коду или ссылке.</p> <p>Недостатки: видео будут видны тем, кто находится в теме/ вопросе.</p>

Для дальнейшей разработки технологии использования видеоподкастов при подготовке к ЕГЭ по английскому языку (раздел говорение) нами был выбран Flipgrid из-за его простоты в использовании, отсутствии рекламы и возможности ограничивать ответ обучающихся на платформе.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: ИКА, 2009. 448 с.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.09.2021).
3. Авдосенко Е.В. Десять аргументов за применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при обучении иностранным языкам // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015. № 5 (100). С. 301–305.

Towards The Problem Of Using Video Podcasts In Preparing Students For The State Exam In English

Irina V. Makarova

*Senior Researcher, Associate Professor,
Department of French language and linguistics,
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russian Federation
e-mail: makarovaiv@mgpu.ru*

Anastasiia A. Milovidova

*graduate student, Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russian Federation
e-mail: nastyamilov@mail.ru*

Keywords: ICT, video podcasts, resource, platform, video hosting.

Образовательная интернет-платформа как цифровой инструмент обучения школьников иностранному языку

Михеева Е.В.

*Магистрант, ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»*

г. Москва, Россия

e-mail: A.l.e.n.a97@mail.ru

Аннотация: в данной статье рассмотрены актуальные отечественные и зарубежные Интернет-ресурсы, которые могут быть использованы в качестве дополнительных обучающих интерактивных материалов на уроке иностранного языка у младших школьников, определено понятие цифрового инструмента обучения, их разновидности в условиях цифровизации, анализируется их важность и эффективность применения на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: электронные Интернет-ресурсы, иностранный язык, младшие школьники, цифровые инструменты в образовании.

Современное общество, особенности мышления и восприятия младших школьников требуют от учителя иностранного языка поиска новых решений организации учебной деятельности учащихся. Современная методика преподавания иностранного языка обладает большим разнообразием приемов, способов обучения разным аспектам языка и речи. Между тем, вопросы организации и применения новых технологий в процессе обучения продолжают оставаться одними из самых актуальных в теории и практике преподавания.

Активное развитие новых информационных технологий и их внедрение в образовательный процесс свидетельствуют о значимости и необходимости введения в систему «учитель – ученик – родитель» нового звена – компьютера, а в систему образования – новой формы обучения – компьютерное (цифровое) обучение.

Доступ к сети Интернет дает возможность воспользоваться большим количеством дополнительного материала, который позволяют обогатить уроки разнообразными идеями, заданиями, что способствует повышению мотивации школьников к изучению иностранного языка, а также их уровня и качества овладения языком.

Главной целью обучения иностранному языку на ступени школьного образования является развитие коммуникативной компетенции, развитие личности ребенка, желающей и способной к участию в межкультурном общении на иностранном языке и в дальнейшем способной к самосовершенствованию. Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяет выбор средств и приемов, их упорядочение для

достижения цели. В свою очередь, цифровые технологии способствуют укреплению мотивации благодаря возможности планирования более разнообразных и интересных заданий на уроках.

Анализ и обобщение различных определений понятия «цифровые инструменты», предложенных современными исследователями, позволяют нам заключить, что в целом под данным термином подразумеваются цифровые технологии, которые разрабатываются для развития качества, скорости и привлекательности передачи информации в преподавании и обучении и направлены на достижение образовательных и воспитательных задач учебного процесса.

Современный учитель должен уметь создавать условия для практического овладения языком для каждого учащегося, выбирать такие методы обучения, которые позволили бы ученику проявить свою активность, творчество, а также активизировать познавательную деятельность школьников в процессе изучения иностранного языка. Использование цифровых инструментов в современных реалиях – действенный инструмент преподавания, который активизирует мыслительную деятельность учащихся, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным. Это мощный стимул повышения мотивации к овладению иностранным языком.

Собственный практический опыт применения цифровых инструментов на уроке иностранного языка можно решать целый ряд задач: предъявлять новый учебный материал; повторять и закреплять пройденные лексические единицы; проводить промежуточный и итоговый контроль усвоения знаний; создать игровые учебные ситуации, максимально приближенные к реальным; помочь учащимся основательно подготовиться к сдаче ЕГЭ; приобрести навыки работы с компьютером.

Можно выделить основные направления использования цифровых образовательных ресурсов: использование готовых мультимедийных продуктов и обучающих систем; создание собственных мультимедийных обучающих программ и презентаций; использование ресурсов сети Интернет, социальных сетей и электронной почты.

Электронные Интернет-ресурсы уже давно стали неотъемлемой частью многих зарубежных УМК по иностранному языку («Family and Friends», Oxford University, Academy Stars, Macmillan и др.). Выполнение заданий в электронном виде на Интернет-ресурсах происходит следующим образом: в комплекте каждого учебника или рабочей тетради присутствует индивидуальный код, который в дальнейшем вводится на сайте и создается индивидуальный профиль на каждого ученика. Учитель добавляет всех студентов в электронный класс, тем самым может как отслеживать выполнение домашнего задания, так просмотр ошибок и пропусков заданий [2].

Представим результаты анализа современных цифровых ресурсов, предназначенных для обучения иностранному языку: Uchi.ru, ЯКласс, Quizlet, Triventy.

Uchi.ru (<https://uchi.ru/>) – данная платформа находится в свободном доступе и предоставляет ученику бесплатный доступ ко всем заданиям. Преимуществом является возможность самостоятельно изучать предмет в комфортном для себя темпе. Также, можно проводить уроки с помощью интерактивной доски, для объяснения новой темы или групповой работы на уроке. Родители же могут следить за успехами детей и контролировать выполнение упражнений.

«ЯКласс» (<https://www.yaklass.ru/>) – С помощью этой платформы можно проводить электронные тестирования и создавать индивидуальные задания, уникальные для каждого ученика, что несомненно является огромным плюсом. Перед выполнением задания, ученики имеют возможность повторить или изучить теорию по предмету. Система сама проверяет задания, ведет подсчет и накопление баллов. Основным мотивом к выполнению тестов является накопление баллов и поощрение обучающегося. Другими словами, ученики видят свои баллы и место в рейтинге школы класса на портале ЯКласс.

Для работы с лексикой, часто используется платформа Quizlet(<https://quizlet.com/ru/>), которая помогает выучить слова при помощи карточек: на одной стороне карточки, слово написано на английском языке, а на другой его перевод. Все базовые функции учителя и обучающегося, доступны абсолютно бесплатно.

Игровая платформа Triventy (<https://www.triventy.com/>) – это отличная возможность организации групповой работы и викторин на уроке в классе: с использованием большого экрана или интерактивной доски. С помощью данного сервиса, можно создавать тесты и викторины по различным темам школьной программы, организовывать интеллектуальные игры и экспресс-опросы учащихся на уроке. Учитель может создать тест или викторину на своём компьютере, а ученики могут отвечать на вопросы со своих мобильных устройств или ноутбуков. Ученики могут присоединиться к викторине, перейдя по ссылке и введя код, присвоенный игре. Любое соревнование на уроке помогает мотивировать учеников и делает урок интереснее, а участников соревнования – активнее.

Результат решения проблемы – создание образовательной Интернет-платформы для обучения английскому языку именно для младших школьников (на уровень овладения языком).

В качестве выводов из результатов анализа Интернет-платформ были выделены сильные стороны из каждого ресурса, которые войдут в разработанный ресурс. Интернет-платформа будет обладать следующими характеристиками: Доступность материалов, интуитивно понятный интерфейс, интерактивность заданий в соответствии с уровнем владения английским языком, единая программа обучения, системность хранения материалов.

Научная новизна раскрываемой темы связана с разработкой единого интерактивного ресурса, включающий в себя инструментарий нескольких не связанных между собой платформ.

Таким образом, использование специально созданной образовательной Интернет-платформы как цифрового инструмента с целью обучения школьников английскому языку, реализующая интерактивный подход в обучении, способствует: улучшению эффективности и качества образования, ориентированию на современные цели обучения, повышению мотивации учащихся к обучению, использованию взаимосвязанного обучения различным видам деятельности, учитыванию страноведческого аспекта, разработке эмоциональных и запоминающихся уроков, реализации индивидуального подхода, самостоятельности школьников, изменению характера взаимодействия учителя и ученика, объективности оценки и повышению качества наглядности.

Литература

1. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – С. 43–45.
2. *Сысоев П.В.* Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Интернет-журнал «Эйдос». – 2008. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm> (Дата обращения: 23.10.2021)
3. *Нестерова Н.В.* Информационные технологии в обучении английскому языку / Н.В. Нестерова // Иностраный язык в школе. – 2005. – № 8. – С. 102–103.
4. *Кудрявцева Л.В.* Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на примере США и России) / Л.В. Кудрявцева // Иностраный язык в школе. – 2007. – № 4. – С. 49–53.

Educational Internet Platform As A Digital Tool For Teaching Foreign Language To Schoolchildren

Mikheeva E.V.
Master's degree student,
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia
e-mail: A.I.e.n.a97@mail.ru

Выявление познавательных интересов потенциальных абитуриентов путем сбора цифрового следа в социальной сети

Назарова Т.С.

*магистрант, Тольяттинский государственный
университет (ФГБОУ ВО ТГУ),
г. Тольятти, Российская Федерация
e-mail: nazarova.ts.rabota@gmail.com*

Ключевые слова: познавательные интересы, абитуриент, цифровой след, интернет-маркетинг.

Тольяттинский государственный университет стремится, как и другие вузы, расширить свое присутствие на рынке образования и сформировать качественный контингент студентов за счет выявления и привлечения наиболее талантливых и мотивированных выпускников учебных заведений.

Активное использование молодежью интернета и социальных сетей обуславливает необходимость поиска университетами развития новых каналов коммуникации с абитуриентами. В связи с этим в последние годы появился отдельный пласт исследований, касающихся образовательной рекламы, который представляют статьи-кейсы, описывающие применение инструментов интернет-маркетинга в конкретном высшем учебном заведении с целью привлечения абитуриентов. Самой популярной для молодых людей в возрасте 14–24 года является социальная сеть «ВКонтакте», которую пользователи используют для развлечения, коммуникации и для обучения.

Кроме того, в 2020 году в условиях пандемии все вузы столкнулись с необходимостью организации дистанционной профориентационной работы и приема документов. В этих условиях значительно увеличилась роль и использование интернет-инструментов в работе университетов.

В 2017 году исследователями выявлена зависимость между когнитивными особенностями школьников и их поведением в социальной сети. Таким образом, возрастает актуальность проведения анализа интересов, поведенческих особенностей абитуриентов в социальных сетях путем сбора цифрового следа: информации о вступлении в тематические сообщества, о проявлении активности в сообществах.

Нами были проанализированы профили в социальной сети «ВКонтакте» 1196 выпускников школ Тольятти, которые указали, что заканчивают школу в 2022 году. Анализ данных производился с помощью онлайн-сервиса для сбора данных «TargetHunter». Далее были собраны сообщества, на которые подписаны потенциальные абитуриенты – 9890 и проведен их анализ с целью выявления и классификации сообществ,

которые могут судить о познавательных интересах и когнитивных способностях молодых людей.

В результате анализа нами были выявлены 110 сообществ и произведена классификация по тематикам. Далее составлены перечни профилей выпускников проявляющих интерес к сообществам каждой из тематик.

Таблица

Результаты анализа сообществ

Тематика	Количество сообществ	Количество человек
Наука, техника	47	266
Информационные технологии	21	164
Дизайн, творчество	15	158
Химия, биология, медицина	8	38
Гуманитарные науки	12	105
Иностранные языки	6	92
Бизнес, предпринимательство	1	24

У значительной части абитуриентов – 430 человек (40 %) отмечается интерес к точным наукам, что представляет интерес для Тольяттинского государственного университета, имеющего широкий выбор технических направлений.

Данные, полученные нами в ходе исследования могут быть использованы следующими способами:

1. Настройка на полученные базы таргетированной рекламы с информацией о направлениях вуза и преимуществах обучения
2. Установление связи с абитуриентом в социальной сети представителями вуза с целью приглашения принять участие в профориентационных мероприятиях университета, олимпиадах и конкурсах.

Литература

1. *Гойко В.Л., Киселев П.Б., Мацута В.В., Суханова Е.А., Степаненко А.А., Феценко А.В.* Методы и инструменты выявления перспективных абитуриентов в социальных сетях // Открытое и дистанционное образование. 2017. № 4(68). С. 45–52
2. *Назарова Т.С.* Анализ научных подходов к исследованию проблемы формирования у абитуриентов образа вуза средствами рекламы // Проблемы дошкольного образования на современном этапе. Выпуск 16. 2020. № 4 (18). С. 8–9.

Revealing Cognitive Interests Through Applicants by Collecting a Digital Footprint on A Social Network

Tatyana S. Nazarova

master's student, Togliatti State University

e-mail: nazarova.ts.rabota@gmail.com

Keywords: cognitive interests, applicant, digital footprint, internet marketing.

Организация проектной деятельности младших школьников с использованием электронных ресурсов

Пашкова А.

Студентка бакалавриата, Российский
государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена (РГПУ им. А. И. Герцена)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-4279-6003>
e-mail: pashkova_alina99@mail.ru

В работе освещается проблема создания условий для организации проектного обучения в начальной школе. В результате исследования была выявлена проблема отсутствия широкого разнообразия печатных учебных пособий, наглядных средств и электронных ресурсов для организации проектной деятельности в начальной школе. В работе приводятся электронные ресурсы, которые можно эффективно использовать на разных этапах при организации проектной деятельности, поэтому результаты исследования будут особенно полезны для учителей начальной школы.

Во ФГОС НОО указано, что создание условий для организации проектно-исследовательской деятельности является требованием к реализации образовательной программы. У учителя начальных классов есть 4 года, чтобы обучить детей основам проектирования, создать условия для получения базовых знаний и умений для дальнейшего участия в создании проектов, способствующих решению всё новых общественных проблем. Но одного требования недостаточно для успешного внедрения проектной технологии в учебный процесс. Для учителей должны быть созданы условия, облегчающие организацию проектного обучения.

Целью исследования являлся анализ и подбор средств обучения, облегчающих для учителей процесс организации проектной деятельности учащихся начальной школы.

В ходе анализа были изучены материалы сайтов издательств «Провещение», «Бином», «Росткнига», корпорации «Российский учебник». Результаты анализа каталогов представлены в таблице.

Таблица

Вид средства	Название и автор	Описание
Издательство «Провещение»		
Учебники и учебные пособия на печатной основе	Проекты в начальной школе. Методическое пособие. (Н.В. Матвеева, Г.И. Долгова)	В методическом пособии содержатся рекомендации по организации проектной деятельности младших школьников с помощью разработанных 12 дневников проектов.

Вид средства	Название и автор	Описание
Учебники и учебные пособия на печатной основе	Дневник проекта. (Н. В. Матвеева, Г. И. Долгова)	Целью дневника является формирование у учащихся начальной школы проектно-исследовательского мышления. В дневнике содержатся справочный материал и задания рабочей тетради.
	Технология. Тетрадь проектов. (Н.И. Роговцева, Н.В. Шипилова, С.В. Анащенкова)	Тетрадь содержит задания, направленные на развитие проектных умений на уроке технологии.
	Технология. Мастерская творческих проектов. (Е.А. Лутцева)	Пособие содержит межпредметные проектные задания для младших школьников.
	Информатика. Тетрадь проектов. (Т.А. Рудченко, А.Л. Семенов)	Тетрадь содержит материал, необходимый для проведения проектных уроков.
	Проектная мастерская. (Т.А. Корнева, О.А. Корнев)	Пособие объясняет первоклассникам, какие умения понадобятся им для выполнения школьного проекта по любому предмету.
Издательство «Бинном»		
Учебники и учебные пособия на печатной основе	Проекты в начальной школе. Методическое пособие. (Н.В. Матвеева, Г.И. Долгова)	В методическом пособии содержатся рекомендации по организации проектной деятельности младших школьников с помощью разработанных 12 дневников проектов.
	Дневник проекта. (Н.В. Матвеева, Г.И. Долгова)	Целью дневника является формирование у учащихся начальной школы проектно-исследовательского мышления. В дневнике содержатся справочный материал и задания рабочей тетради.
Издательство «Росткнига»		
Учебники и учебные пособия на печатной основе	Учусь создавать проект. (Р. И. Сизова, Р. Ф. Селимова)	Представленные задания учат школьника видеть проблемы, правильно находить источники информации и формировать навыки делового общения в процессе работы над проектом.

Вид средства	Название и автор	Описание
Корпорация «Российский учебник»		
Учебники и учебные пособия на печатной основе	Окружающий мир. Альбом проектов. (В. И. Сивоглазов)	Предлагаемый разрезной альбом проектов может быть использован для организации проектной деятельности.
	Литературное чтение. Тетрадь проектов (Э. Э. Кац)	Пособие предназначено для организации проектной деятельности на уроке литературного чтения.

Анализ показывает отсутствие широкого разнообразия печатных учебных пособий для организации проектной деятельности в начальной школе. В содержании некоторых пособий наблюдается имитация проектной деятельности. На сайтах не представлены наглядные средства и электронные ресурсы для организации проектной деятельности.

Внедрение дистанционного формата обучения привело к появлению новых электронных средств для обучения младших школьников. Электронные образовательные ресурсы можно эффективно использовать на разных этапах при организации проектной деятельности.

На мотивационном этапе учитель создаёт положительный эмоциональный настрой, а ученики предлагают и обсуждают идеи проекта. В 2013 году был создан проект «GlobalLab – глобальная школьная лаборатория» при грантовой поддержке Фонда «Сколково» для организации совместных исследовательских проектов в онлайн формате. Ученики могут создать проект и заявить о нём на сайте, поделиться итоговым продуктом, получить отзывы и комментарии от людей с разных концов России. Кроме того, появляется возможность организовать проект совместно с другими школами. Данный ресурс может служить источником статистических данных и идей для проектов, организованных в классе.

Суть планирующего этапа заключается в определении цели, задач, выработки плана действий, установки критериев оценивания результата и согласовании способов совместной деятельности. Современным средством планирования любой деятельности являются чек-листы. Учитель может создавать и использовать свои собственные чек-листы с помощью конструкторов. Например, онлайн-конструктор от проекта «365done» будет полезен для создания наглядного плана проекта, в котором ученики могут отмечать выполненные действия. Другим средством для создания наглядного плана могут стать адаптированные для проектной деятельности карты Проппа, благодаря которым для каждого проектного события будет закреплён определённый графический образ. Создать такие карты можно в любом доступном фоторедакторе. На планирующем этапе учитель организует группы учащихся для совместной работы.

Ученики должны знать об основных ролях и обязанностях для участия в проекте. Ресурс для создания графического портрета «Avatarmaker» поможет учителю создать личные карточки с определённой должностью для каждого ученика, а редактор интерактивных рабочих листов «Interacty» позволит структурированно обозначить обязанности, добавить ресурсы и ссылки на необходимые источники информации для каждого участника проекта.

На информационно-операционном этапе учитель выступает в роли координатора, а ученики самостоятельно собирают материал и работают с источниками информации. Организовать помощь и поддержку на данном этапе учитель может с помощью чат-бота «Borisbot», который позволяет быстро предоставить актуальную информацию. Ученики могут организовать онлайн-встречи с помощью удобных для них платформ («Zoom», «Skype» и др.). Существует множество ресурсов и для структурирования найденной информации, но в проектной деятельности важно использовать те инструменты, в которых есть возможность открыть доступ для редактирования всем участникам команды: «Google Диск», «Google Jamboard», конструктор интеллект-карт «Mindmeister». Электронные ресурсы можно использовать и как источники информации. Например, для проектов, тема которых связана с экологией, таким источником может стать интерактивная карта «WorldCover», по которой учащиеся могут узнать всё о том, как используется земля в их местности и во всём мире.

Завершающим этапом является рефлексивно-оценочный. Ученики представляют свой проект, участвуют в коллективном обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляют самооценку. Особенно эффективно использовать электронные ресурсы можно для оформления итогового продукта проекта. Ученики могут оформить историческую хронологию с помощью конструкторов временной шкалы: «Tiki-toki» и «Time.graphics», создавать и обмениваться электронными книгами с помощью инструментов «WriteReader», оформлять презентации и видео нестандартного формата: «Canva», «Prezi», «Moovly». Выступающим на итоговой презентации продукта важно уметь контролировать время. Помощником для решения этой проблемы может стать онлайн-таймерресурса «PiliApp». Существуют различные приёмы и средства для организации обратной связи и оценивания вклада каждого участника в работу. Но более эффективно и достоверно эту процедуру можно провести с использованием сервиса для создания облака слов «Word'sCloud» и «Google Формы» для создания опросов.

Важно отметить, что учитель осуществляет и подготовку учащихся к выполнению проектов, знакомит детей с особенностями проектной деятельности. Для закрепления и проверки знаний полезным будет ресурс «Learningapps», который позволяет учителю самостоятельно создать различные интерактивные задания на любую тему.

Таким образом, предложенный список электронных ресурсов позволяет облегчить для учителя начальных классов процесс организации и сопровождения проектной деятельности.

Литература

1. *Вергелес, Г.И.* Технологии обучения младших школьников [Текст]: учеб. пособие / Г.И. Вергелес, А.А. Денисова. – СПб.: Питер – 2019. – 256 с.
2. *Обухова, Л.Ф.* Детская возрастная психология [Текст]: монография. – М.: Тривола, 1998. – 352 с.

Формирование учебной мотивации учащихся во внеурочной деятельности по географии в условиях процесса цифровизации

Пендюрин В.Ю.

*магистрант, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: vjgeo@ya.ru*

Ключевые слова: внеурочная деятельность, мотивация, география, ГИС, компьютерная игра, редактирование карты, ориентирование в виртуальном пространстве, составление электронных карт.

Перед системой образования стоит много важных задач: воспитание всесторонне развитой личности учащихся, повышение качества обучения, формирование цифровых компетенций, исследовательских умений, критического мышления, воспитание экологической культуры подрастающего поколения и многие другие. Все эти задачи важны, но их реализация во многом зависит от мотивации учащихся к обучению.

Имея собственный педагогический опыт работы в школе, анализируя внешние и внутренние мотивы учащихся была выделена главная проблема исследования. Учащиеся активно погружены в цифровое пространство, компьютерные игры, виртуальный мир, что негативно влияет на их результаты обучения, снижается познавательный интерес, качество знаний, должного развития важных предметных умений и навыков у учащихся не происходит. Что необходимо сделать учителю, чтобы заинтересовать учащихся и сформировать устойчивую мотивацию? Было проведено исследование, в котором были опрошены педагоги разных школ города Москвы, подтвердившее проблему исследования и определившее основные направления решения этой проблемы. Была поставлена гипотеза: формирование учебной мотивации учащихся необходимо осуществлять на основе выявления их реальных интересов и трансформации их в учебный процесс на основе разработанной авторской методики проведения внеурочных занятий с учащимися в виртуальном и реальном мире по средством игры Minecraft и сервиса «Яндекс карты». Любимая игра учащихся Minecraft становится главным инструментом, с помощью которого учитель дает географические знания и формирует мотивацию к обучению географии, что раньше было просто сложно представить.

Актуальность моего исследования заключается в использовании реальных мотивов школьников как главного двигателя процесса обучения, для решения главных образовательных задач.

В ходе исследования были задействованы методы исследования: анкетирования, опрос, анализ и обработка материалов исследования, моделирование, сбор и систематизация полученных данных.

Разработанная авторская методика предполагает задействовать компьютерные игры, отвлекающие от процесса обучения в реально жизни на благо обучения. В процессе внеурочной деятельности учащиеся обучаются с помощью программы ГИС «Яндекс Карты» и Microsoft. Приведем примеры использования ГИС «Яндекс Карты» нескольких разработанных заданий для учащихся.

Как использовать ГИС «Яндекс Карты» в обучении географии?

1. **Научить «читать карту».** Ученик должен понимать все, что изображено на карте и уметь взаимодействовать со всеми элементами интерфейса программы. Первый урок должен быть посвящен полиграфическим картам. После этого необходимо провести теоретические занятия по использованию ГИС Яндекс Карты. Учителю необходимо продемонстрировать основные принципы работы сервиса, и после дать возможность разобраться с приложением самостоятельно. Первые задания должны быть не сложными, например найти дом по адресу, после чего задания можно усложнять. После того, как ученики освоят работу с адресами, можно провести отдельно занятия с использованием панорам. Поставить задачу найти вход в огороженный двор сначала без помощи панорам, а после при их помощи. Провести анализ результатов, и сделать вывод о том, как было проще работать с картой, а как эффективнее.
2. **Построение маршрутов.** Ученикам можно дать задание построить маршрут с использованием промежуточных точек или без них, при помощи различных видов транспорта. Вначале учителю необходимо провести теоретическое занятие, на котором объяснить различие пешеходных, велосипедных, автомобильных маршрутов, а также маршрутов общественного транспорта.

Построение маршрутов один из самых важных элементов обучения детей электронным картам, поскольку с этим сталкиваются все люди в реальной жизни. Учителю нужно объяснить на занятии, что самый короткий маршрут – не всегда лучший, во время планирования маршрута лучше избегать сквозного прохода через крупные леса, обходить стороной промзоны, а при движении на велосипеде избегать маршрутов с необходимостью выезда на проезжую часть, отдавая предпочтение велодорожкам. Для начала учитель должен продемонстрировать пример задания. Подобные упражнения точно пригодятся в повседневной жизни каждому школьнику.

Пример задания:

Постройте маршрут от своего дома, до травм пункта. Определите, на каком общественном транспорте до точки назначения можно добраться быстрее.

Результат:

Задание помогает не только научить быстро искать нужные точки, но и поможет запомнить ученику местонахождение социально значимых объектов.

3. **Возможность редактирования карт.** Сервис «Народные Карты». Любой человек, имеющий аккаунт Яндекс, может внести свои изменения в карту, добавить здание или дорогу, или исправить местоположение существующий объектов. Пользователю доступен набор инструментов, спутниковый снимок, а также обезличенные данные о точках системы GPS, которые сохраняются при использовании в этом месте Яндекс Карт или Яндекс навигатора – это позволяет находить скрытые лесом тропы или дороги. После внесения правок они отправляются на проверку модератором и после его утверждения правки публикуются в общедоступной версии Яндекс карт.

Для удобства редактирование дорог сервис предоставляет картографам обезличенные данные (рисунок 2) о связи телефонов пользователей со спутников GPS, при их помощи прекрасно отслеживаются дороги. Эти данные удобно использовать при построении дорог в лесах, где их скрывают верхушки деревьев.

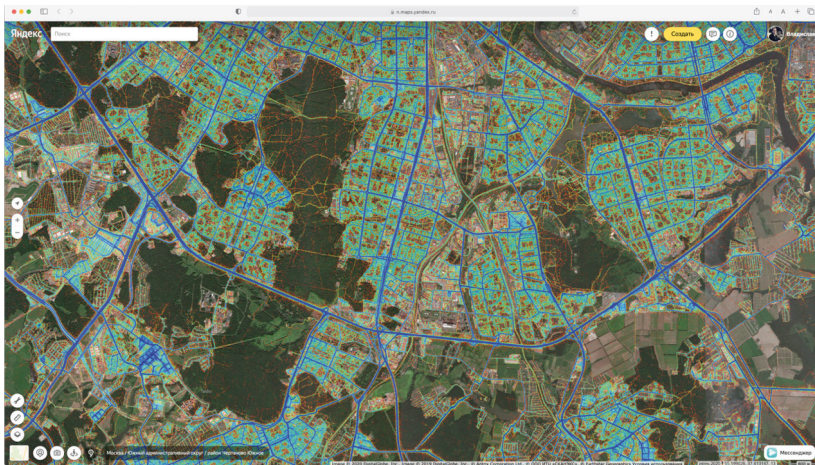


Рис. 2. Обезличенные данные GPS [составлено по 4]

Пример задания:

Нанесите полевую дорогу на карту, скруглите углы нарисованной траектории, сохраните результат.

Результат:

Ученик, на спутниковом снимке находит не нанесенную на карту полевую дорогу, при помощи инструментов сайта наносит её на карту, применяет инструмент скругление углов, отправляет результат на модерацию.

Картографировать местность – это довольно трудоемкая работа, но главное, чтобы ученики получили опыт, и после могли им воспользоваться. Даже если один из ста учеников будет после занятий периоди-

чески пользоваться сервисом – это уже победа учителя, поскольку один человек, по статистике Яндекс карт, может вносить в месяц по несколько тысяч правок, которые каждый день помогают людям искать интересные их объекты и пути.

Работа с сервисом «Народные карты» очень полезной для ученика, по той причине, что ребёнок, во время обучения, не только получает теоретические и практические знания о работе с картографическим материалом, но и учится ответственности за оставленный им след на карте, понимает, что при составлении карты нет места ошибкам и не точности, поскольку реальные люди будут использовать их в реальной жизни.

Цифровые образовательные технологии, использование ГИС «Яндекс Карты» в обучении помогут учителю сформировать универсальные учебные действия учащегося: личностные, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества, а также что очень важно, сформированность основ гражданской ответственности.

Комплексное использование цифровых средств обучения решает важную образовательную задачу, оно способствует формированию универсальных учебных действий (УУД), причем в большей степени познавательных учебных действий, что является важным условием развития исследовательских умений учащихся [1, с. 86].

Основные результаты исследования:

1. Выявлена одна из главных проблем современной школы, влияющая на качество обучения и желание их учиться – отсутствие мотивации. Проведено исследование этой проблемы и определены теоретические основы и практическое решение этой проблемы – работа с реальными мотивами на благо обучения и повышение уровня мотивации учащихся.
2. Разработана авторская методика, в основе которой планируется обучение географии учащихся с помощью использования цифровых ресурсов и программ (Minecraft, ГИС «Яндекс карты»).
3. Была составлена программа для организации внеурочной деятельности учащихся по географии. Разработаны примеры заданий по работе учеников с объектами виртуального и реального миров, определены ресурсы, на которых возможно осуществлять деятельность данных внеурочных занятий. Программа апробируется в школе № 1517.

Литература

1. Грушина Т.П. Использование электронных ресурсов и образовательных платформ в педагогической деятельности учителя. / Т.П. Грушина // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки». – 2018. – № 3 (31). – М., МГПУ. – С 85–93.

2. Горохова Ю.В., Горохова И.В. Повышение мотивации младших школьников к обучению на уроках и занятиях внеурочной деятельности / Ю.В. Горохова, И.В. Горохова // Молодой учёный. – 2017. – № 3. – 540–543 с.
3. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор / Д.В.Григорьев, П.В.Степанов. – Москва: Просвещение, 2015.
4. Официальный сайт электронного ресурса «Конструктор карт Яндексса – 2021 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://yandex.ru/maps/?um=constructor%3Aac431d2f38f1e2cbc608c1df5158ae57f552ed9fd8f6037314d2113ad2dd0b6&source=constructorLink> (дата обращения: 01.07.2021).

Formation Of Educational Motivation Of Students In Extracurricular Activities In Geography In The Context Of The Digitalization Process

Pendyurin V.Y.

*Master's student, Moscow City Pedagogical
University (GAOU V MSPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: vjgeo@ya.ru*

Keywords: Extracurricular activities, motivation, geography, GIS, computer game, map editing, orientation in virtual space, compilation of electronic maps.

Использование Виртуальных Лабораторий МЭШ на уроках по биологии в средней школе

Пестова Е.А.

*Магистрант, Кафедры биология и
физиология человека ИЕиСТ МГПУ
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: shugensha@list.ru*

E.A.Pestova

*Undergraduate student
Department of Biology and Human Physiology
of Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russian Federation*

Ключевые слова: МЭШ, Виртуальная лаборатория, познавательный интерес, лабораторные работы, функционал.

Научная новизна: В исследовании выявлено преимущество применения Виртуальных Лабораторий МЭШ на уроках по биологии в средней школе в качестве замены раздаточного материала по показателю предметного и познавательного интереса школьников.

Вот уже не первый год Московская электронная школа (Далее – МЭШ) является неотъемлемой и обязательной частью образовательного процесса. Большая доля школьного функционала перенесена в электронный формат и работает на базе МЭШ. Это приводит к необходимости постоянно развивать данный ресурс, чтобы соответствовать требованиям времени и удовлетворять потребности образовательного и воспитательного процессов.

Так с этого года в Библиотеке МЭШ появилась возможность проведение лабораторных работ виртуально – «Виртуальная лаборатория». Виртуальные лаборатории МЭШ – это интерактивные онлайн-симуляторы опытов и экспериментов для детей и взрослых, которые позволяют совершенствовать знания и навыки по предметам школьной программы. Новая функция позволяет проводить лаборатории с микроскопическими исследованиями без использования микроскопа, или, например при отсутствии необходимых микропрепаратов, а с помощью выведения на экран электронной доски необходимого изображения, а также проведения с ними определенных манипуляций. Виртуальные лаборатории делают занятия более увлекательными, интересными и более доступными.

«Виртуальная лаборатория» позволяет не только рассмотреть строение биологических объектов, увеличивая и уменьшая изображение, поворачивая под необходимым углом, тем самым увеличивая обзор, но также дает возможность выделения отдельных структур для изучения. Объемная визуализация поможет разобраться в функциональном назначении органоидов клетки, в том, как меняются размеры и формы орга-

ноидов клетки растения за период его жизни. Таким образом учащиеся могут самостоятельно изучать препарат, выполняя определенные задачи и развивая познавательную деятельность.

Также данную опцию можно использовать при проведении рефлексии и контроля знаний. Так в лабораторной работе «Строение растительной и животной клетки» есть возможности проведения викторины, при которой учащиеся должны самостоятельно обозначить клеточные структуры.

На данный момент функционал Виртуальной лаборатории по биологии ограничен и представляет собой лабораторные работы только по разделу «Цитология». 10 виртуальных лабораторий по теме «Цитология» предоставят школьникам возможность в интерактивном формате изучить строение, функции и жизненные циклы растительной, животной и бактериальной клеток. Применение данного ресурса становится ограниченным

В качестве эксперимента по определению целесообразности использования данного вида лабораторий на урок было проведено исследование в 7-х и 9-х классах. В одном 7-м и в одном 9-м классе на уроках были использованы Виртуальные лаборатории, в двух других нет. По окончании наблюдения в классах был проведен опрос на определение интереса учащихся по отношению к изучаемому предмету [6] и проведено сравнение.

В результате проведенного исследования было выявлено, что применение виртуальных лабораторий способствовало повышению интереса как в 7-х, так и в 9-х классах к предмету у учащихся и познавательной активности в целом.

В 7-м классе, где использовалась Виртуальная лаборатория, предметный интерес у учащихся на 20 % выше, чем в классе, где использовался раздаточный материал.

В 9-м классе интерес у учащихся, работавших с Виртуальной лабораторией к предмету биология, выше на 18 %, чем у тех, что работали с печатными изображениями.

Также оценивали познавательный интерес школьников на уроке [3]. Среди девочек познавательный интерес к применению Виртуальных лабораторий оказался ниже, чем у мальчиков в обоих классах.

Также в классах, где на уроках были использованы Виртуальные лаборатории, по окончании исследования учащимся было предложено выбрать, какой тип лабораторных работ, с применением Виртуальной лаборатории или с использованием раздаточного материала, вызвал у них наибольший интерес (в исследуемых классах отсутствовала возможность проведения лабораторных работ по изучаемым темам с использованием микропрепаратов).

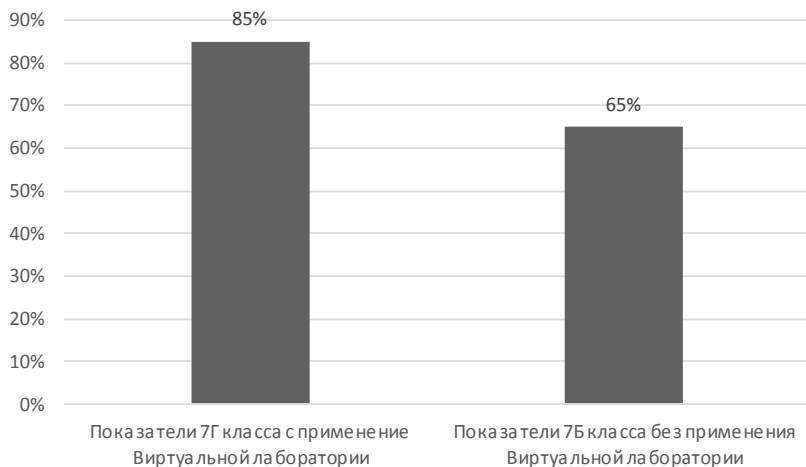


Рис. 1. Предметный интерес у учащихся 7-х классов

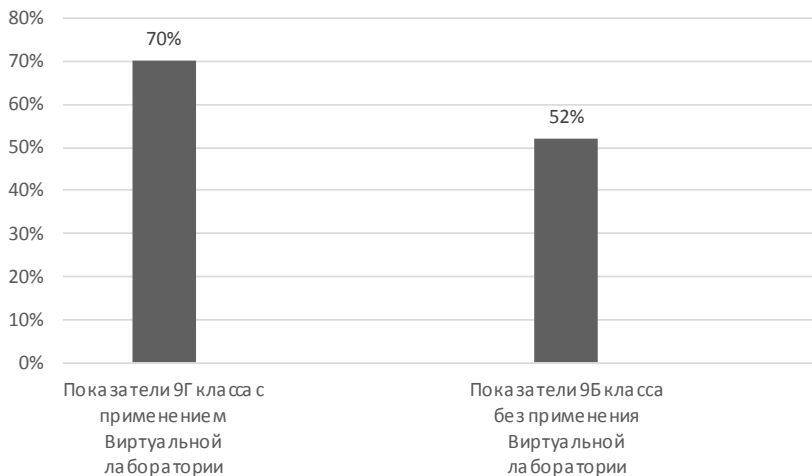


Рис.2. Предметный интерес у учащихся 9-х классов

По результатам исследования можно сделать вывод, что опыт применения Виртуальных лабораторий в 9-х класса оказался более удачным, чем в 7-х и вызвал больший интерес у учащихся. Однако в обеих исследуемых группах наблюдается положительная динамика по отношению к учебе в результате использования Виртуальных лабораторий МЭШ.

Использовать Виртуальные лаборатории МЭШ на уроках следует с учетом возрастных особенностей класса и временных рамок. Длительное воздействие экрана интерактивной доски может негативно сказаться на

здоровье учащихся, например, на состоянии зрительного аппарата [4], поэтому при использовании на уроках, данную опцию следует чередовать с иной деятельностью, не включающей в себя IT-технологий.

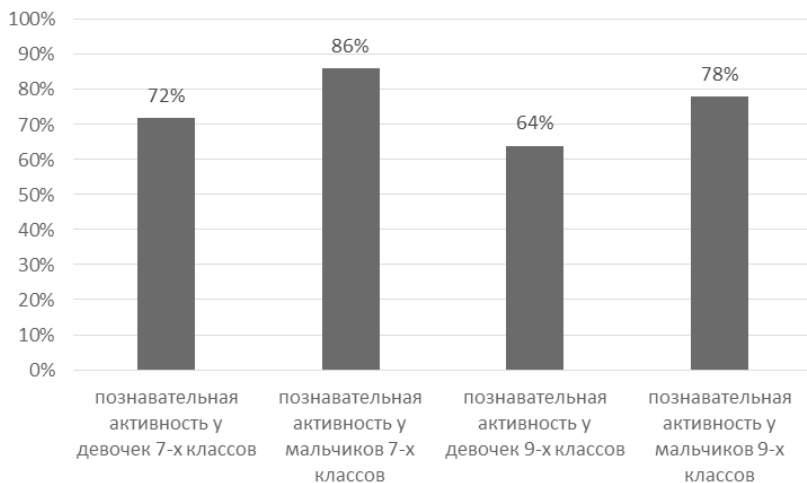


Рис. 3. Познавательный интерес у учащихся 7-х и 9-х классов

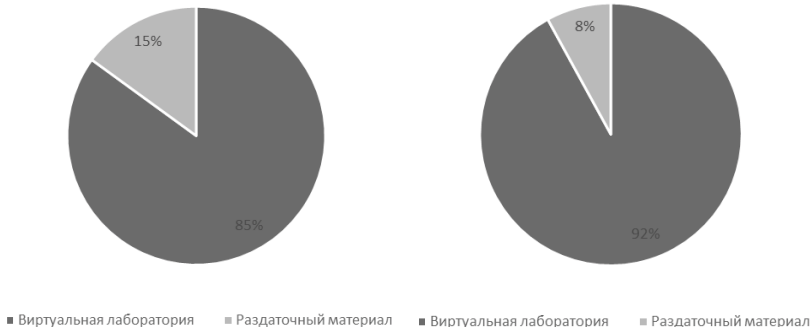


Рис. 4. Выбор способа проведения лабораторных работ учащихся 7-го класса

Рис. 5. Выбор способа проведения лабораторных работ у учащихся 9-го класса

Несмотря на положительные результаты исследования, в данной опции МЭШ все еще имеются недочеты, такие как, например, ограниченность тем по предмету, малый функционал при исследовании объекта, зависимость от уровня информационного обеспечения. Дальнейшее развитие возможностей данной опции МЭШ могло бы способствовать привлечению учащихся к предмету, позволять делать уроки более интерактивными и насыщенными.

Литература

1. *Агишева Н.С., Осипова С.И.* Познавательная активность как объект педагогического анализа // Психолого-педагогические исследования. 2016. № 2
2. *Демина В.С.* Игровые технологии в процессе обучения биологии как средство формирования учебной мотивации школьников // StudNet 2021. № 9
3. *Ненахова Е.В.* Диагностика познавательного интереса у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы // Наука и школа. 2014. С. 207–211.
4. *Пестова Е.А.* Диагностика зрения у учащихся средней школы в условиях дистанционного образования / Е.А. Пестова // Шаг в науку : Материалы IV научно-практической конференции молодых ученых (II всероссийской), Москва, 18 декабря 2020 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2020. – С. 617–620.
5. *Рубцова Ю.А., Черных Т.А.* Возможности использования электронных средств обучения для развития познавательной активности студентов//Открытое образование. 2018. № 2
6. *Голомиток А.Е., Климов Е.А., под ред. Филимоновой О.Г.* Методика «Карта интересов» [Электронный ресурс]//URL: https://sch2-smorgon.ucoz.net/SPPS/Diagnostika/metodika-karta_interesov-e.a.klimov.pdf

Видеоконтент как средство информатизации биологического образования

Полякова А.А.

*Студент (магистрант), Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nastyapolyak@list.ru*

Ключевые слова: видеоконтент, цифровизация, образовательное видео, квесты, презентации.

Современные школьники проводят очень много времени за ноутбуком, со смартфоном, используя различные социальные сети и мобильные приложения. Поэтому для педагога представляется важным не только самому овладеть современными компьютерными технологиями, но и активно внедрять и в учебный процесс, тем самым повышая мотивацию у обучающихся к овладению конкретной дисциплиной, способствуя профессиональной ориентации обучающихся. Процесс информатизации затрагивает все предметные области, в том числе и дисциплины естественнонаучного блока (окружающий мир, природоведение, биология и другие). Мультимедийные презентации являются, пожалуй, самым распространенным средством информатизации образования.

Обучение Биологии неразрывно связано с использованием наглядных материалов: макетов, муляжей, моделей. Использование видеоматериалов дает возможность любому учителю сделать урок ярким, наглядным и запоминающимся, даже при недостаточном оснащении кабинета биологии.

Видеоконтентом считают любое видео, направленное на свою целевую аудиторию: музыкальный клип, рекламный ролик, документальный фильм или же просто какую-нибудь графическую заставку.

К видеоконтенту относятся презентации, виртуальные лаборатории, энциклопедии, учебники и справочники.

С точки зрения функционального использования видеоматериалов выделяют информационное видео, образовательное, развлекательное.

Информационные видеоматериалы показывают школьникам «голые» факты, предоставляют информацию о каких-то биологических процессах, явлениях. Образовательный видеоконтент обучает новым навыкам и знаниям, он направлен на развитие более глубокого понимания изучаемого раздела. Образовательный видеоконтент способен не только повысить интерес к изучаемому предмету, но и может способствовать профориентации обучающихся. Развлекательный видеоконтент относится к инструментам непрямого воздействия. Его задача – в легкой и непринужденной форме напомнить о ранее изученной теме.

Данный тип видеоконтента имеет огромный потенциал вовлечения школьников в процесс обучения за счет демонстрации кадров, прямо или косвенно показывающих эмоционально насыщенные образы и события, связанные с темой урока. Развлекательный видеоконтент не всегда несет в себе смысловую нагрузку для потребителя.

Все типы видеоконтента открывают перед педагогом много возможностей. Можно использовать видеоконтент просто для просмотра, знакомя школьников с новой информацией. Однако такие материалы можно использовать как часть, как отдельный компонент авторской методики, дополнив просмотр видеоролика сопутствующими заданиями, вопросами и даже лабораторными, практическими работами или проектами.

При составлении сценария урока учитель может использовать готовые видеоролики и видеоклипы, которые в большом количестве представлены на образовательных платформах (МЭШ, РЭШ, Яндекс класс и другие), а также на персональных сайтах учителей биологии. Но педагог может и сам создавать видеоконтент, используя различные программные продукты.

Наиболее распространенным типом видеоконтента являются презентации, для создания которых существует немало программ. Презентации способны погрузить учащихся в определенную игровую ситуацию, дают возможность широкого применения иллюстраций, графиков, карт.

В качестве обучающего или информационного видео можно использовать фрагменты научных и научно-популярных фильмов, причем педагог может самостоятельно озвучить выбранные видеофильмы, расставив нужные именно ему акценты. Также с помощью современных программных продуктов можно смоделировать короткие видеоклипы, используя анимационные приемы.

Также используя документальные фильмы или даже фрагменты новостных репортажей, можно смонтировать клипы социальной направленности, которые заставят обучающихся задуматься над какими-то проблемами (скажем, вопросы загрязнения окружающей среды, создание вакцин и лекарств нового типа и т.д.). Такие ролики можно использовать и во внеурочной деятельности обучающихся. А, учитывая интерес современных школьников к социальным сетям), направление создания собственных видеороликов может стать тематикой проектной деятельности обучающихся (скажем TikTok).

Многие исследователи отдельно выделяют вирусный видеоконтент. Основная задача вирусного видеоконтента – привлечь внимание смотрящего, заинтересовать и зацепить зрителя. А после того, как зритель заинтересуется, дать ему больше информации, направив в нужную сторону. Например, при помощи ссылки на сайт, размещенной под роликом. Для создания вирусного контента удобно использовать GIF (Graphics Interchange Format переводится как «графический формат для обменов»).

В формате гифок очень удобно создавать самодвижущиеся картинки из категории тех, на которые можно смотреть бесконечно. Технологически анимированные гифки представляют собой последовательность статических картинок – в точности как кадры в мультиках либо кинофильмах. GIF файл представляет из себя изображение, достаточно часто сопровождающееся анимацией. Формируется посредством специализированных графических редакторов, может нести в себе несколько растровых изображений в определенной последовательности. Формат GIF имеет распространение в сфере создания баннеров, а также графической оболочки видео-контента.

Видеоматериалы – это одно из средств, повышающих активность учащихся на уроке и порождающих у них желание высказаться, выразить своё мнение по поводу увиденного. Таким образом, у учеников будут развиваться навыки говорения и умение коммуникации.

Еще одним достоинством видеоконтента является интенсивность производимого на смотрящего впечатления, степень эмоционального воздействия на учащихся. Исходя из этого, при создании видеороликов необходимо уделять основное внимание формированию индивидуального отношения школьников к просмотренной информации, то есть процесс создания информационного видеоконтента должен носить личностно-ориентированный характер.

Применение видео во время урока способствует повышению мотивации обучающихся, созданию комфортной среды обучения, повышает активность учащихся и создает условия для их самостоятельной работы.

Литература

1. *Егорова А.И., Кропова Ю.Г.* Виртуальные экскурсии по биологии. Сборник статей научно-практической конференции «Перспективные направления исследования проблем биологического и экологического образования в условиях современных вызовов», Санкт-Петербург, 2020, с. 50–52.
2. *Лексакова Т.Г., Семенова Е.А., Кропова Ю.Г.* Сетевое обучение на уроках биологии. Сборник статей научно-практической конференции «Перспективные направления исследования проблем биологического и экологического образования в условиях современных вызовов», Санкт-Петербург, 2020, с. 171–175.
3. *Семенова Е.А., Кропова Ю.Г.* Виртуальные лаборатории на уроках биологии, XII Всероссийская научно-методическая конференция «Инновации в естественнонаучном образовании», декабрь 2020, с. 123–128.

Video Content As A Means Of Informatization Of Biological Education

Anastasya A. Polyakova
Magistrates, Moscow State University & Education
Moscow, Russia
e-mail: nastyapolyak@list.ru

Keywords: video content, digitalization, educational video, quests, presentations.

Дестигматизация компьютерных технологий в образовании

Попкова С.М.

*Студент, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: sofia.popkova01@list.ru*

Чуйко М.Е.

*Студент, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: chuiko.maria01@gmail.com*

Ключевые слова: дестигматизация, компьютерные технологии, образование.

В наше время образование развивается довольно стремительно и нуждается в адаптации под современные реалии. С внедрением компьютерных технологий в программы образовательных учреждений изменяются и методики обучения. Использование информационно-коммуникативных технологий открывает перед преподавателями и студентами расширенный спектр возможностей по каждой дисциплине. Ввиду необходимости внимательно наблюдать за всеми нововведениями, все больше преподавателей, придерживающихся традиционной парадигмы обучения, интересуется методами, которые более эффективны для преподавания в 21 веке.

Для формирования общей картины осведомленности касательно современных образовательных платформ и значимости адаптации стандартов под нынешние реалии, нами были проведены опросы среди педагогов и студентов; выполнено исследование на группе учеников (участникам эксперимента требовалось решить два задания: в текстовом формате и интерактивном); а также были рассмотрены методы геймификации и «компьютеризации» образования.

В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы: 1. Лишь малый процент преподавателей в образовательных учреждениях осведомлен обо всех возможностях компьютерных технологий. 2. Студенты (в частности участники эксперимента) получают намного больше удовольствия от работы на интерактивных платформах. 3. Результаты выполненных заданий с помощью онлайн-сервисов значительно выше, чем у решения упражнений в привычном текстовом формате. 4. На сегодняшний день наличие стигмы компьютерных технологий неприемлемо и должно быть устранено.

Литература

1. *Аметова Э.К.* Воспитательно-развивающий потенциал игровых технологий обучения в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelno-razvivayuschiy-potentsial-igrovyyhtehnologiy-obucheniya-v-obrazovanii> (дата обращения: 06.10.2021).
2. *Медведев П.Н., Малий Д.В., Папочкина Е.С.* Современные информационные технологии в сфере образования: возможности и перспективы // МНИЖ. 2021. № 6–4(108). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-informatsionnye-tehnologii-vsphere-obrazovaniya-vozmozhnosti-i-perspektivy> (дата обращения: 06.10.2021).

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта М.А. Корнееву.

Destigmatization Of Computer Technologies In Education

Sofia M. Popkova
Student

Moscow City University, Moscow, Russia
e-mail: sofia.popkova01@list.ru

Maria E. Chuiko
Student

Moscow City University, Moscow, Russia
e-mail: chuiko.maria01@gmail.com

Keywords: destigmatization, computer technologies, education

Nowadays, education is developing quite rapidly and it needs to be adapted to modern realities. With the introduction of computer technologies in the programs of educational institutions, teaching methods are also changing. The use of information and communication technologies opens up an expanded range of opportunities for teachers and students in many disciplines. Due to the need to closely monitor all innovations, more and more teachers who adhere to the traditional learning paradigm are interested in methods that are more effective for teaching in the 21st century.

To form an overall picture of awareness about modern educational platforms and the importance of adapting standards to current realities, we conducted surveys among teachers and students; managed a study on a group of students (the participants of the experiment needed to solve two tasks: in text format and interactive); and also considered methods of gamification and «computerization» of education.

As a result of the study, the following conclusions were made: 1. Only a small percentage of teachers in educational institutions are aware of all

the possibilities of computer technology. 2. Students (in particular, the participants of the experiment) get much more pleasure from working on interactive platforms. 3. The results of completed tasks using online services are significantly higher than those of solving exercises in the usual text format. 4. Today, the stigma of computer technology is unacceptable and must be eliminated.

References

1. Ametova E.K. Воспитательно-развивающий потенциал игровых технологий обучения в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnorazvivayuschiy-potentsial-igrovyyh-tehnologiy-obucheniya-v-obrazovanii> (date of application: 06.10.2021).
2. Medvedev P.N., Maliy D.V., Papochkina E.S. Современные информационные технологии в сфере образования: возможности и перспективы // МНИЖ. 2021. № 6–4 (108). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-informatsionnyetehnologii-v-sfere-obrazovaniya-vozmozhnosti-i-perspektivy> (date of application: 06.10.2021).

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection Korneeva M.A.

Формирование алгоритмического мышления с помощью образовательной робототехники

Кузьмичева Е.А.

*ассистент кафедры Информатики и Методики преподавания
математики, Воронежский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГПУ)
г. Воронеж, Российская Федерация*

Попова Д.Е.

*студентка, Воронежский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГПУ)
г. Воронеж, Российская Федерация
e-mail: jobpopovadarya@yandex.ru*

Ключевые слова: образовательная робототехника, робот, алгоритм, информатика, программирование.

Обучающиеся сталкиваются с понятием алгоритма ежедневно. На занятиях они выполняют задания в определённой последовательности, при установке какой-либо программы на персональный компьютер придерживается пошаговой инструкции, чтобы прийти к желаемому результату.

Алгоритм – своеобразный набор инструкций, которые описывают порядок действий исполнителя для достижения цели. Алгоритмическое мышление – познавательный процесс, характеризующийся совокупностью мыслительных действий и приемов, которые, в свою очередь, нацелены на решение задач с четкой целесообразной последовательностью.

На сегодняшний день набирает популярность такой предмет как образовательная робототехника. Робототехника – это область техники, которая связана с разработкой роботов, а также программ для управления ими. Роботы и робототехнические системы созданы для выполнения микро- и макрозадач, для замены человека на тяжелых и трудновыполнимых задачах. Робот – это принципиально новое механическое и автоматическое устройство, которое совмещает в себе свойства информационных и рабочих машин. Образовательная робототехника представляет собой дидактическую модель, так как робот может выступать объектом изучения и средством учебного моделирования.

Обучение робототехнике осуществляется с помощью образовательных конструкторов: *LegóWeDo*, *Legó Mindstorms NXT*, *Legó Mindstorms EV3*, *Tetrix*, *Matrix*, *Fischertechnik*, *Arduino*, *Roborobo*, *Bioid* и др.

В изучении данной дисциплины информатика выступает основным предметом, поскольку она выполняет функцию создания и отладки алгоритмов для робота.

Основной проблемой в изучении курса информатики в школе является раздел программирования, который требует определённого уровня

развития алгоритмического мышления, поскольку все задачи решаются в четкой последовательности.

Несмотря на то что курс программирования достаточно интересный, школьникам он дается тяжело. Раздел «Основы алгоритмизации» знакомит обучающихся со способами записи алгоритмов и основными алгоритмическими конструкциями, но уже на этой ступени возникают проблемы в понимании работы алгоритма. Из-за возникших пробелов в данной теме, школьники либо тяжело осваивают программирование, либо не осваивают его совсем [1].

Алгоритмическое мышление развивается в течение жизни под воздействием внешних факторов, следовательно, повышается уровень его развития. Один из способов развития такого мышления – образовательная робототехника.

Важно помнить, что программирование в среде NXT отличается его визуальностью и интуитивной понятностью, так как в качестве синтаксиса языка используются не слова и лексические конструкции, а модули с изображениями процессов, что позволяет ученикам с интересом и легкостью программировать роботов [4].

В ходе изучения данной проблемы было проведено исследование. В 8 классе десяти ученикам было предложено решить две аналогичные лабораторные работы по теме «Основные алгоритмические конструкции». У школьников есть внеурочный курс робототехники. Первая лабораторная работа включала в себя стандартные задания из школьного курса информатики, во второй были приведены задания курса робототехники на основе образовательного конструктора Lego Mindstorms EV3. В конце каждой лабораторной работы школьником было предложено пройти тестирование, которое является своеобразным отзывом о проделанной работе. В таблице приведены результаты исследования и тестирования.

Таблица

Результаты лабораторных работ и тестирования

	Упражнения из рабочей тетради	Lego Mindstorms EV3
Потрачено времени на выполнение задания (среднее значение, мин.)	15	10
Количество учеников, успешно выполнивших задания	6	8
Скольким ученикам материал показался сложнее	4	1
Скольким ученикам материал показался интереснее	3	7
Качество	50 %	70 %

Результат исследования и тестирования показал, что задания из курса робототехники был более понятным и интересным, что привело к повышению качества обучения.

Поскольку основными составляющими алгоритмического мышления являются: умение разбивать задачу на отдельные логические блоки; умение построить решение задачи на основе этих блоков, а также умение проводить анализ каждого логического блока решения задачи, то образовательная робототехника станет отличным вариантом развития алгоритмического мышления.

Литература

1. *Дегтярева Е.А.* Роль робототехники в изучении алгоритмизации и программирования./ Дегтярева Е.А. // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика//Сборник научных трудов по материалам международной заочной научно – практической конференции. – Воронеж.: 2015 г. № 8 часть 4 (19–4).– С. 489–492.
2. *Дегтярева Е.А.* Роль робототехники на уроках информатики./ Дегтярева Е.А. // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы//Материалы X Региональной научно – практической конференции. – Воронеж.: 2016 г. – С. 56–59.
3. *Дегтярева Е.А.* Робототехника на уроках информатики./ Дегтярева Е.А. // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы//Материалы XI Региональной научно – практической конференции. – Воронеж.: 2017 г. – С. 176– 179.
4. *Дегтярева Е.А.* Программирование роботов LEGO на уроках информатики. / Дегтярева Е.А. // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы//Материалы XII Региональной научно – практической конференции. – Воронеж.: 2018 г. – С. 54–58.

Formation Of Algorithmic Thinking With The Help Of Educational Robotics

Elena A. Kuzmicheva

*assistant of the Department of Computer Science and Methods of Teaching
Mathematics, Voronezh State Pedagogical University (VSPU)
Voronezh, Russian Federation*

Darya E. Popova

*student, Voronezh State Pedagogical University (VSPU)
Voronezh, Russian Federation
e-mail: jobpopovadarya@yandex.ru*

Keywords: educational robotics, robot, algorithm, computer science, programming.

SWOT-анализ дистанционного обучения и преподавания в университете во время самоизоляции 2020 года

Рахматуллин С.С.

*студент, Казанский государственный
энергетический университет (ФГБОУ ВО КГЭУ),
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: samatrakhmatullin@gmail.com*

Ключевые слова: SWOT-анализ, образование, цифровые технологии, дистанционное обучение, университет.

Представленное исследование основано на независимом опросе, проведенном с помощью онлайн-анкетирования в период дистанционного обучения в 2020/2021 учебном году в Казанском государственном энергетическом университете с целью составления SWOT-матрицы на основе систематизации результатов опроса мнения преподавателей и студентов различных специальностей и позволяет выявить такие ключевые элементы, как: Сильные стороны (S); Слабые стороны (W); Возможности (O); Угрозы (T), анализ которых проводится для более эффективного определения внутренних и внешних воздействий, влияющих на деятельность и развитие университета и соответствующего образования, что особенно важно в период неопределенности развития коронавирусной инфекции и ее влияния на будущее социальной жизни людей, общества в целом [1].

SWOT-анализ рассматривается многими исследователями как элемент стратегического анализа, задачами которого являются формирование информации о закономерностях изменения внешней и внутренней среды организации, оценка уровня рисков и опасностей с целью поддержки построения системы эффективного принятия решений и выявления угроз в общей деятельности и развитии [2].

Результаты исследования показали, что преподавательский состав университета был психологически и технически готов к переходу на дистанционное обучение, поскольку большинство (70 % опрошенных преподавателей) уже использовали образовательные онлайн-платформы до пандемии COVID-19 в 2019/2020 учебном году. Ситуация же в следующем учебном году привела к тому, что 100 % преподавателей проводили свои лекции и семинары со студентами онлайн, где в качестве приоритетной платформы для общения и обучения использовались внедренные в университете программы Microsoft Teams, Zoom наряду с платформой электронного обучения Moodle.

Опрос показал, что подавляющее большинство (90 %) преподавателей и студентов находились онлайн практически в течение всех дней ра-

бочей недели и имели доступ к различным программным приложениям, таким как WhatsApp, Skype, Telegram, Facebook, облегчающим общение между ними. 50 % респондентов признались, что им не хватало живого общения с коллегами/сокурсниками, а также университетской среды, а 6 % опрошенных упомянули о невозможности проведения дистанционного обучения дома по причине отсутствия или повреждения компьютерных технологий, а также из-за проблем с сетью интернет.

В рамках исследования была разработана матрица SWOT-анализа [3] (рис. 1), систематизирующая сильные и слабые стороны дистанционного обучения в электронных средах, а также основные возможности и угрозы для их последующего рассмотрения стратегическим руководством университета с целью развития систем и услуг электронного обучения, а также дальнейшей оптимизации последнего в будущем.

<p>S1. Рациональное распределение ежедневного времени, ранее затрачиваемого на физическое передвижение.</p> <p>S2. Экономия финансовых ресурсов, затрачиваемых на транспорт/поездки, питание и т.д. при традиционном обучении.</p> <p>S3. Расширение возможности проводить обучение независимо от места проживания, состояния здоровья и т.п.</p> <p>S4. Гибкость в процессе предоставления и получения знаний.</p> <p>S5. Разнообразие видов использования и применения цифровых технологий обучения.</p> <p>S6. Повышение студенческих и преподавательских компетенций по работе в цифровой среде.</p> <p>S7. Повышение уровня мотивации преподавателей и студентов в случае их работы в тех цифровых средах, которые им интересны.</p> <p>S8. Открытость и доступность образовательных ресурсов.</p> <p>S9. Улучшение демографической ситуации в регионах путем предотвращения массового перемещения студентов и преподавателей.</p> <p>S10. Творческий подход и повышенная самостоятельность при подготовке и реализации учебных материалов.</p>	<p>W1. Риск плохого управления временем и деятельностью.</p> <p>W2. Неожиданные затраты на IT для каждой из сторон.</p> <p>W3. Прямая зависимость занятий от наличия оборудования, электроэнергии, IT и доступа в интернет.</p> <p>W4. Географически не повсеместная развитость ИКТ с доступом в интернет.</p> <p>W5. Отсутствие прямого контакта между сторонами обучения.</p> <p>W6. Трудности в контроле обучения студентов.</p> <p>W7. Наличие студентов, испытывающих трудности с обучением в дистанционном формате.</p> <p>W8. Отсутствие достаточного количества оцифрованных учебников.</p> <p>W9. Отсутствие практических и лабораторных занятий для ряда дисциплин.</p> <p>W10. Трудности в принятии единого подхода к дистанционному обучению.</p> <p>W11. Недостаточная разработанность сочетания традиционных и цифровых технологий обучения.</p>
<p>O1. Неограниченный доступ к базам данных с учебными материалами и ресурсами.</p> <p>O2. Возможность подачи онлайн-заявок на поступление в ведущие университеты мира.</p> <p>O3. Возможность онлайн-обучения и получения диплома о высшем образовании, независимо от местонахождения.</p> <p>O4. Повышение уровня образования населения на основе доступности такого обучения.</p> <p>O5. Повышение уровня компьютерной грамотности населения.</p> <p>O6. Возможность увеличения количества потенциальных студентов.</p> <p>O7. Возможности совмещения высшего образования с дополнительной работой.</p>	<p>T1. Усиление конкуренции среди университетов в плане предоставления дистанционного обучения.</p> <p>T2. Риск списывания студентами на дистанционных контрольных, экзаменах.</p> <p>T3. Угроза сбоя программ, в ИКТ, низкой скорости интернет-соединения, кибер-атак и т.д.</p> <p>T4. Необходимость внедрения новых ИКТ и решений.</p> <p>T5. Необходимость информационно-коммуникационной поддержки.</p> <p>T6. Малое количество квалифицированных IT-специалистов.</p> <p>T7. Риск ухудшения здоровья из-за чрезмерного использования IT.</p> <p>T8. Снижение мотивации и ухудшение результатов обучения из-за недостаточных цифровых навыков.</p> <p>T9. Риск плагиата или кражи интеллектуальной собственности.</p>

Рис. 1. Матрица SWOT-анализа

Представленный SWOT-анализ четко систематизирует конкретные сильные стороны и стратегические возможности дистанционного обучения, которые должны быть активно разработаны и реализованы руководством университета для преодоления проанализированных слабых сторон, угроз и рисков, что могут критически повлиять на процесс элек-

тронного обучения. Например, рекомендуется принять меры по рациональному распределению учебного плана с учетом гибкости онлайн-обучения, использовать инновационные подходы и технологии визуализации, представления веб-материалов, а также привлекать студентов к активному участию в онлайн-конференциях, что даст еще большую возможность снижения негативных последствий, вызванных отсутствием прямого контакта между преподавателями и студентами, и преодоления психологического барьера, связанного, например, с самоизоляцией. Кроме того, создание дополнительных стимулов (конкурсы, награды за успехи, научные достижения), как для преподавателей, так и для студентов, может повысить их мотивацию в процессе дистанционного обучения и позволить творчески развивать этот процесс. Проведение подобных мероприятий и совершенствование среды электронного обучения, в свою очередь, приведет к созданию преподавателями большего количества оцифрованных учебных материалов по изучаемым дисциплинам, что, предполагаемо, может облегчить студентам усвоение учебного материала и повысить качество электронного обучения в целом.

В совокупном итоге вывод таков, что за период дистанционного обучения преподавателям и студентам удалось сформировать навыки цифрового взаимодействия образовательного характера, причем более половины студентов нашли преимущества и дополнительные возможности в такой форме обучения. Кроме того, большинство (80 %) опрошенных студентов сами призывали преподавателей создавать электронные учебные ресурсы по заданной теме и активно использовали сервисы электронной почты, облачные ресурсы для распространения учебных материалов с целью подготовки и разработки самостоятельных заданий. В результате можно сказать, что внедрение ряда подобных подходов к электронному обучению привело к трансформации традиционного понимания исследований, преподавания и обучения в Казанском государственном энергетическом университете.

Литература

1. *Witze A.* Universities will never be the same after the coronavirus crisis // *Nature*. 2020. Vol. 582. № 7811. P. 162–165.
2. *Akman M.* SWOT analysis and security management // *European Journal of Management and Marketing Studies*. 2019. Vol. 4. № 2. P. 78–89.
3. *Mahmoudi B., Haghsetan A., Maleki R.* Investigation of obstacles and strategies of rural tourism development using SWOT Matrix // *Journal of Sustainable Development*. 2011. Vol. 4. № 2. P. 136–141.

SWOT Analysis Of Distance Learning And University Teaching During Self-Isolation 2020

Samat S. Rakhmatullin

student, Kazan State Power Engineering University

Kazan, Russian Federation

e-mail: samatrakhmatullin@gmail.com

Keywords: SWOT-analysis, education, digital technologies, distance learning, university.

Лазерные технологии в инженерных классах

Романов А.А.

*Студент, ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический университет»
г. Москва, Россия.*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0235-6321>

e-mail: Lasercut2017@gmail.com

Лазерные технологии – совокупность приёмов и способов обработки материалов и изделий с использованием лазерного оборудования. Лазерные технологии активно применяются в различных сферах для резки и гравировки, сварки и маркировки различных материалов, обеспечивая особую, прецессионную точность и возможность обработки сложнодоступных участков изделий. А также резку материалов, вообще не поддающихся механической обработке. Применение лазерных технологий является самым популярным методом бесконтактной обработки материалов, где не требуется использование режущего инструмента.

Лазерная резка-процесс, который разъединяет материалы за счет тепловой энергии, полученной от воздействия концентрированного луча квантов когерентного света или заряженных частиц. Чаще всего в современном производстве для лазерной резки применяют специальные станки с числовым программным управлением (Лазерные резаки или станки для лазерной резки).

Существует несколько типов лазерных станков. В зависимости от среды формирования потока частиц и использования дополнительных средств для резки материалов их можно разделить на 3 группы. Газоразрядные, полупроводниковые и плазменные. Есть еще отдельный вид высокоточных низко мощных лазерных установок для глазной и малоинвазивной хирургии.

Конечно, лазерное оборудование требует привлечение квалифицированных специалистов и является пока достаточно дорогим. Кроме того, программное обеспечение, применяемое при разработке макетов и моделей для резки, платное.

В образовательных учреждениях, в настоящее время, используют оборудование с небольшой мощностью потока луча, обычно до 100 Ватт. Станки на основе газовых, CO₂ электромагнитных трубок. Данной энергии достаточно для обработки неметаллических материалов таких как деревянная фанера, акрил, органическое стекло, многослойные и фольгированные пластики, картон, ДВП, кожа, различные виниловые материалы.

На рисунке 1, представлен типовой газовый станок китайского производства.

Актуальность применения лазерных технологий в инженерных классах.



Рис. 1

Благодаря городскому проекту «Инженерный класс в московской школе», более 100 образовательных учреждений получили в свое распоряжение оборудование для лазерной резки. Рассмотрим варианты его применения в образовательном процессе. Кроме того, в различных регионах России получила развитие федеральная программа по созданию на основе частно государственного партнерства различных инженерных центров типа ЦМИТ и Кванториум, в которых также доступно и широко представлено лазерное оборудование.

Актуальность использования и изучения лазерных технологий в проектных инженерных классах или 10–11 классах школ, которые самостоятельно используют лазерное оборудование, обусловлена широчайшим спектром направлений для проектно-исследовательской и научной деятельности, а также большим выбором обрабатываемых материалов. Так же, благодаря автоматизации процесса резки и гравировки материалов, этот способ деятельности создает возможность использования его в мелко серийном производстве в том числе для внутренних нужд самой образовательной организации и её образовательного пространства.

Необходимо заметить, что первые технологии лазерной резки появились в середине прошлого века, но до сих пор остаются перспективными и во многом инновационными способами обработки материалов. Кроме того, на данный момент на рынке труда очень мало специалистов, знающих и умеющих работать в этой области, что делает изучение этого направления крайне перспективным в профориентационном плане.

Особенности применения лазерных технологий в школе заключаются в том, что существует различные направления использования лазерных станков и применяемых материалов. Кроме того, реализуется возможность быстрого обучения школьников основам лазерной резки, навыкам создания настоящих инженерных макетов и чертежей.

Немаловажное свойство лазерных технологий заключается в быстром получении результата проекта и реализации идеи. А высокая точность получаемых изделий гарантирует его качество. Также лазерное оборудование и изучение технологий лазерной резки, позволит любому образовательному учреждению создать особое пространство инженерных проб и уникальную среду быстрого прототипирования и малосерийного изготовления проектов.

Направления использования лазерных технологий в образовательном процессе.

Рассмотрим традиционные, регламентированные законом об образовании, направления учебной деятельности с помощью которых можно изучать и эффективно применять лазерные технологии в школе и непосредственно в инженерных и специализированных классах:

1. Урочная деятельность (Технология, Черчение, Информатика).

В некоторых школах уже сегодня, например черчение входит в учебный план основной образовательной программы. Что существенно упрощает подготовку выпускников инженерных классов к дальнейшему обучению технических ВУЗах. На уроках Технологии, например можно изучать обработку различных материалов с помощью лазера. Изучение лазерных технологий через уроки, позволит максимально использовать межпредметные и мета предметные связи.

2. Внеурочная деятельность (Проектная и исследовательская работа, конкурсы, соревнования).

Технологии лазерной резки, предлагают для реализации широчайший спектр направлений проектной деятельности. Практически любые направления работы с детьми, связанные моделированием и конструированием, находят свое применение в лазерных технологиях. С помощью лазера можно охватить проектирование школьной среды (Вывески, указатели, таблички, бейджи, различные интерьерные решения и инсталляции). Решение практических дидактических задач (Раздаточный материал, различные головоломки, наборы дефектологической среды). Прототипирование и робототехника, также широко и эффективно применяют лазерную резку.

3. Дополнительное образование (Кружки).

В рамках программ дополнительного образования кружков и проектных занятий, можно полностью изучить и апробировать все возможности лазерных технологий. Применимы индивидуальные и групповые занятия. Лазерные технологии являются исключительно практико-ориентированными. И это немаловажный аспект формирования мотивации и привлечения детей к изучению этой технологичной области.

Приемы организации образовательного процесса при изучении технологии лазерной резки:

1. Инструктажи разъяснения по технике безопасности;
2. Наглядные видеoinструкции по лазерной резке;

3. Практические работы с программным обеспечением, векторными редакторами и САПР.
4. Инновационные педагогические технологии (Словесно-логический, проектный, театрално-игровой).
5. Решение практических задач.
6. Познавательные задачи и создание новизны происходящего, ситуации гарантированного успеха. Быстрый результат от прототипа к изделию.
7. Поощрения (участие в конкурсах, конференциях выставках).

Каждый из этих методов может применяться педагогом в зависимости от решаемых задач и выбранных технологий обучения.

Отдельно хочу обратить внимание на тенденции в российском образовании, направленные на применение в учебной и внеурочной деятельности проектного метода. Всё чаще для реализации требований ФГОС используются индивидуальные и групповые проекты обучающихся. Технологии лазерной резки и используемые при этом обрабатываемые материалы, очень удобны для реализации проектов школьного уровня любой предметной направленности. В частности, лазерная резка используется на финальных этапах проекта, в технических проектах – это изготовление корпуса будущего прибора или изделия. Быстрое прототипирование изготовление образцов, способствует реализации большего количества проверок идей, итераций задуманных инженерных решений.

Кроме того, сама технология лазерной резки, очень наглядно отражает все этапы проектной деятельности:

- Идея-целеполагание,
- План,
- Реализация,
- Продукт как результат проекта,
- Рефлексия, защита, внешняя экспертиза.

Личный опыт проектной деятельности в школе с применением всего одного лазерного станка по неметаллам охватывает следующие направления:

- Сувенирные изделия
- Робототехника
- Прототипирование
- Технология изделий рекламы
- Подарочные изделия
- Упаковка
- Интерьер
- Мебель
- Экспозиции и диорамы
- И многое другое.

Выводы:

Применение и изучение технологии лазерной резки в инженерных и профильных технических классах, полностью соответствует задачам, способствующим формированию у обучающихся главных УУД (Универсальных учебных действий) согласно ФГОС.

Для организации учебного сотрудничества и совместной деятельности с учителем и сверстниками, групповой и индивидуальной работы. Возможность находить общее решение и как разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов. формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение. Формирование и развитие компетентностей в области использования информационно-коммуникационных технологий и прототипирования – это и есть отражение коммуникативных УУД в процессе изучения лазерных технологий.

Выпускник проекта «Инженерный класс в московской школе» дополнительно освоивший и применивший на практике в проектной деятельности лазерные технологии и технологии лазерной резки. Получит практические навыки в инновационном инженерном направлении. И качественные профессиональные пробы в современной технологичной среде.

Литература

1. *Вейко В.П., Петров А.А.* Введение в лазерные технологии [Электронный ресурс]: опорный конспект лекций по курсу «Лазерные технологии». – СПб: СПбГУ ИТМО, 2009. –Режимдоступа: <http://books.ifmo.ru/book/442/>
2. *Ганин Р.А.* студент ФТП МГОУ. Внедрение 3D моделирования и прототипирования во внеурочные школьные занятия
3. *Григорьянц А.Г.* Основы лазерной обработки материалов. – М.: Машиностроение, 2009.
4. *Рыкалин Н.Н., Углов А.А., Кокора А.Н.* Лазерная обработка материалов. – М.: Машиностроение, 2015.
5. *Сеньшаков А.С.* Анализ потенциала лазерной обработки материалов УДК 001.894 ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова.

Геймификация при контроле прогресса и методика развития навыков и умений аудирования с помощью кино

Романова К.В.

*студент, Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы «Московский городской
педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ),
Институт иностранных языков
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ksenia63ru@gmail.com*

Ключевые слова: геймификация, педагогический контроль, IT-технологии, цифровизация, аутентичность, мотивация.

Проблема эффективного обучения английскому языку посредством применения современных IT-технологий в настоящие дни остро стоит как перед педагогами, так и перед самими обучающимися. Актуальность выбранной темы обусловлена постоянно развивающимися технологическими тенденциями и запросами современного общества, а также проблемой эффективного, но при этом увлекательного обучения аудированию на английском языке. Каждый современный обучающийся школы не может представить свою жизнь без гаджета в руках, и экранное время смартфонов составляет от 4 часов в день, 80 % которого – игры.

При этом в большинстве случаев, по словам психологов [1, 4], санкции и запреты только разрушают детскую психику и ухудшают отношения со сверстниками. В настоящий момент еще не существует мобильных игр, которые могли бы выполнять функцию не просто дополнительного ресурса по обучению английскому языку как иностранному, а настоящего экзаменатора, проверяющего уровень успеваемости и контролирующего прогресс обучающихся по пройденным модулям. Геймификация в образовании повышает уровень мотивации и интереса к изучаемому предмету, при этом снижает страх и тревожность перед экзаменационными мероприятиями.

Процесс геймификации последние годы приобретает значительную популярность, ведь это новый мировой тренд – обучать с использованием игровых методик [3]. Именно поэтому одним из вариантов положительного привлечения гаджетов к учебному процессу может стать адаптация мобильной игры под обучающий ресурс, благодаря чему интерес к предмету будет возрастать, а отношения в социуме не будут ухудшаться.

Переходя к проблеме обучения аудированию на английском языке, нельзя не указать особенности и преимущества использования на

уроках ИЯ аутентичного кинематографа. При использовании художественных фильмов в процессе обучения языку реализуется принцип погружения в социокультурно-языковую среду страны изучаемого языка, раскрываются лингвистический, страноведческий, прагматический, эстетический, а также этический компоненты содержания общения, усиливаются образовательный и мотивационный эффекты из-за работы зрительной, слуховой, эмоциональной, моторной видов памяти.

Итак, целью научно-исследовательской работы является разработка методики, а также создание авторских ресурсов: удобного мобильного игрового приложения для осуществления учебного контроля и отслеживания прогресса в изучении английского языка обучающихся 5–6 классов в школе, а также Интернет-сайта для эффективного и увлекательного развития навыков и умений аудирования на английском языке с помощью аутентичного кино в старших классах.

Для достижения поставленной цели исследования был выполнен ряд задач. Нами был проведен анализ УМК Spotlight для 5–6, 10–11 классов по пройденным грамматическим, страноведческим и лексическим темам каждого раздела модуля. На основе проведенного анализа были составлены авторские тесты, задания и упражнения в виде разнообразных мини-игр, объединенных сюжетной линией и нацеленных на проверку степени освоенности полученных знаний по разделам и модулям учебника. Для развития навыков и умений аудирования с опорой на материалы УМК были отобраны видео-материалы (отрывки) из аутентичного кино и к ним разработаны упражнения в формате ЕГЭ. Полученные методические разработки были организованы в виде мобильного игрового приложения и Интернет-сайта.

Нами было разработано особое мобильное приложение, которое является сопровождением к УМК Spotlight 5–6. Приложение создано в формате мобильной игры, которая представляет собой квесты и задания по пройденному материалу. Игра обладает сюжетом. Игрок-обучающийся будет вовлечен в жизнь типичного школьника и познакомится с ситуациями использования языка в реальной жизни. Данную разработку можно использовать вместо проведения некоторых тестовых и контрольных работ, диктантов или опросов по усмотрению учителя.

Приложение частично представляет собой виртуальный учебник, в котором Игрок может выбрать ступень обучения, затем пройденный модуль и, наконец, раздел, в котором и будет протекать процесс тестирования-игры. После выбора всех критериев в главном меню Игрок-обучающийся знакомится с протагонистом игры и с еще одним главным персонажем игры – учительницей английского языка, которая будет виртуальным ассистентом на протяжении всей сюжетной истории. Результаты каждой игры-теста представляются в виде звездочек (оценок

по 5-балльной шкале). Учитель и обучающиеся смогут ознакомиться с результатами и ошибками после выполнения заданий.

Далее нами был создан уникальный авторский сайт по подготовке обучающихся 10–11 классов к Единому Государственному Экзамену по английскому языку, обучающий аудированию с помощью аутентичного кино. Сайт также привязан по модулям и разделам к УМК «Spotlight». На сайте располагаются задания в формате ЕГЭ и подобранные тематически отрывки из фильмов и сериалов на английском языке. С данным ресурсом можно ознакомиться по ссылке EnterEnglish.ru

В качестве вывода необходимо указать, что разрабатываемое мобильное приложение нацелено на проверку полученных знаний по каждому разделу учебника и степень их освоенности, контролируемое пребывание обучающихся в цифровом мире, визуализацию сфер применения изучаемого иностранного языка, повышение мотивации обучения у 5–6 классов посредством соревновательной игры, а также снижение психологической нагрузки при переходе из младшего звена обучения в среднее и психологическое облегчение для обучающихся экзаменационного процесса.

Безусловно, аутентичный кинематограф обладает целым рядом преимуществ в обучении аудированию на английском языке и его можно успешно использовать для подготовки к ЕГЭ. Созданный авторский ресурс можно использовать на уроках английского языка в старших классах, на элективных занятиях по подготовке к экзамену или самостоятельно дома. Продукты были апробированы в общеобразовательной школе и показали значительные результаты, представленные в таблице 1 и таблице 2.

Результаты тестирования получились следующие на основе совершенных ошибок (от 89 % – оценка «5»; от 75 % – оценка «4»; от 59 % – оценка «3»):

Таблица 1

Таблица результатов тестирований

группа / вид сам.работы	Контрольная группа				Экспериментальная группа							
	5	4	3	2	Итог		5	4	3	2	Итог	
					+	-					+	-
Вводное тестирование	0	2	6	5	8	5	1	1	5	6	7	6
Итоговое тестирование	1	3	7	2	11	2	4	7	2	0	13	0

Где «+» – это количество обучающихся, справившихся с работой (оценки «5», «4», «3»), а «-» является количество обучающихся, не справившихся с работой (оценка «2» – «неудовлетворительно»).

Таблица 2

Итог тестирований в процентном соотношении

группа/ вид сам.работы	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	справилось	результат вырос на	справилось	результат вырос на
Вводное тестирование	61,5 %	23,1 %	53,8 %	46,2 %
Итоговое тестирование	84,6 %		100 %	

Литература

1. *Бегийович О.С.* Кино в обучении иностранным языкам [Текст] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2017. – № 16. – С. 75–77.
2. *Берестовский А.В.* Использование видеоматериалов при обучении иностранным языкам на современном этапе [Текст]: учеб.пособие для студентов педагогических вузов / А.В. Берестовский. – Минск: БГУИР, 2019. – 66 с.
3. *Керре М.С.* Геймификация в образовании [Электронный ресурс] // электронный сборник статей МГПУ. 2020. URL: <https://ino.mgpu.ru/notes/gejmifikatsiya-v-obrazovanii/> (дата обращения 21.10.2020).
4. *Коржнева Е.А.* Художественный фильм в процессе обучения иностранному языку [Текст]: учеб.пособие/ Е.А. Коржнева – Бийск: АГАО им. В.М. Шукшина, 2015. – 83 с.
5. *Федотова О.В.* Использование мультимедийных средств в обучении иностранному языку [Текст]: учеб.пособие / О. В. Федотова. – Белгород: Издательский дом «БелГУ», 2020. – 79 с.

**Gamification as the Control of Students' Progress.
The Methodology of Developing Listening Skills with the
Materials of Authentic Cinema**

Ksenia Romanova

Master, 1st year.

*MCU, Institute of Foreign Languages, pedagogical education,
methods of teaching English and Russian as a foreign language
e-mail: ksenia63ru@gmail.com*

Обучение школьников русскому языку в условиях цифровизации образования: проблемы и перспективы

Савельева Ю.И.

Студент магистратуры, Российская Федерация,
Ивановский государственный университет, Шуйский филиал,
(Шуйский филиал ФГБОУ ВО ИвГУ)
г. Шуя, Российская Федерация
e-mail: saweljewa.dzhulia@yandex.ru

Ключевые слова: ИКТ, цифровизация образования, русский язык, школа, мультимедиа-технологии, медиатехнологии, сетевые технологии, Web-ресурсы, учебно-образовательный процесс.

Как констатируют ведущие исследователи в области цифровизации образования, в нашей стране этот процесс уступает по скорости цифровизации науки и производства. Некоторые педагоги пытаются принципиально остаться в стороне от данного процесса, используют цифровые технологии несистематично. И.В. Роберт в качестве одной из главных причин этого видит в низкой ИКТ-компетентности преподавательского состава и связанным с этим психологическим барьером модернизации педагогических технологий [4, с. 189].

Одними из самых консервативных педагогов являются учителя русского языка. Многие учителя русского языка едины во мнении на то, что процессы цифровизации общества и интернет-коммуникации способствуют снижению уровня грамотности и речевой культуры школьников. Причина этому – появление интернет-сленга. Общаясь в социальных сетях, школьники сокращают слова. Например, вместо *сегодня* пишут *седня*; не *сейчас*, а *щас*. Голова Д.С. выделяет и другие особенности:

- написание слов по произношению (*нормально – намана*);
- отсутствие пунктуации [1].

Негативное отношение к цифровизации часто не позволяет учителям русского языка найти эффективные пути включения цифровых технологий в методику преподавания предмета. Наряду с этим необходимо принять как данность тот факт, что современные ученики стали частью информационного мира, а Интернет стал для них новой реальностью. В первую очередь от учителей русского языка зависит, какой будет культура общения в сетевых сообществах.

В настоящее время действует национальный проект «Образование», в рамках которого идёт работа по реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Одно из направлений этого проекта – обеспечение возможности профессионального развития педагогов в области ИКТ. Также в профстандарте «Педагог» отмечается, что владение ИКТ-компетенциями являются базовым для учителя.

Так, педагог-словесник должен «давать этическую и эстетическую оценку языковых проявлений в повседневной жизни: *интернет-языка*, языка субкультур, языка СМИ, ненормативной лексики» [3].

Цель настоящей статьи – на основе обобщения мнений практикующих педагогов выделить наиболее востребованные цифровые образовательные и программные ресурсы, используемые при обучении русскому языку в школе; описать методические приемы развития грамотности обучающихся в условиях цифровизации общества.

Как показал анализ публикаций и выступлений практикующих учителей русского языка, наиболее актуальными для уроков словесности можно рассматривать сетевые и мультимедиа-технологии, готовые программные продукты, программы MS Office (Word, PowerPoint), электронные учебники, мультимедийные презентации и т.д.

Большинство педагогов едины во мнении, что сопровождение урока русского языка мультимедиа-презентацией – один из залогов его успешности. При демонстрации презентации идёт воздействие на все каналы восприятия учащихся. Учитель может создать презентацию, которая будет содержать в себе изображения, схемы, таблицы, репродукции картин, аудиозаписи чтения стихотворений и др. Презентация будет способствовать эффективному усвоению информации, получаемой во время урока. Можно предлагать и самим учащимся готовить презентации. Думается, что такой вид домашнего задания будет намного интереснее, чем решение упражнений из учебника.

Ещё одним способом повышения грамотности обучающихся может стать работа с редактором MS Word. Учитель может сам использовать программу для подготовки контрольно-тестовых заданий, раздаточных материалов, что особенно целесообразно в ситуации, когда многие учащиеся, выполняя задания из учебника, просто списывают с сайтов ГДЗ. Вариантом использования может стать правка уже набранного текста учащимися. Можно предложить также на оценку написать сочинение на смартфоне или компьютере. У ребят уже будет стимул писать грамотно.

Учитель русского языка Светличная Ю.А. предлагает на уроках развития речи анализировать медиатексты. Во время такой работы учащиеся внимательно вычитывают тексты из Интернета, находят орфографические, пунктуационные, грамматические ошибки, исправляют их. После этого школьникам предлагается написать собственный медиатекст. Учащиеся уже стараются писать более грамотно, тщательно подбирая слова. Ещё одна находка педагога – проведение образовательной акции «Лови ошибку», во время которой школьники создают «Банк ошибок», найденных в социальных сетях на сайтах.

Светличная Ю.А. подчёркивает, что «такой вид работы носит эффективный характер и повышает мотивацию учащихся к языковой грамотности» [5].

Сейчас существует и огромное количество образовательных Web-ресурсов, применение которых может заинтересовать современного школьника русским языком. Очень продуктивным будет образовательный процесс с использованием виртуальных досок (Padlet, LinoIt, Scrumlr). На такой доске можно выкладывать задания, размещать учебный материал, прикреплять фото, видео, ссылки на различные Интернет-ресурсы. Настройки сервиса позволяют учителю организовать образовательное пространство так, как он пожелает.

ИКТ позволяют сделать увлекательным даже обычный процесс выполнения упражнений по русскому языку. Хотелось бы назвать полностью бесплатный онлайн-сервис сервис «LearningApps», позволяющий создавать интерактивные упражнения для формирования, совершенствования и контроля знаний учащихся.

Мультимедиа-технологии на уроках русского языка позволяют размещать интерактивные веб-элементы (онлайн-решение тестов с банка заданий «ФИПИ» при подготовке к ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, НИКО); строить обучение с учетом индивидуального подхода к ребёнку; допускают возможность постоянного обновления [2, с. 235].

Огромные преимущества дают учителю словесности электронные пособия, обучающие тренажёры, онлайн-словари и библиотеки. Это могут быть мультимедиа-комплект «1С: Репетитор. Русский язык», «программа-тренажер по русскому языку «Фраза», «Виртуальная школа Кирилла и Мефодия. Уроки русского языка. 5–9 классы» и др. Использование подобных ресурсов помогает учителю в объяснении трудных тем, даёт возможность восполнить пробелы в знаниях. Кроме того, ученик становится субъектом образовательного процесса, может строить индивидуальный темп обучения.

На необходимость владения учителем ИКТ указывают и вызовы современного общества. Мы столкнулись с пандемией коронавируса. Школы ушли на дистанционный формат обучения. Большинство педагогов оказались не готовы работать в таких условиях, снизилась успеваемость. Между тем, сетевые технологии позволяют организовать эффективный учебный процесс даже на расстоянии. Это может быть связь педагога и учеников через соцсети, электронную почту, Google-Chat, организация видеоконференций на платформах Zoom, Skype, Google-Meet. Настоящей находкой может стать сервис Classroom, позволяющий учителю организовать своё образовательное пространство, а также электронные образовательные платформы «Учи.ру», «Российская электронная школа» (РЭШ).

Итак, учителю русского языка в современных образовательных условиях невозможно находиться в стороне от цифровых технологий. Это объясняется профессиональными требованиями к педагогу, вызовами современного общества. Продуманное и рациональное использование дидактических возможностей цифровых технологий – одно из дей-

ственных средств повышения качества обучения, усиления мотивации к предмету, развития личности обучающегося, совершенствования коммуникативных навыков и практических умений. Включение учителей русского языка в процесс формирования культуры общения школьников в сетевых сообществах приблизит отечественную систему образования к решению поставленных задач национального проекта «Образование» (2024 г.) и позволит добиться намеченных показателей конкурентоспособности российского образования – войти в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Литература

1. Голованова, Д.С. Влияние интернет-сленга на речевую культуру современной молодежи // Юный ученый. – 2019. – № 3 (23). – С. 1–3. – URL: <https://moluch.ru/young/archive/23/1409/> (дата обращения: 26.09.2021).
2. Краус, Н.В., Терентьева, Д.Д. Применение мультимедиа-технологий на уроках русского языка и литературы // Инновационное развитие современной науки: проблемы, закономерности, перспективы: сборник статей V Международной научно-практической конференции. 2017. – С. 234–237.
3. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]. – URL: http://профстандартпедагога.рф/wp-content/uploads/2014/07/ПС_Педагог.docx (дата обращения: 27.09.2021).
4. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
5. Светличная, Ю.А. Использование медиаресурсов на уроках русского языка и литературы как эффективное средство повышения интереса учащихся к изучению уроков словесности // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей. Материалы международной электронной научно-практической конференции. Донецк, 2020. – С. 158–161.

Teaching Russian Language To Schoolchildren In The Context Of Digitalization Of Education: Problems And Prospects

Savelyeva Yu.I.

*Master's student, Russian Federation, Ivanovo State University, Shuya branch,
(Shuya branch of FSBEI VO IvGU), Shuya, Russian Federation
e-mail: saweljewa.dzhulia@yandex.ru*

Keywords: ICT, digitalization of education, Russian language, school, multimedia technologies, media technologies, network technologies, Web resources, educational process.

Применение информационных образовательных ресурсов на уроках физики в 7 классе по теме «Архимедова сила»

Соколова Е.А.

*магистрант кафедры математики, информатики и методики обучения,
Шуйский филиал федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования Ивановского
Государственного Университета (Шуйский филиал ФГБОУ ВО «ИвГУ»)
г. Шуя, Ивановская область, Российская Федерация
e-mail: kate.alexeevna@mail.ru*

Ключевые слова: физика, цифровые ресурсы, информационно-образовательные ресурсы, методика использования компьютерных технологий.

Введение. Физика, как наука, развивается активно, поэтому отдельное внимание уделяется изучению физики, как предмета, необходимого для дальнейших научных открытий и достижений. В последнее время в образовательном процессе в школе многое изменилось.

Постановка задачи. Можно ли представить современный урок физики без применения компьютерных технологий, которые позволяют не только организовать обучение физике с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, но и способствуют самореализации школьников, формированию их творческих способностей? Способствует ли применение компьютерных технологий улучшению успеваемости школьников?

Методология. На протяжении последних десятилетий внедрение информационных технологий в образование является одним из важных направлений модернизации российской школы (А.А. Андреев, В.И. Богословский, В.В. Лаптев, В.П. Меркулов, Г.К. Селевко, В.А. Ситарови др.). Авторы подчеркивают, что в современных условиях для школы особенно важна разработка методики проведения уроков с применением цифровых технологий.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что нами рассмотрен вопрос обоснования и целенаправленной разработки комплексной методики использования цифровых технологий в обучении физике учащихся 7 класса основной школы.

Экспериментальное исследование и его результаты. Исследование, посвященное применению цифровых технологий на уроках физики, было проведено на базе МБОУ Лежневской средней школы № 10, п. Лежнево, Ивановская область. В эксперименте приняли участие школьники 7 классов. Для работы в экспериментальных классах нами были разработаны уроки с применением информационных технологий.

Возможности современных электронных средств обучения достаточно широкие. Они позволяют разнообразить учебный процесс и сделать

его более увлекательным для любого обучающегося, даже наименее мотивированного к изучению физики. Использование компьютерных технологий дает возможность учителю показать физические явления, которые невозможно продемонстрировать в классе с помощью приборов. Это позволяет обучающимся полноценно овладеть изучаемым материалом.

Нами разработана методика проведения уроков использованием электронно-образовательных и цифровых ресурсов для раздела «Давление твердых тел, жидкостей и газов». В таблице 1 представлены информационно-образовательные ресурсы, используемые при изучении раздела «Давление твердых тел, жидкостей и газов».

Таблица 1

**Тематическое распределение
электронно-образовательных и цифровых ресурсов**

№ урока	Тема урока	Используемые электронно-образовательные и цифровые ресурсы
1.	Действие жидкости и газа на погруженное в них тело	Мотивационно-образовательный видеоролик, созданный на сервисе Biteable.com; Презентация MicrosoftOffice PowerPoint 2007; Демонстрационное лабораторное оборудование
2.	Лабораторная работа № 8 Определение выталкивающей силы, действующей на погруженное в жидкость тело. Выяснение условий плавания тел в жидкости	Фрагменты виртуальной лабораторной работы «Измерение выталкивающей силы» http://files.school-collection.edu.ru Рефлексия
3.	Архимедова сила	Видеофрагменты по теме «Архимедова сила»; Сервис LearningApps.org для закрепления изученного материала и рефлексии
4.	Плавание тел	Презентация MicrosoftOffice PowerPoint 2007; онлайн – сервис «Google-Формы» (проверочный тест)

Рассмотрим методику проведения одного из экспериментальных уроков на тему «Архимедова сила». Это урок «открытия» новых знаний. Урок был проведен с использованием электронно-образовательных ресурсов: сервис LearningApps.org для создания интерактивных учебно-методических пособий, презентация MicrosoftOfficePowerPoint 2007 по теме урока: «Архимедова сила». Совместно с обучающимися нами были поставлены следующие цели урока:

- обнаружить наличие силы, выталкивающей тело из жидкости;
- установить, от каких факторов зависит выталкивающая сила, и от каких она не зависит;
- экспериментально исследовать зависимость выталкивающей силы от других физических величин;
- совершенствовать умения планировать свои действия, оформлять результаты;
- развивать интерес и логическое мышление путём решения учебных проблем, подготовки сообщений и объяснения интересных фактов.

Планируемые результаты:

Личностные: формирование познавательного интереса и готовности к самостоятельной исследовательской деятельности.

Предметные: формирование знаний об архимедовой силе.

Коммуникативные: умение общаться и взаимодействовать друг с другом.

Метапредметные:

- *познавательные УУД:* установить, от каких факторов архимедова сила завис, и от каких не зависит; экспериментально исследовать зависимость выталкивающей силы от других физических величин;
- *коммуникативные УУД:* формирование речевой деятельности, навыков сотрудничества, находить общее решение, высказывать свое мнение, взаимоконтроль и взаимопомощь;
- *регулятивные УУД:* прогнозировать, слушать, управлять своей деятельностью, инициативность, самостоятельность, оценка и корректировка знаний;
- *личностные УУД:* формировать способность к самоопределению, сопереживанию, уважительное отношение.

Формы организации деятельности обучающихся: коллективная, индивидуальная, групповая.

Таблица 2

Перечень используемых цифровых образовательных ресурсов на различных этапах урока

Этап урока	Название ресурса	Форма представления информации
Организационный момент	Презентация MicrosoftOfficePowerPoint 2007 по теме: «Архимедова сила»	Презентация
Мотивация учебной деятельности учащихся	Историческая справка об Архимеде	Фрагмент мультфильма «Коля, Оля и Архимед» легенда про Архимеда

Этап урока	Название ресурса	Форма представления информации
Актуализация знаний, постановка цели и задач урока	«Закон Архимеда»	Демонстрационные видеоролики «Сила Архимеда»
Изучение нового материала (работа в группах, индивидуальные практические задания)	«От каких величин зависит выталкивающая сила»	Инструкция по выполнению групповой работы; Фрагменты виртуальной лабораторной работы «Измерение выталкивающей силы»; Лабораторное оборудование: сосуд с водой, тела разного объёма из пластилина, алюминиевый и стальной цилиндры сосуда с водой, солёной водой и маслом, динамометр, нить; Интерактивная схема из подборки заданий по теме «Архимедова сила» http://files.school-collection.edu.ru
Первичное закрепление полученных знаний	«Опыт с ведерком Архимеда. Сила Архимеда».	Просмотр видеофрагмента опыт с прибором «ведерко Архимеда», вывод формулы выталкивающей силы; Весёлые и интересные вопросы с использованием ЭОР «LearningApps.org»;
Рефлексия	«Мне на уроке...»	«Сегодня на уроке...» «LearningApps.org»
Подведение итогов урока	«Эврика!»	Презентация MicrosoftOfficePowerPoint 2007 по теме: «Архимедова сила»

Итак, на данном уроке основной акцент ставился на возможности использования большого количества наглядного материала, что очень важно на уроке физики. Ребята видят своими глазами, что физика, действительно, вокруг нас. Яркие запоминающиеся схемы, рисунки, анимационные картинки, которых нет в учебниках, нет на плакатах, позволяют обучающимся лучше усвоить тему, выделить в ней главное.

Проведение серии уроков с использованием цифровых ресурсов благоприятно сказалось на успеваемости школьников. Представим данные, полученные на контрольном этапе экспериментальной работы в виде диаграммы (Рис. 1).

Данные диаграммы показывают, что качественная успеваемость школьников экспериментальной группы чуть выше, чем в контрольной группе – 46 % и 37 % соответственно. Большую долю в обоих классах составляют школьники, имеющие оценку «3». Применение статистического критерия Вилкоксона-Манна-Уитни (эмпирическое значение – 1,7592, критическое – 1,96) показывает, что характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05, т.е. рассматриваемые нами классы статистически не различаются.

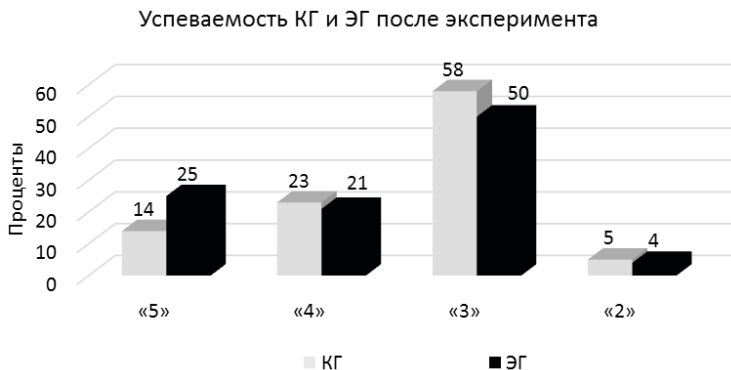


Рис. 1. Успеваемость школьников КГ и ЭГ после эксперимента

Таким образом, реализация разработанной методики использования компьютерных технологий на уроках физики имеет положительную динамику образовательных результатов школьников, а, значит, может быть использована в учебном процессе.

Литература

1. *Александрова, З.П.* Уроки физики с использованием информационных технологий. 7–11 классы [Текст]: Методическое пособие с электронным приложением / З.В. Александрова и др. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательство «Глобус», 2010–313 с.
2. *Баяндин, Д.В., Медведева, Н.Н., Ханнанов, Н.К.* Интерактивные компьютерные тренажеры в школьном курсе физики Текст. / Д.В. Баяндин, Н.Н. Медведева, Н.К. Ханнанов. //Физика в школе. 2006. – № 4, – С. 3–10. – Текст : непосредственный.
3. *Иванов А.Ф., Бабарико А.А.* Совершенствование процесса обучения физике // Электронный научнометодический журнал Омского ГАУ. – 2016. – № 1(4) январь-март. – URL <http://e-journal.omgau.ru/index.php/2016-god/4/25-statya-2016-1/249-00076>. – ISSN 2413-4066
4. *Смирнов, А.В.* Методика применения информационных технологий в обучении физике [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб заведений / А.В. Смирнов – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240.
5. Учебник: Физика. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / А.В. Перышкин. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2013. – 221, [3] с.: ил. ISBN 978–5–358–11662–7

Application Of Information Educational Resources In Physics Lessons In The 7Th Grade On The Topic "Archimedean Power"

Sokolova E.A.

*Master's student of the Department of Mathematics,
Computer Science and Teaching Methods, Shuisky branch
of the Federal state Budgetary Educational Institution
of Higher Education of Ivanovo State University
(Shuisky branch of the FGBOU VO «IvSU»)
Shuya, Ivanovo region, Russian Federation*

Интеграция робототехники в изучение биологии

Тужилкова О.Д., Алексеев Г.Д.

Студент, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ),

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: TuzhilkovaOD@mgpu.ru

e-mail: AlekseevGD@mgpu.ru

Ключевые слова: робототехника, эксперимент.

В настоящее время система общего среднего образования претерпевает большое количество модификаций, связанных с переходом от традиционного подхода к процессу обучения к инновационному. Огромное значение приобретают практико-ориентированные задания, приемы и методики. Важно показать школьникам, что знания, которые они получают на уроках биологии могут найти применение не только при ответе у доски, но и в дальнейшей практической деятельности. Ведь если школьник, изучая какие-либо закономерности биологических процессов, сразу видит, как это можно использовать в профессиональной деятельности или в обыденных рутинных делах, такая информация и воспринимается иначе, у обучающихся повышается мотивация к изучению таких тематик и разделов.

Рассматривая курс школьной биологии, следует обратить внимание на раздел «Биология человека». С одной стороны, изучение строения и функционирования собственного организма является значимым для каждого человека, поскольку эти темы связаны со здоровьем человека. С другой стороны, школьники не имеют возможности проводить эксперименты на человеческом организме, ограничиваясь исключительно различными моделями и макетами. Даже лаборатории медицинского класса имеют лимитированные возможности по проведению различных лабораторных работ. Исходя из этого, для любого педагога является актуальным создание авторских и использование готовых интерактивных моделей, позволяющих максимально детализировано воспроизвести какие-либо процессы.

Одним из приемов, позволяющих решить этот вопрос, являются роботы, конструкторы по созданию активных моделей. Современная школа активно использует достижения робототехники, обучая детей, начиная с младшего школьного возраста, приемам конструирования и моделирования с использованием робототехнических компонентов и деталей. Представляется очень актуальным и новаторским внедрять достижения школьной робототехники в изучение отдельных дисциплин.

Не всегда есть возможность провести эксперимент, описанный в книге по этическим соображениям. Так, изучение крови и кровеносной

системы может быть очень украшено проведением лабораторных работ, однако в школах нельзя работать с живой кровью. Использование достижений современной робототехники позволяет решить одну из важнейших проблем биологических экспериментов – сохранение гуманного подхода при проведении исследований. В связи с этим особую популярность среди школьников получили наборы LEGO MINDSTORMS EV3. Робота, созданного при помощи такого набора, можно научить ходить, говорить, думать и даже выполнять действия посредством ассоциаций.

Так, используя модель собаки Павлова, созданную при помощи конструктора LEGO MINDSTORMS EV3, можно провести опыт по выработке условного рефлекса.

LEGO MINDSTORMS EV3 подходит для имитации опыта, который некогда проводил Иван Петрович Павлов – отечественный ученый-физиолог, вивисектор, который создал науку о высшей нервной деятельности, основал первую в России физиологическую школу. Формирование условных рефлексов – самая известная работа И.П. Павлова. Свое открытие ученый сделал, наблюдая за секрецией слюнных желез собак: Иван Петрович заметил, что животные реагируют на белые халаты сотрудников, которые приносят еду. В связи с этим Павлов предположил, что слюноотделение собак при виде еды – безусловный рефлекс, а идентичная реакция при виде белого халата – условный.

Цель воссоздания опыта И.П. Павлова на школьных уроках – изучение условий и этапов формирования условного рефлекса, а также закрепление понятий «условный рефлекс» и «безусловный рефлекс».

Изучение условных и безусловных рефлексов человека очень важно для понимания нейрофизиологических процессов. В связи с этим мы можем предложить вариант использования такого робота.

Алгоритм использования роботизированной собаки Павлова достаточно прост. Первоначально собака-робот должна иметь закрытую пасть, в радиусе полуметра от головы собаки не должно быть посторонних предметов. Как описано в школьном учебнике по биологии, необходимо использовать условный раздражитель для формирования условного рефлекса и безусловный – для проверки безусловного рефлекса. В робототехнической конструкции «Собака Павлова» функцию таких раздражителей выполняют источник света (условный раздражитель) и модель кости, которая фиксируется ультразвуковым датчиком (безусловный раздражитель).

Для формирования условного рефлекса необходимо изначально запустить программное обеспечение в роботе (Pavlov-Program). Затем испытателю необходимо поднести кость к морде собаки на расстояние, при котором датчик распознает этот раздражитель. Пасть собаки при этом открывается. Далее необходимо формировать условный рефлекс, добавляя новый раздражитель – источник света. Условный рефлекс ро-

бота формируется при повторении одной и той же последовательности действий не менее 8 раз: воздействие светом на датчик цвета до звукового сигнала «Окей», поднесение кости к датчику расстояния, «кормление» при открытии пасти, повторное поднесение кости к датчику расстояния и удержание до момента закрытия пасти.

Процесс «дрессировки» позволяет показать процесс формирования условного рефлекса. Однако, используя такого робота, можно показать и обратный процесс – разрушение условно-рефлекторных связей. Разрушение условного рефлекса происходит при многократном нарушении последовательности действий, при которой происходило формирование условного рефлекса.

Таким образом, используя только один тип робота, педагог может объяснить и наглядно продемонстрировать процесс формирования условного рефлекса. Также можно использовать роботов в процессе опроса обучающихся, в проектной и исследовательской деятельности обучающихся.

Интеграция робототехники в изучение биологии помогает обучающимся не только рассмотреть теоретический аспект темы «Формирование условного рефлекса», но и применить полученные знания на практике. Также школьники учатся анализировать строение живых организмов, моделируя их.

Помимо знаний и навыков, имеющих непосредственное отношение к биологии, обучающиеся развивают учебно-организаторские и учебно-информационные компетенции, поскольку познают на практике, как именно работать по алгоритму и впоследствии оценивать собственные результаты.

Литература

1. *Деулина Ю.А., Кропова Ю.Г., Деулина И.Ю.* Предпрофильная подготовка учащихся в рамках проекта «Медицинский класс в Московской школе», с. 32–36.
2. *Лексакова Т.Г., Кропова Ю.Г.* Организация сетевой совместной деятельности учащихся, с. 72–76.
3. *Семенова Е.А., Кропова Ю.Г.* Виртуальные лаборатории на уроках биологии, с. 123–128.

Integration Of Robotics Into The Study Of Biology

Olga D. Tuzhilkova, Gleb D. Alekseev
Undergraduate, Moscow State University
& Education, Moscow, Russia
e-mail: TuzhilkovaOD@mgpu.ru
e-mail: AlekseevGD@mgpu.ru

Keywords: robotics, experiment.

Методика создания и использования электронного учебника по литературе

Туркевич А.С.

магистрант 2 курса ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

e-mail: arsturkevich@mail.ru

Научный руководитель – Колышева Е.Ю.

*доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических
дисциплин института гуманитарных наук ГАОУ ВО МГПУ,*

кандидат филологических наук, доцент.

e-mail: elenakolysheva@yandex.ru

Аннотация. В статье дается определение системно-деятельностного подхода, содержится описание модели электронного учебника по литературе на примере изучения стихотворения М.Ю. Лермонтова «Бородино» в 5 классе. В ходе эксперимента устанавливается, что электронный учебник является эффективным средством реализации системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, электронный учебник, методика преподавания литературы, ИКТ, образовательный процесс.

Успешное обеспечение информатизации образовательных учреждений делает актуальной проблему создания и использования электронного контента в учебном процессе.

Электронный учебник по литературе является эффективным средством организации процесса школьного литературного образования на основе системно-деятельностного подхода.

Для решения проблемы создания и внедрения электронного контента в учебный процесс нами была разработана модель электронного учебника по литературе на примере изучения творчества М.Ю. Лермонтова в 5 классе (<http://euch.tilda.ws/>).

Электронный учебник включает элементы гипермедиа и виртуальной реальности, обеспечивает высокий уровень наглядности, иллюстративности и высокую степень интерактивности.

Разработанная нами модель электронного учебника включает в себя 4 раздела. Раздел «Теория» призван познакомить обучающихся с автором и историей создания стихотворения «Бородино». Раздел «Размышляем о прочитанном» включает в себя видеозапись чтения произведения систему вопросов с полями для отправки ответов, что позволяет не просто провести фронтальный опрос, а узнать мнение каждого из обучающихся. Данный раздел призван выводить школьников на более высокий уровень размышлений о произведении. Раздел «Виртуальная экскурсия в Бородино» включает в себя онлайн-тур по музею-заповед-

нику «Бородинское поле» и задания «Определи значение слова», «Соотнесите рода войск и их описание», а также исторический квиз «Бородино». Онлайн-тур позволит обучающимся познакомиться с мемориалом, а задания – закрепить полученные во время экскурсии исторические знания. Данный раздел направлен на формирование военно-патриотического воспитания обучающихся за счет их погружения в реалии Бородинского сражения. Раздел «Практика» представляет собой контрольный тест по стихотворению «Бородино» и способствует закреплению пройденного материала.

Электронный учебник по литературе может быть использован для организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся.

Использование электронного учебника по литературе позволит оптимизировать время на проверку домашнего задания, письменных и тестовых работ. Пройденная тема может быть закреплена с помощью тестового задания, с моментальной проверкой; практического упражнения, где ученик дает развернутый ответ, который с целью проверки приходит учителю на электронную почту. Учебник работает с любого устройства. Учащиеся, выполнив задания, могут нажатием одной кнопки увидеть свой результат, и при необходимости показать его родителям, многие задания проверяются автоматически, также есть возможность связаться с учителем для получения обратной связи.

Использование электронного учебника в урочной и внеурочной деятельности сделает образовательный процесс более увлекательным, что, в свою очередь, может способствовать пробуждению интереса школьников к литературе в целом.

Таким образом, система заданий, используемая в разработанной нами модели электронного учебника, способствует комплексному изучению произведения и более полному усвоению учебного материала.

Methods Of Creating And Using An Electronic Textbook On Literature

Turkevich A.S.

Master of 2 course of the Moscow City University, Moscow

Research supervisor – Kolysheva Elena Yurjevna

*Associate Professor of the Department of the Russian Language
and Methods of Teaching Philological Disciplines*

*of the Institute of Humanities of the Moscow City
University, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Keywords: system-activity approach, e-textbook, literature teaching methodology, ICT, educational process.

Использование методов компьютерной лингвистики при анализе терминологии в современных школьных учебниках

Турчаненко В.В.

*аспирант, Институт русской литературы
(Пушкинский Дом) РАН (ИРЛИ РАН)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: vladimir.turchanenko@mail.ru*

Федюкова Е.А.

*исследователь, филологический факультет, Санкт-Петербургский
государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ)
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: katefedjukova@gmail.com*

Ключевые слова: термин, терминология, векторное представление, учебник, общее образование, нейросеть, глубокое обучение, Word2Vec.

Настоящее исследование посвящено автоматизированному анализу терминологической базы современных русскоязычных школьных учебников с 5 по 11 класс. Несмотря на богатый опыт отечественного терминоведения, сопоставительные характеристики состава и функционирования терминологии в современных русскоязычных школьных учебниках практически не изучаются.

Использование автоматизации для исследования этой области видится нам актуальным, поскольку по предварительным подсчетам, произведенным на материале Примерной основной образовательной программы общего и среднего образования 2015 года, только по предмету «Русский язык» ученики 5–11 классов школы должны понимать, распознавать и уметь употреблять около 1000 терминов и терминологических сочетаний. Таким образом, учитывая количество школьных дисциплин, общее число терминологических единиц, изучаемых в общеобразовательной школе, измеряется тысячами, и ручная обработка такого объема информации затрудняет выделение всех терминологических единиц и построение системных связей между ними.

В ходе исследования использовались методы корпусной лингвистики для определения характеристик состава терминологической базы, а также нейросетевые векторные модели для исследования функционирования терминов в учебниках.

На первом этапе исследования был создан целевой (исследовательский) корпус текстов современных школьных учебников на русском языке объемом примерно 14370000 слов. Был составлен репрезентативный список учебников (212 учебников с 5-го по 11-й класс по 21 дисциплине) из числа входящих в федеральный перечень изданий, рекомендованных Министерством просвещения.

Следующим этапом работы стало автоматическое извлечение кандидатов в термины из корпуса. Для этого использовались методы платформы SketchEngine, на которую корпус был загружен, и референсный корпус текстов из Интернета RussianWeb 2011 Sample (ruTenTen11) объемом более 900 миллионов слов, который доступен для использования на этой платформе. Для определения однословных и неоднословных кандидатов в термины проводилось автоматизированное сравнение относительной частоты лексем целевого корпуса с относительной частотой соответствующих лексем референсного корпуса. В ходе работы выделено около 49000 кандидатов в термины.

Основная проблема, с которой мы столкнулись, заключалась в том, что ключевые слова, выдаваемые алгоритмами, ориентирующимися только на частотность употребления слов в корпусе, содержат не только научные термины, но и стороннюю лексику. Например, в учебниках русского языка частотными оказались слова, используемые при описании природы («роща», «туча» и т.п.), а в учебниках математики – предметы, фигурирующие в условиях задач («яблоко», «конфета» и т.п.).

Эту проблему мы решили, используя алгоритмы дистрибутивной семантики семейства Word2Vec. Основная идея дистрибутивной семантики состоит в том, что слова, употребляющиеся в лексически сходном окружении, сходны по смыслу, то есть, встречаются в схожих контекстах. Значение слова в таком случае можно математически представить как векторное пространство, определяемое особенностями его типичной сочетаемости, а различие между значениями слов можно высчитать как расстояние между соответствующими векторами. Алгоритмы Word2Vec в настоящее время широко востребованы, но, насколько нам известно, до сих пор не использовались для исследования и моделирования терминологических подсистем в отношении учебных текстов.

Векторизация корпуса дает возможность увидеть терминологические кластеры по различным дисциплинам и сопоставить их с нормативными документами, им посвященными.

Выводы, которые мы сделали, заключаются в том, что методы дистрибутивной семантики могут существенно улучшить результаты автоматического вычленения терминов, а именно могут способствовать делению массива автоматически выделенных лексем на собственно термины и слова, терминами не являющиеся.

Также мы выделили проблему, которая может быть осмыслена в дидактическом отношении – автоматически выявленное существенное число нетерминологической лексики в учебниках по гуманитарным дисциплинам. Этот вывод, подтвержденный математически, может быть полезен исследователям, работающим в области методики преподавания.

В дальнейшем планируется продолжение исследования. На данный момент завершена сбор целевого корпуса научных статей по соответству-

ющим дисциплинам для дальнейшего сравнения их терминологической базы с терминологической базой школьных учебников.

Литература

1. Kilgarriff A., Jakubíček M., Kovář V. et al. Finding Terms in Corpora for Many Languages with the Sketch Engine // Proceedings of the Demonstrations at the 14th Conference the European Chapter of the Association for Computational Linguistics, April 26–30, 2014. Gothenburg, 2014. Pp. 53–56.
2. Durda K., Buchanan L. WINDSORS: Windsor improved norms of distance and similarity of representations of semantics // Behavior Research Methods. 2008. Vol. 40. Pp. 705–712.
3. Mikolov T., Sutskever I., Chen K. et al. Distributed representations of words and phrases and their compositionality // Advances in neural information processing systems 26. Cambridge, MA: MIT Press, 2013. Pp. 3111–3119.
4. Монахов С.И., Турчаненко В.В., Федюкова Е.А., Чердаков Д.Н. Изучение терминологических подсистем современных школьных учебников на русском языке с помощью модели анализа семантики естественных языков Word2Vec // Journal of Applied Linguistics and Lexicography. 2020. Vol. 2. No 2. URL: <https://journal.org/index.php/main/issue/view/4> (впечатать).
5. Kutuzov A., Kuzmenko E. WebVectors: A Toolkit for Building Web Interfaces for Vector Semantic Models // Analysis of Images, Social Networks and Texts. AIST 2016. Communications in Computer and Information Science / Ignatov D. et al. (eds). 2017. Vol. 661. Pp. 155–161.

Using Methods Of Computational Linguistics For Terminology Analysis In Modern Russian Textbooks

Vladimir V. Turchanenko

*graduate student, Institute of Russian Literature
of the Russian Academy of Science,
Saint Petersburg, Russia
e-mail: vladimir.turchanenko@mail.ru*

Ekaterina A. Fedukova

*researcher, Faculty of Philology, Saint Petersburg
State University, Saint Petersburg, Russia
e-mail: katefedukova@gmail.com*

Keywords: term, terminology, vector representation, school textbook, general education, neural network, deep learning, Word2Vec.

Использование виртуальных лабораторий МЭШ в образовательном процессе

Фетисов А.Д.

Магистрант второго курса

*Государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8521-6614>

e-mail: a.d.fetisov@yandex.ru

Информатизация общества в течение последнего десятилетия очень сильно затронула все сферы общества, в том числе систему образования. Современную школу невозможно представить без использования компьютерных и коммуникационных технологий. Это способствует увеличению образовательных возможностей учащихся и учителя.

Среди всех школьных предметов естественнонаучные дисциплины занимают особое место. Физика, химия, биология – это те предметы, в которых лабораторные работы и демонстрационные опыты являются неотъемлемой частью изучения предмета. На уроках лабораторные работы проводятся при помощи специального оборудования. К сожалению, продемонстрировать сложные физические эксперименты в условиях школьной лаборатории не всегда удаётся. На помощь приходят цифровые образовательные ресурсы.

На сегодняшний день в России реализуются несколько масштабных проектов в сфере цифрового образования. Среди них особое место занимает московская электронная школа (МЭШ). Это настоящая образовательная экосистема для учащихся и учителей. Агрегатор образовательных продуктов и сервисов. На базе этого образовательного ресурса даётся возможность делиться дидактическими материалами, создавать тесты, сценарии уроков и просматривать видеоуроки. Отдельно хочется выделить стремительно развивающийся раздел виртуальных лабораторий (ВЛ).

Виртуальные лаборатории МЭШ – это интерактивные онлайн-симуляторы опытов и экспериментов для учащихся и учителей, которые позволяют совершенствовать знания и навыки по предметам школьной программы, изучать свойства привычных вещей и явлений, создавать собственные объекты и логические задачи, а также превращать цифровое пространство в место виртуальных поединков и целых турниров. Виртуальные лаборатории делают занятия более интерактивными, интересными и доступными независимо от того, где выполняется работа – дома или на уроке.

На данный момент в МЭШ присутствуют ВЛ по таким предметам как:

- Технология: Логитариум; Построение логических схем; Моделирование роботов; Использование микроконтроллеров.
- Физика: Механика; Электродинамика; Молекулярная физика; Оптика.
- Математика: Графики функций; Стереометрия; Планиметрия; Математическое моделирование.
- Информатика.

Для примера выполнения реальной и виртуальной лаборатории возьмём лабораторную работу «Показатель преломления стекла». В данной лабораторной работе показатель преломления стекла демонстрирует, насколько сильно изменится направление светового луча при его переходе из одного вещества в другое.

Для проведения опыта реальной лабораторной работы нам понадобятся (Рисунок 1):

1. Галогеновая лампа, 20 Вт;
2. Призма с трапецией в основании;
3. Затвор с прорезями.

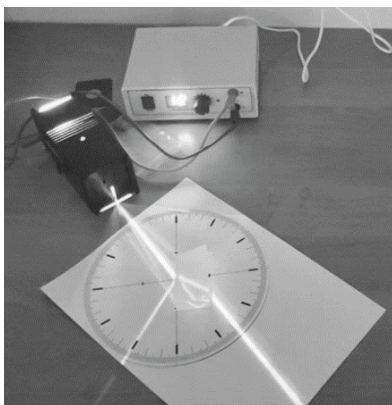


Рис. 1

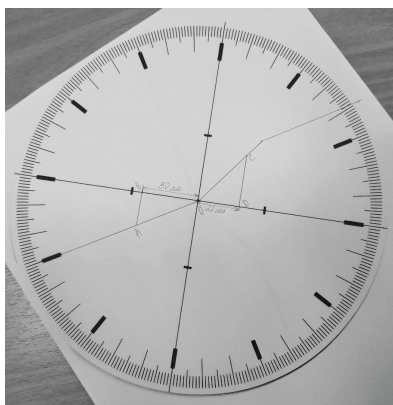


Рис. 2

В результате мы получаем на листе бумаги построения, которые помогают в определении коэффициента преломления стекла (Рисунок 2).

Проведение виртуальной лабораторной работы в лаборатории МЭШ «Оптика». В лаборатории МЭШ из раздела оптики потребуется (Рисунок 3):

1. Лазер;
2. Призма Дове.

В результате мы получаем построения, которые помогают в определении коэффициента преломления стекла (Рисунок 4).

Порядок проведения реальной и виртуальной лабораторной работы абсолютно одинаковые. Виртуальная лаборатория МЭШ «Оптика» полностью симулирует поведение хода луча через параллельную пла-

стинку. При использовании виртуальных лабораторий учащиеся получают практически тот же опыт и навыки, которые они получили бы при выполнении реальной лабораторной работы. Одно из главных различий состоит в том, что виртуальные лаборатории могут выполняться в индивидуальном порядке, тогда как реальные лабораторные работы выполняются группой из 2–3 учеников.

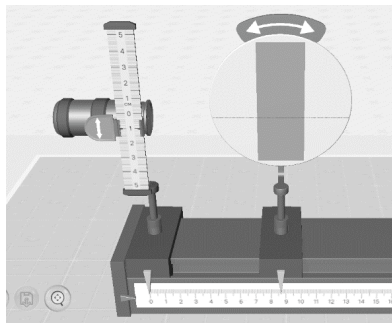


Рис. 3

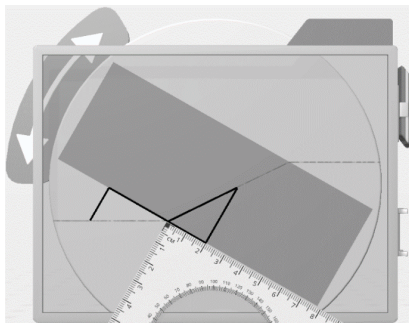


Рис. 4

Литература

1. Семенова Н.А. Мобильные виртуальные физические лаборатории и их применение при изучении физики в школе. 2019. С. 414–418.
2. Ахмедов А.П., Худойбергенов С.Б., Очилов Ж.А. Методика совмещения реальных и виртуальных лабораторных работ в образовательном процессе студентов. 2019. С. 27–31.

The use of virtual laboratories of Moscow Electronic School in the educational process

*Alexandr Fetisov
The second year Master student
Moscow City University*

Экспериментальные задания по физике как средство адаптации школьников к информационной среде

Юнусова Г.Р.

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Инженерный институт, сотрудник
e-mail: gulnaz_gatina@mail.ru*

Аннотация: в статье затрагивается тема информатизации общества и как следствие необходимость помощи учащимся школ адаптироваться к информационной среде. В работе обоснована необходимость применять различные средства обучения для повышения навыков учащихся в работе с поступающей информацией. Цель исследования – определить, как применение экспериментальных задачи по физике может помочь учащимся адаптироваться к информационной среде.

Ключевые слова: информация, информационная среда, источники информации, экспериментальные задания.

Мы живём в мире, где информация играет огромную роль. С развитием научно-технического прогресса информация обновляется и видоизменяется с ускоренными темпами. Современный человек постоянно получает информацию, которую необходимо обработать.

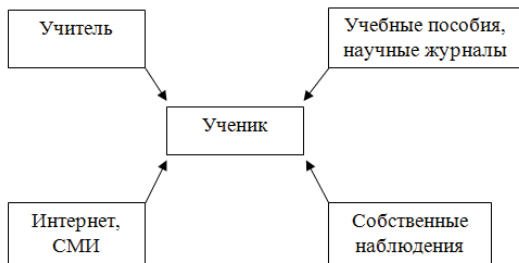
Динамичность обновления содержания информации в 21 веке показывает, что информация содержит в различных формах новые знания, без усвоения которых немислима подготовка специалистов нового времени. В современном мире процесс усвоения информации, развития знаний, умений и навыков учащихся кардинально отличается от того, как он существовал десятилетием ранее. Сейчас процесс обучения протекает в условиях продолжающегося в течение двух десятилетий информационного взрыва, который накладывает свой отпечаток на образовательный процесс: явление информатизации во всех сферах человеческой жизни; увеличение объёма информации привело к сокращению времени на изучение материала в школьной программе; появление возможности быстрого поиска информации; всё меньше учащихся обращаются за помощью к книге; резкий спад в уровне естественнонаучных знаний учащихся и т.д. Запущенный процесс модернизации системы образования с использованием системно-деятельностного и компетентностного подходов, даёт ясно понять, что необходимо изменение самого процесса обучения.

К выпускникам школы общество также предъявляет определённые требования. Современный выпускник должен быть полностью адаптирован к информационной среде, где под ней понимается совокупность информационных условий существования субъекта (это наличие информационных ресурсов и их качество, развитость информационной

инфраструктуры). Конечно, в условиях большого объёма информации выпускник должен уметь её «фильтровать», гибко адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях. Учащийся в условиях информатизации должен постоянно саморазвиваться, а это возможно только тогда, когда в процессе обучения он будет развивать способности к информационно-познавательной деятельности. Сейчас мысль о том, что человек должен самостоятельно уметь искать, выделять, обрабатывать и использовать полученную информацию, приобретает новые оттенки. Долгое время школа находилась на позиции «знаниевого» подхода, при котором основной задачей образования считалось формирование у обучаемых прочных систематизированных знаний, умения и навыки выступали второстепенными компонентами. Знаниевый компонент, рассмотренный в ФГОС нового поколения, указывают на то, что знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого. Принцип «знать» – значит выполнять действия, связанные с некоторыми знаниями, то есть познавать новое в процессе выполнения каких-либо действий. Следует заметить, что в условиях перехода общества на новый уровень информационного взаимодействия должна осуществляться информационно-познавательная деятельность. Необходимо научить детей учиться, самостоятельно добывать знания, тогда учащийся будет востребован в современном мире.

Как мы видим на рисунке 1, современный ученик получает информацию из различных источников, но мы можем констатировать, что основным источником информации в современном мире становится Интернет. В процессе информационно-коммуникационной деятельности в Интернете учащиеся взаимодействуют с огромным информационно-познавательным полем, в котором они практически не производят отбор важной информации и её систематизацию. Сама информационная среда предоставляет по запросу учащихся готовую информацию в «сыром» виде, для которой фактически неопределена её полезность и достоверность. Именно поэтому необходимо подбирать те источники информации, при использовании которых содержание полученных знаний прочно сохранится в сознании учащихся.

Активизационным фактором информационно-познавательной деятельности, а как следствие и адаптация учащихся к информационной среде, является поиск исследовательских задач, при решении которых формируется громадный ресурс интереса к познанию и определённый стиль проблемно-поисковой деятельности учащихся. Эффективное развитие способности к информационно-познавательной деятельности у учащегося предполагает возможность в процессе решения отбирать, структурировать и использовать на практике необходимую информацию.



Адаптация школьников к информационной среде должна осуществляться на всех этапах обучения и на всех учебных предметах. На уроках физики с этой задачей могут справиться экспериментальные задания, которые как средство обучения обладают большим потенциалом. Если говорить обобщённо, то экспериментальные задания – это задачи по физике, в которых решение нельзя найти без проведения эксперимента. Существует огромное количество экспериментальных заданий в зависимости от роли эксперимента, этапа обучения, уровня сложности, применяемого оборудования.

Как уже говорилось, экспериментальные задания решают ряд задач обучения: развитие творческих способностей у учащихся, приобретение школьниками навыков исследовательского характера, активизация познавательной деятельности и повышение интереса к изучению физики как науки. При решении таких задач ребятам предстоит не только составить план решения задачи, но самостоятельно собрать установку и придумать способ получения данных для решения поставленной задачи. В процессе решения этих задач, учащиеся получают прочные, осмысленные знания, приобретают навыки практической работы. В условиях экспериментальных задач нет всех данных, которые необходимы для их решения, поэтому ученик должен сначала осмыслить физическое явление, о котором говорится в задаче, выявить те данные, которые ему нужны, продумать способы их определения, найти данные и подставить их в формулу. Решение экспериментальных физических задач воспитывает у учеников критический подход к результатам измерений. Ребята понимают, что результаты полученных измерений при проведении эксперимента приближены, и их достоверность зависит от множества причин. При проведении эксперимента важно учитывать то, что на точность данных влияют различные факторы, поэтому нужно устранять все побочные влияния или проанализировать все возможные причины полученных погрешностей.

Но как решение такого рода задач помогут школьникам адаптироваться к информационной среде? Мною уже было отмечено, что учащийся в современных реалиях обладает огромными возможностями

получения информации, в том числе к источникам относятся и собственные наблюдения, на основе которых школьник делает определённые выводы. При выполнении экспериментальных заданий учащийся проходит все этапы для прочного и качественного закрепления информации: на первом этапе школьник ознакомляется с задачей, выявляет содержание поставленного вопроса, далее собирает факты и данные об изучаемом явлении, отбирает необходимую для решения данной задачи информацию, привлекает уже усвоенные на прошлых уроках знания, следующим этапом проводит эксперимент и делает определённые выводы. Самое главное при решении таких задач, на мой взгляд, это то, что ученик непосредственно ощущает связь между теорией и практикой. Также хочу отметить, что выполнение таких работ помогает учащимся сформировать навыки критического мышления, которые очень помогут школьнику в реальной жизни.

Экспериментальные задания можно давать школьникам и в качестве домашней работы. Учитель должен подобрать такую задачу, установку для которой можно собрать из подручных средств. При правильно подобранной задаче этот фактор никак не скажется на её эффективности, ведь установка может быть самой обычной, интерес рождается не ею, а возможностью использовать свои знания для предвидения реального события.

Основываясь на моём небольшом педагогическом опыте, могу сказать, что многие учащиеся не умеют работать с информацией. В качестве примера могу привести выполнение лабораторной работы учащимися средней ступени обучения. Для выполнения такого рода работы также требуется наличие экспериментальной установки. Часть учащихся пользуется при выполнении работы информацией, которую они нашли в Интернете. Полученную информацию большинство учащихся не анализирует, не подстраивает под указанные в работе условия. Школьники выполняют копирование готовой информации, которая является недействительной для данной реальной установки. Конечно, ни о каких качественных знаниях, практических навыках в данном случае речи идти не может.

Другая часть учащихся использует только ту информацию, которая представлена в учебном пособии. В содержании лабораторной работы указан ход выполнения эксперимента, и учащиеся слепо ему следуют, не вдумываясь в каждое действие и вычисление. При изменении хотя бы одного условия проведения эксперимента, ребята теряются, не могут понять, что от них требуется. Конечно, большинство школьников при таком подходе успешно справляются с заданием, но формируются ли у них прочные осмысленные знания? Думаю, что нет.

Наконец, самая малая часть учеников – при проведении лабораторной работы по измерению ускорения свободного падения при прохожде-

ния педагогической практике я выделила трёх таких учащихся – выполняют работу осмысленно, отвечают на вопросы типа «Если изменить это, то...», находят причины полученных погрешностей, и я уверена, смогут применить полученные знания в жизни.

Также хочу отметить, что многие учащиеся не умеют критически оценивать полученные результаты, поэтому могут получить очень большие или же, наоборот, очень маленькие значения какой-либо величины, которые не могут соответствовать реалиям.

Я считаю, что все эти проблемы можно решить при систематическом выполнении экспериментальных заданий. В данном случае это способствует прочному и систематизированному усвоению знаний, умению искать, отбирать и анализировать полученную информацию.

Таким образом, современный мир предъявляет к человеку высокие требования, которым он должен соответствовать. Одним из таких требований является умение адаптироваться к постоянно развивающейся информационной среде. Школа как общественный институт должен помочь школьнику в этом. Учащиеся должны уметь ориентироваться в информационном пространстве, они должны находить необходимую информацию, применять её на практике, создавать новые знания и обобщать их. Экспериментальные задания по физике можно рассматривать как хорошее средство адаптации школьников к информационной среде, ведь они дают возможность самостоятельно добывать информацию об окружающем нас мире и критически её анализировать.

Литература

1. *Байкова Т.К.* Экспериментальные задачи как средство формирования элементарной исследовательской культуры учащихся на уроках физики. – 2015.
2. *Басков С.В.* Формирование у учащихся способности к информационно-познавательной деятельности при обучении физике / Басков С.В. // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – С. 229–232.
3. *Моткин Е.Н.* Методика обучения решению экспериментальных задач по оптике. – 2019.
4. *Сосина Н.Н.* Экспериментальные задачи при обучении физике / Сосина Н.Н. // Образовательная площадка «Мультиурок». – 2016.

ЧАСТЬ 5 ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ИНКЛЮЗИ

Методические рекомендации по развитию межличностных отношений детей дошкольного возраста с заиканием для педагогов дошкольной образовательной организации

Айвазова Н.К.

*магистрант 2 курса, кафедра коррекционной психологии и педагогики,
Северо-Кавказский федеральный университет (ФГАОУ ВО СКФУ),*

г. Ставрополь, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5181-080X>

e-mail: avetisyan.nonna99@mail.ru

Ключевые слова: межличностные отношения, дети, дошкольная психология.

В настоящее время появилась необходимость в теоретическом переосмыслении и эмпирическом исследовании специфики межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста. Собственная внутренняя позиция дошкольника по отношению к другим людям характеризуется возрастающим осознанием собственного Я и значения своих поступков, огромным интересом к миру взрослых, их деятельности и взаимоотношениям.

Доказано, что отклонения в развитии межличностных отношений ребенка с заиканием в известной мере усугубляет речевой дефект. Такие дети, как правило, либо стараются меньше говорить, либо замыкаются совсем. Следовательно, нарушается одна из основных функций речи – коммуникативная, что в еще большей степени затормаживает речевое развитие. Поэтому совершенно очевидна необходимость знания тех отклонений в развитии личности ребенка с нарушениями речи, на которые следует направить коррекционное воздействие.

Наличие речевых расстройств может привести к нарушениям межличностных отношений к затруднению процесса межличностного взаимодействия детей.

При диагностике детей с заиканием необходимо учитывать особенности их развития, а также необходимо наладить личностный контакт с испытуемым, необходимо, что бы ребенок доверял взрослому, который проводит эксперимент, от этого зависит правильность ответов на вопрос. Таким образом, основными методами, используемые в нашем исследовании явились наблюдение и беседа.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что у детей дошкольного возраста с заиканием межличностные отношения имеют следующие особенности:

- дети самостоятельно иницируют контакт очень редко, по мере необходимости;
- оказывают помощь только если их об этом попросят;
- детей с заиканием как правило не выбирают для совместной игры.

Все это указывает на то что такие межличностные отношения у детей с заиканием не являются активными, они предпочитают замкнутость по отношению к сверстникам и взрослым, но при этом в контакт с детьми вступают легче, чем со взрослыми.

Доказано, что отклонения в развитии межличностных отношений ребенка с заиканием в известной мере усугубляет речевой дефект. Такие дети, как правило, либо стараются меньше говорить, либо замыкаются совсем. Следовательно, нарушается одна из основных функций речи – коммуникативная, что в еще большей степени затормаживает речевое развитие. Поэтому совершенно очевидна необходимость знания тех отклонений в развитии личности ребенка с нарушениями речи, на которые следует направить коррекционное воздействие.

Наличие речевых расстройств может привести к нарушениям межличностных отношений, к затруднению процесса межличностного взаимодействия детей.

Поэтому целью наших методических рекомендаций является активизация межличностных отношений у детей с заиканием.

Для реализации данной цели необходимо решать следующие задачи:

- познакомить детей с различными способами общения в разных моделируемых ситуациях;
- развитие эмоциональной сферы, умение различать эмоции и правильно выражать их;
- развитие когнитивных процессов (память, мышление, воображение, внимание);
- учить правильно выстраивать речевое высказывание;
- познакомить с разными невербальными средствами общения и научить использовать их в речи;
- активация мелкой моторики, творческого воображения;
- воспитание чувства сплоченности, коллектива.

Отношение ребенка к сверстнику можно увидеть в действиях направленных на него, которые ребенок проявляет в различных видах деятельности. Особое внимание необходимо обратить на ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста – игровую деятельность.

Именно игровая деятельность способствует формированию межличностных отношений и общению между сверстниками.

В связи с этим мы составили перечень игр, которые могут использоваться в своей работе педагоги дошкольной образовательной организации

по оптимизации межличностных отношений детей дошкольного возраста с заиканием:

- Игра «Кто я?»
- Игра «Закончи предложение»
- «Игра с мячом»
- «Вежливые слова»
- «Можно – нельзя»
- «Рассказываем сказку»
- «Рыба – птица – зверь»
- «Мы ходим, ходим, ходим»
- «Иголка и нитка»
- «Передай движение»

Игры на оптимизацию межличностных отношений

Игра «Кто я?»

Цель: расширить у детей представление о себе, формировать принятие себя.

Необходимо дать несколько ответов на вопрос: «Кто я такая (такой)?» Сами характеристики могут касаться физических качеств (внешний облик, особенности телосложения), психологических особенностей, социальных ролей и др. Дети сидят в кругу и по очереди стараются дать как можно больше ответов («Я человек», «Я девочка», «Я мальчик», «Я дочка», «Я сестричка», «Я мамин помощник» и т.д.).

Игра «Закончи предложение»

Цель: учить детей осознавать свои привязанности, симпатии, увлечения и рассказывать о них.

Дети стоят в кругу. В качестве ведущего – педагог, у него в руках мяч. Он начинает предложение и бросает мяч, ребёнок заканчивает предложение и бросает мяч взрослому.

- Моя любимая игра – ...
- Моя любимая игрушка – ...
- Моё любимое занятие – ...
- Мой лучший друг (подруга) – ...
- Моя любимая песня – ...
- Моё любимое время года – ...
- Моя любимая сказка – ...
- Мой любимый праздник – ...
- Мой любимый мультфильм – ...
- Мой любимый цветок – ... и т.д.

«Игра с мячом»

Цель: учить детей обращаться друг к другу по имени.

Игра имеет несколько вариантов.

1-й вариант: дети стоят в кругу и перебрасывают друг другу мяч, называя по имени того, кому предназначен мяч. Взрослый обращает внимание

детей на то, что нужно стараться как можно точнее бросать мяч, чтобы его можно было легко поймать, а передавая мяч, смотреть в глаза ребёнку.

2-й вариант: Ведущий выходит в центр круга, подбрасывает мяч и кричит: «Саша!» Игрок подбегает и ловит мяч и т.д. Если в группе есть дети с одинаковыми именами, можно договориться об обращении, используя разные варианты имён.

«Вежливые слова»

Цель: учить детей обращаться к другим детям по имени, использовать в общении слова вежливости, благодарности, извинения, приветствия, прощания.

Игра проводится с мячом. Дети стоят в кругу и бросают друг другу мяч, называя вежливые слова: благодарности («Спасибо, Саша», «Леночка, благодарю тебя»), приветствия («Здравствуй, Таня», «Добрый день, Катя»), извинения («Извини, Серёжа», «Прости, Лёня»), прощания (до свидания, до встречи, пока, спокойной ночи).

«Можно – нельзя»

Цель: учить детей оценивать эффективность различных способов общения.

В руках у детей по две карточки: зелёная и красная. Зелёная означает «можно, допустимо, так принято», красная – «нельзя, неправильно, так не принято». Педагог описывает разные ситуации взаимодействия, а дети оценивают их с помощью карточек и обосновывают своё мнение. Например, можно ли перебивать говорящего? Допустимо ли размахивать руками во время разговора? Надо ли благодарить за оказанную услугу?

«Рассказываем сказку»

Цель: учить детей внимательно слушать друг друга.

Дети сидят в кругу. Взрослый предлагает выбрать хорошо знакомую всем сказку. Можно кратко напомнить её содержание. Участники рассказывают сказку, передавая эстафету друг другу, – называют по одному предложению из этой сказки.

«Рыба – птица – зверь»

Цель: учить детей внимательно слушать друг друга.

Дети сидят в кругу и по очереди называют в определённом порядке по одному животному: рыба, птица, зверь. Например, окунь, воробей, волк. Кто ошибётся, выходит из игры. Взрослый следит, чтобы названия животных не повторялись.

«Мы ходим, ходим, ходим»

Цель: упражнять детей в согласованности действий, развивать внимание.

Дети враспынную передвигаются по группе, произнося: «Мы ходим, ходим, ходим...» Через определённые отрезки времени педагог даёт команды: «Копна» – дети соединяют руки над головой; «Кочка» – дети приседают, положив руки на голову; «Тропинка» – выстраиваются по ходу движения друг за другом, положив руки на плечи впереди стоящего.

«Иголка и нитка»

Цель: снятие психологического напряжения, совершенствование навыков группового взаимодействия.

Дети становятся друг за другом и крепко держатся за талию. Первый ребёнок – «иголка» – бегаёт, меняя направление. Остальные двигаются за ним, стараясь не разорвать нитку.

«Передай движение»

Цель: формирование способности видеть сверстника, обращать на него внимание.

Дети становятся в круг и закрывают глаза. Взрослый, находясь в общем кругу, придумывает какое-нибудь движение (например: причёсывается, моет руки, ловит бабочку и т. д.), затем будит своего соседа и показывает ему свое движение, тот будит следующего и показывает ему, и так – по кругу, пока все дети не проснутся, и не дойдет очередь до последнего. Игра продолжается до тех пор, пока все желающие не загадают свое движение и не передадут его по кругу.

Таким образом, подобранные нами игры способствуют развитию межличностных отношений детей дошкольного возраста.

Литература

1. Воспитание детей в игре / Под ред. Д.В.Менджерицкой, М.: Просвещение, 1982. // Режим доступа: <http://kidworlds.ru/index.php/biblioteka2/vospitanie-i-razvitie-doshkolnika/17-d-v-mendzheritskaya-vospitatelnyu-o-detskoj-igre-1982?path=vospitanie-i-razvitie-doshkolnika>
2. Гаркуша Ю.Ф., Коржевина В.В. Особенности общения детей с недоразвитием речи // Ребенок. Выявление отклонений в развитии речи и их. преодоление / под общ.ред. Ю.Ф.Гаркуши. – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 256 с.
3. Маврина И.В. Развитие взаимодействия младших дошкольников со сверстниками в условиях образовательного процесса // Психологическая наука и образование, 2005, № 2, с. 94–100.
4. Селиверстов В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. – М.: Владос, 2011. – 208 с.

**Methodological Recommendations
for the Development of Interpersonal Relationships
of Preschool Children With Stuttering for Teachers
of Preschool Educational Organizations**

Aivazova N.K.

*2nd year Master's student, Department of Correctional Psychology
and Pedagogy, North Caucasus Federal University (NCFU),
Stavropol, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5181-080X>

e-mail: avetisyan.nonna99@mail.ru

Keywords: interpersonal relationships, children, preschool psychology.

К вопросу об определении понятия инклюзивной культуры

Андреева Е.Е.

Старший преподаватель, кафедра педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ),

г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8378-3631>

e-mail: bulgackova@yandex.ru

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная культура, инклюзивное взаимодействие, доступность.

Ратификация Россией Конвенции о правах инвалидов и становление нормативной базы, обеспечивающей равные возможности для реализации своих прав и свобод каждым гражданином, позволили заложить начало изменению российского понимания явления инвалидности. Нормативная база стала первой ступенью на пути к распространению идей инклюзии и созданию инклюзивной среды. Само понимание инклюзии в России начало формироваться с вступлением в силу ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», где впервые было дано определение понятия «инклюзивное образование». Постепенно инклюзия начала распространяться и на другие сферы: труд, культуру, спорт. Сегодня можно говорить о развитии доступности в этих сферах (инфраструктурной, архитектурной, технической), что является второй ступенью на пути к целостной инклюзии. Конвенция о правах инвалидов возлагает на государства обязанность, связанную с повышением просвещенности всего общества в вопросах инвалидности, ведением борьбы со стереотипами, предрассудками и вредными обычаями в отношении инвалидов, воспитанием восприимчивости к правам инвалидов, поощрением позитивных представлений об инвалидах. Речь идет о такой важной третьей ступени на пути к целостной инклюзии, как инклюзивная культура.

Понятие «инклюзивная культура» достаточно новое для научных исследований и пока не имеет однозначной трактовки, что затрудняет понимание сущности и содержания инклюзивной культуры. Такое противоречие позволило сформулировать проблему исследования, которая заключается в необходимости научного обоснования сущности и содержания понятия «инклюзивная культура». Цель исследования заключается в уточнении определения понятия «инклюзивная культура» и определении ее структурно-содержательного наполнения. Для достижения поставленной цели были использованы такие методы исследования, как анализ, классификация, и обобщение. Научная новизна

исследования заключается в том, что раскрыты подходы к пониманию инклюзивной культуры и определена их сущность, уточнена структура общей инклюзивной культуры.

В научных исследованиях понятие «инклюзивная культура» чаще рассматривается в контексте системы образования. С одной стороны, инклюзивная культура раскрывается с позиции организации процесса инклюзивного образования (Ю.А. Макарова, В.Д. Мартиросян, О.А. Музыка, А.И. Полянский, В.В. Попов, Н.В. Старовойт, Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова, Ф.Р. Якубова), с другой – с позиции подготовки педагогов к инклюзивному образованию (В.В. Хитрюк, Е.А. Шумилова, Н.Н. Уварова).

В.Д. Мартиросян и А.И. Полянский представляют инклюзивную культуру как принятие и разделение всеми участниками образовательного пространства ценности инклюзии на основе принципа уважения к человеческому разнообразию. Авторы выделяют две части инклюзивной культуры: видимую, включающую инклюзивные классы в школе, создание доступной среды, адаптированные образовательные программы, помогающие технические средства и технологии преподавания для разных категорий детей; и скрытую, которая выражена в практиках невербальной коммуникации, в правилах поведения и социальных нормах, которым следуют педагоги, учащиеся и родители. По нашему мнению, выделенная авторами видимая часть инклюзивной культуры соответствует общему пониманию доступной среды, а скрытая – представляет именно инклюзивную культуру.

Об инклюзивной культуре вуза пишут Е.Л. Тихомирова и Е.В. Шадрова, определяя ее как особую систему отношений всех субъектов образовательного процесса, функционирующую на основе принимаемых всеми ценностей и принципов инклюзии, позволяющих эффективно взаимодействовать в условиях разнообразия для выполнения миссии вуза. Такое понимание инклюзивной культуры достаточно универсально и может быть применимо как для других сфер общественных отношений, так и для понимания инклюзивной культуры вообще.

Значимость подготовки педагога, обладающего сформированным инклюзивным аспектом профессионально-педагогической культуры, в своих трудах выделяет В.В. Хитрюк. Важным этапом на пути к инклюзивной культуре педагога ученый выделяет инклюзивную готовность, под которой понимает сложное интегральное субъектное качество личности, которое позволяет успешно реализовывать профессиональные и научно-педагогические компетенции и опирается на соответствующую подготовку. Рассматривают инклюзивную культуру с точки зрения профессиональной подготовки педагогов и Е.А. Шумилова и Н.Н. Уварова, исследуя формирование инклюзивной культуры будущего учителя-дефектолога. Авторы раскрывают содержание инклюзивной культуры

педагога через компоненты: когнитивный, ценностно-мотивационный, аффективный, социально-коммуникативный, операционально-деятельностный, рефлексивный. Однако, утверждают Е.А. Шумилова и Н.Н. Уварова, не все педагоги, еще находящиеся на этапе профессионального образования, и уже имеющие опыт профессиональной педагогической деятельности, являются носителями такой культуры.

Привязывают инклюзивную культуру к определенным профессиональным группам и В.Н. Ярская-Смирнова, С.А. Григорьева, А.Д. Любимова, указывая на связь рассматриваемого понятия с профессиональной этикой и профессиональной культурой.

По нашему мнению, инклюзивную культуру нужно рассматривать значительно шире сфер профессиональной деятельности. Построение инклюзивной культуры требует, чтобы не только отдельно взятая организация, но и более широкий социум, и публичная сфера в целом восприняли определенные нормы и ценности: уважение прав человека, принципы открытости разнообразию, участия и взаимного обучения на основе межкультурного диалога. Такой позиции придерживается и Н.С. Божок, рассматривая инклюзивную культуру в масштабе городского сообщества.

Проанализировав различные подходы к пониманию инклюзивной культуры, мы приходим к выводу о том, что инклюзивную культуру следует рассматривать с двух позиций. Во-первых, основываясь на содержательных характеристиках, представленных Е.Л. Тихомировой и Е.В. Шадровой, инклюзивную культуру стоит рассматривать в широком смысле, применительно к каждому члену общества, где инклюзивная культура будет представлять собой сформированность системы отношений людей, функционирующей на основе принимаемых всеми ценностей и принципов инклюзии, позволяющих эффективно взаимодействовать в условиях разнообразия. В данной трактовке представлена общая инклюзивная культура. Во-вторых, инклюзивную культуру необходимо рассматривать и в узком смысле, применительно к конкретным профессиональным видам деятельности, раскрывающим специфику профессионально обусловленных дополнительных знаний, компетенций, отношений и опыта деятельности в сфере инклюзии. Такой подход отражает профессиональную инклюзивную культуру.

Структурно-содержательное наполнение понятия общей инклюзивной культуры может быть представлено следующими взаимосвязанными компонентами:

- мотивационный, включающий целеполагание, потребности и выбор мотивов вступления в инклюзивное взаимодействие, осмысленность и сознательность в их выборе;
- эмоционально-ценностный, включающий собственное ценностное отношение, чувства, эмоции к людям с инвалидностью и инклюзивному взаимодействию;

- когнитивный, включающий знания об инклюзии и ее основных принципах, об особенностях людей с инвалидностью, их особых потребностях и правилах инклюзивного взаимодействия;
- деятельностный, включающий способность к вступлению в инклюзивное взаимодействие.

В зависимости от специфики профессиональной деятельности конкретного специалиста каждый из представленных на базовом уровне компонентов общей инклюзивной культуры может быть дополнен профессионально обусловленными надстройками.

Таким образом, в результате проведенного исследования уточнено определение понятия «общая инклюзивная культура» и раскрыто ее структурно-содержательное наполнение. Выявлено, что применительно к конкретным профессиональным видам деятельности необходимо рассматривать профессиональную инклюзивную культуру, включающую компонентный состав общей инклюзивной культуры и профессионально обусловленную надстройку. Проблема понимания и формирования инклюзивной культуры в современном российском обществе остается актуальной и требует своего разрешения. Для этого необходимы дальнейшие научные исследования о специфике инклюзивной культуры и способах ее формирования.

Литература

1. *Божок Н.С.* Инклюзивная культура городских сообществ: на примере исторических реконструкторов // Урбанистика. 2020. № 3. – С. 61–74.
2. *Полянский А.И., Мартыросян В.Д.* Инклюзивная культура в образовательной организации // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 1. С. 67–72.
3. *Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В.* Исследование инклюзивной культуры вуза как гетерогенной организации // Стратегии формирования инклюзивной среды: сборник научных трудов по материалам международной науч.-практ. конф. «Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды» (Великий Новгород, Санкт-Петербург, 17–19 мая 2016 г.). СПб.: СПб АППО, 2016. – С. 64–69.
4. *Хитрюк В.В.* Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник БГУ. 2012. № 1 (1).
5. *Шумилова Е.А., Уварова Н.Н.* Инклюзивная культура будущего учителя-дефектолога как фактор развития инклюзивного образования в России // МНКО. 2020. № 6. – С. 402–404.

On The Question Of Defining The Concept Of Inclusive Culture

Ekaterina E. Andreeva

*senior lecturer, Department of Pedagogy and Pedagogical Comparativistics,
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8378-3631>

e-mail: bulgackova@yandex.ru

Keywords: inclusion, inclusive culture, inclusive interaction, accessibility.

Особенности использования подсказок в обучении детей с выраженными нарушениями развития

Ветров А.О.

*Магистр кафедры клинической и специальной психологии МГППУ,
Учитель начальных классов/дефектолог Федерального
ресурсного центра по организации комплексного сопровождения
детей с РАС, ФГБОУ ВО Московский государственный
психолого-педагогический университет,
г. Москва, Россия
e-mail: Unitedbear9390@gmail.com*

В условиях гуманизации общества, вопросы обучения и воспитания детей с выраженными нарушениями в развитии в настоящий момент представляют особый интерес для специальной педагогики и психологии. Образование для данной категории детей становится более доступным, однако, отмечается недостаточность исследований многих проблем его организации. В частности, отмечается недостаточность изученности эффективных методов и практик обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями в условиях малокомплектных классов для детей со сложной структурой дефекта в соответствии с требованиями адаптированных общеобразовательных программ и специальных индивидуальных программ развития.

Детям с выраженными нарушениями в развитии зачастую с большим трудом дается освоение простых бытовых действий. Неудачи, многократные ошибки, трудности понимания цели и невозможность заранее представить конечный результат выполняемого действия (в особенности, если оно незнакомо или малознакомо) значительно снижают у детей мотивацию к самостоятельности. Именно поэтому при работе с данной категорией детей чрезвычайно важно создание ситуаций успеха в ходе обучения. Это возможно при разложении изучаемого действия на отдельные операции, систематическом предоставлении ребенку необходимой помощи и возможностей многократного повторения.

Свою эффективность в обучении детей с тяжелыми множественными нарушениями показывает метод безошибочного обучения. Данный метод предполагает систематическое предоставление ребенку обучающих подсказок до тех пор, пока он не научится выполнять изучаемое действие самостоятельно. Чтобы подсказка являлась средством развития и формирования самостоятельности, не вызывала у ребенка привыкания и не тормозила его развитие, необходимо правильно определить подходящий ребенку вид подсказок, а также момент, когда необходимо ослабить интенсивность или отменить подсказку вовсе.

К сожалению, в настоящий момент недостаточно исследований и описанного практического опыта, посвященных теме использования

обучающих подсказок в работе с детьми с тяжелыми нарушениями в развитии.

Именно это и делает данное направление исследования перспективным и актуальным, основываясь на отечественных и зарубежных научных работах, посвященных изучению использования подсказок в обучении детей с выраженными нарушениями в развитии.

Цель исследования – изучение особенностей использования обучающих подсказок в работе с детьми, имеющими выраженные нарушения в развитии.

Объект исследования – обучающие подсказки в работе с детьми с выраженными нарушениями в развитии.

Предмет исследования – особенности использования обучающих подсказок в работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения в развитии.

Научно-практическая новизна работы заключается в разработке и апробации модели диагностики потребности в обучающих подсказках и описании опыта практического применения обучающих подсказок при формировании новых навыков у детей с выраженными нарушениями в развитии.

Методы исследования: анализ методической литературы, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент.

Исследование проходило в течение года на базе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета города Москвы в малокомплектном классе для детей с выраженными нарушениями в развитии.

В ходе исследования была разработана и использована авторская классификация обучающих подсказок по ведущему типу восприятия у ребенка, а также схема диагностики потребности в подсказках у детей с выраженными нарушениями. Было проведено исследование функциональных возможностей зрения, слуха, осязания у четырех детей с выраженными нарушениями в развитии в возрасте от 8 до 10 лет. Затем, с помощью обучающего эксперимента, определен ведущий тип восприятия ребенка, методом перебора различных типов подсказок, и определены подсказки, с помощью которых ребенок смог выполнить задание наиболее самостоятельно – т.е., эффективных для него обучающих подсказок.

В ходе исследования было установлено, что уровень функциональных возможностей зрения, слуха и осязания связан с особенностями восприятия ребенком подсказок, ориентированных на соответствующие каналы восприятия.

Далее был проведен обучающий эксперимент с использованием обучающих подсказок на примере формирования новых навыков у

четырёх детей в возрасте от 8-ми до 10-ти лет с выраженными нарушениями развития.

В работе над новым навыком были выделены следующие этапы:

1. Определение целевого навыка;
2. Разложение целевого навыка на цепочку операций;
3. Первичная диагностика: Определение степени самостоятельности у ребенка на уровне каждой операции, составляющей навык;
4. Определение подсказок и их уровня для каждой операции;
5. Разработка плана уменьшения помощи для каждой операции;
6. Разработка чек-листов для фиксации промежуточных результатов обучения;
7. Обучение ребенка с использованием плана уменьшения помощи, заполнение чек-листов;
8. Итоговая диагностика: оценка сформированности нового навыка.

Для каждого ребенка индивидуально, на основе результатов диагностики потребности в обучающих подсказках, были подобраны обучающие подсказки и разработана схема их использования, включающие схему снижения интенсивности подсказок, что постепенно приводило к самостоятельному выполнению ребенком изучаемого действия. В работе описаны примеры формирования четырех навыков, связанных с бытовой ориентировкой, что является одним из основных направлений в обучении детей с выраженными нарушениями.

Приведем пример формирования навыка самостоятельной уборки стола после приема пищи у Демида М.

В результате диагностики было определено, что ведущим типом восприятия ребенка является зрительное и наиболее эффективными обучающими подсказками являются подсказки, ориентированные на зрительное восприятие. Также, на начальных этапах ребенку необходима физическая помощь.

Была разработана схема использования обучающих подсказок и снижения их интенсивности:

- Полная физическая подсказка
- Частичная физическая подсказка (на уровне локтя)
- Указательная подсказка
- Указательная подсказка с задержкой реакции на 10 сек.
- Самостоятельное выполнение операции

В новом навыке было выделено 5 составляющих его операций:

1. Встать из-за стола, отнести тарелку на стол для грязной посуды;
2. Вернуться к столу, взять стакан, отнести его на стол для грязной посуды;
3. Вернуться к столу, взять и отнести столовые приборы на стол для грязной посуды;
4. Вернуться к столу, собрать мусор и отнести его в мусорное ведро;
5. Вернуться к столу, закрыть контейнеры, ожидать других детей.

Обучение ребенка данному навыку проводилось в конце каждого учебного дня в течение 6-ти месяцев, согласно плану уменьшения помощи. Каждый месяц делались контрольные замеры уровня самостоятельности ребенка в выполнении изучаемого действия.

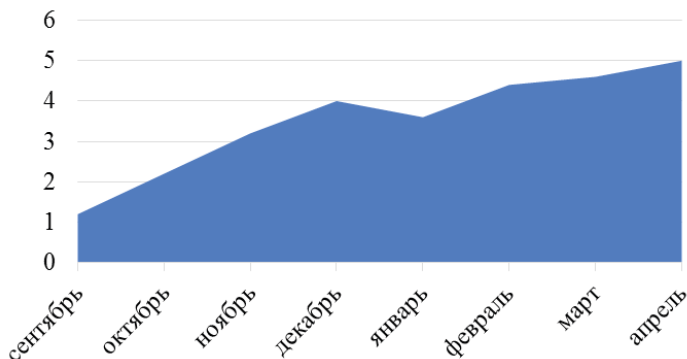


График 1. Промежуточные результаты измерения среднего значения уровня самостоятельности Демиды М. в выполнении изучаемого действия

Таким образом, навык самостоятельной уборки стола после приема пищи у мальчика был полностью сформирован к апрелю 2021 года. Был отмечен регресс в освоении навыка в январе 2021 года, в связи с длительными каникулами и отсутствия у ребенка практики в выполнении изучаемого действия.

Наиболее существенные результаты исследования:

1. С помощью предложенной схемы диагностики потребности в обучающих подсказках возможно определить ведущий тип восприятия ребенка и выявить тип подсказок, использование которых в его обучении позволит сделать коррекционную работу эффективнее;
2. Использование обучающих подсказок в процессе формирования новых навыков у детей с выраженными нарушениями является эффективным, что подтверждается наличием у всех испытуемых значительной положительной динамики в освоении нового навыка. Стоит, однако, отметить что у всех детей в процессе обучения возникают следующие проблемы: трудности овладения самостоятельным выполнением первой операции, составляющей навык, и наличие регресса, выражающегося в потере частично и полностью сформированного навыка.
3. Функциональные возможности зрения, слуха и осязания влияют на особенности восприятия ребенком различных типов обучающих подсказок. Определение ведущего типа восприятия ребенка при диагностике помогает подобрать для него эффективные обуча-

ющие подсказки. Однако, при формировании нового навыка все испытуемые дети продемонстрировали потребность в наличии именно физических подсказок на начальных этапах. Это может быть связано с необходимостью у ребенка получить опыт результата формируемого действия на уровне физических ощущений. Далее, при снижении интенсивности помощи, могут быть задействованы подсказки, специфические для ведущего типа восприятия ребенка.

Литература

1. Обучение и воспитание детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития/ учебное пособие под ред. Бгажноковой, М.: Владос. – 2013, 293 с.
2. Олигофренопедагогика / учебное пособие под ред. Э.М. Горелик., М.: Просвещение, – 2009 г., 400 с.
3. Эрц Ю., Мелешкевич О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. – М.: Бахрах-м, 2021. – 208 стр.
4. Верещага И.В., Моисеева И.В., Пайкова А.М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. – М.:Тервинф. – 2017., 140с.
5. Ветров А.О. Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) на тему: «Особенности использования подсказок в обучении детей с выраженными нарушениями развития». – М.: МГППУ. – 2021., 97 с.

Features Of Using Prompts In Teaching Children With Severe Developmental Disabilities

Vetrov A.O.

*Master of the Department of Clinical and Special Psychology
Primary school teacher/ defectologist of the Federal Resource Center
For the Organization of Comprehensive support for Children with ASD
Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia
e-mail: Unitedbear9390@gmail.com*

Опыт коррекции агрессивного поведения у ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития

Ветрова М.А.

*Аспирантка кафедры специальной психологии и
реабилитологии МГППУ, педагог-психолог Федерального
ресурсного центра по организации комплексного сопровождения
детей с РАС, ФГБОУ ВО Московский государственный
психолого-педагогический университет,
г. Москва, Россия
m-vetrova@ro.ru*

Ключевые слова: агрессия, нарушения поведения, тяжелые множественные нарушения, выраженные нарушения интеллекта.

В группе обучающихся, имеющих тяжелые множественные нарушения (далее-ТМНР), часто встречаются дети, демонстрирующие нарушения поведения в виде физической агрессии, направленной на окружающих. Данная форма дезадаптивного поведения является значительным препятствием в коррекционном и образовательном процессе. Среди причин агрессивного поведения можно выделить как внешние (нарушение привычного порядка вещей, ограничения и запреты), так и внутренние (физический и эмоциональный дискомфорт), которые ребенок, в силу интеллектуальных, речевых и сенсорных нарушений, не может обозначить приемлемым способом.

В специальной литературе, в работе с агрессией рекомендуется отдавать предпочтение долгосрочным или проактивным стратегиям (направленным на предотвращение нежелательного поведения). Также, в ряде случаев ребенку с агрессивным поведением требуется сопровождение врачом-психиатром и назначение соответствующей медикаментозной терапии [1; 4;]. Однако, не менее важны и навыки моментального реагирования и использования реактивных стратегий, так как у ребенка с ТМНР не всегда возможно предотвратить вспышки агрессии; в некоторых случаях медикаментозная терапия может не давать достаточного эффекта или же не обеспечиваться ребенку по разным причинам. Также, значительной трудностью в использовании долгосрочных стратегий в работе с такими детьми является низкий объем их оперативной памяти и потребность в большом количестве повторений обучающей ситуации [2; 3].

Целью данной статьи является описание опыта коррекции агрессии у мальчика младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями.

Научная новизна заключается в практическом описании опыта применения методов коррекции агрессии у ребенка с ТМНР в условиях школы.

Д. 11 лет. Согласно медико-психолого-педагогической документации, документации, у него расстройство аутистического спектра, умственная отсталость в умеренной степени, системное недоразвитие речи.

Д. обучается в школьно-дошкольном отделении, в классе для детей с ТМНР Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ по АООП варианта 8.4. С классом работает учитель-дефектолог, тьютор, логопед, психолог, учителя-предметники. Помимо Д. в классе учится еще 4 ребенка с ТМНР.

У Д. наблюдается значительное отставание в развитии познавательной, социально-коммуникативной сферы, тяжелое нарушение речи. Мальчик тревожен, склонен к ярким и частым аффективным реакциям, чувствителен к изменениям в привычном порядке вещей, зависим от соблюдения необычных ритуалов, которые часто видоизменяются и возникают спонтанно, часто заикливается на совершении повторяющихся однообразных действий. Также, стремится контролировать поведение людей в своем окружении, устанавливать свои правила, добиваться соблюдения требований, связанных, как правило, с совершением другими или совместно с другими людьми бессмысленных действий. Если другие не выполняют требования Д., не поддерживают его действия, он демонстрирует направленные агрессивные действия.

Агрессия Д. проявляется следующим образом: мальчик громко кричит, бьет другого человека ногами, руками, головой, кусает, тянет и рвет его волосы. Во время эпизода агрессии(далее-ЭА) Д. может быть направлена не на источник триггера, а на любого человека, который находится поблизости. Ограничения во время ЭА (попытки остановить мальчика, отстранить от себя, развернуть и т.п.), а также использование другим человеком речи всегда усиливают интенсивность истерики – Д. начинает возбуждаться и выражать агрессию еще сильнее.

Д. проживает с матерью. В условиях семьи он длительное время не сталкивался с ограничениями, запретами, несоблюдением своих требований, так как мать не способна противостоять ему физически и старается уступать. Данная стратегия, однако, значительно увеличивает количество эпизодов нежелательного поведения, частоту и длительность ритуалов.

Количество ЭА в начале обучения Д. составляло 10 и более в день по длительности от 10 до 50-ти минут.

Примеры:

1. На перемене Д. резко подходит и пытается сильно давить на голову другому ребенку. Тьютор ограничивает его действия.
2. Во время занятия, Д. дотрагивается до щеки педагога несколько раз и заикливается на повторении этого действия. Педагог пытается прервать данную цепочку.

3. Во время занятия Д. резко встает, бежит к педагогу, сидящему с другой стороны стола, требует, чтобы он пересел на кресло за компьютерным столом. Педагог отказывается.
4. На уроке Д. пассивен, смотрит в одну точку. Педагог предъявляет инструкцию к заданию.
5. Тьютор приходит в контактных линзах, вместо очков, и др.

Подобные ЭА, согласно проведенному функциональному анализу поведения, были вызваны различными причинами: нарушение значимых ритуалов, запреты и ограничения. Однако, ритуалы и предпочтения Д. крайне неустойчивы, часто возникают спонтанно и видоизменяются до противоположных, что делает затруднительным использование долгосрочных стратегий коррекции поведения.

В ситуациях многих ЭА не удалось определить внешние причины. Например, Д. на перемене сидит на мягком пуфике, трясет шнурком и смотрит на него, улыбается. Затем, резко замирает, у него мутнеет взгляд. После этого, резко вскакивает, кричит, прыгает и размахивает руками, бросается в сторону ближайшего к нему человека. Также, ЭА у мальчика в некоторых случаях связаны с переживанием сильных положительных эмоций.

В настоящий момент мальчик обучается во втором классе. Все специалисты, которые систематически работают с Д., начали пользоваться единой стратегией поведения во время ЭА:

Педагоги стараются устанавливать свои правила и границы в отношениях с ребенком и не давать ему добиться истериками и агрессивными действиями желаемого.

Если возникает необходимость обозначить Д. ограничение и у него начинается ЭА, его действия моментально физически ограничиваются: педагог останавливает Д., затем спокойным, ровным голосом говорит «бить/кусать/хватать нельзя», затем осторожно укладывает ребенка на мягкое кресло-пуфик и удерживает безопасным способом в зафиксированном положении до окончания приступа. По окончании ЭА, педагог находится рядом с ребенком, дает ему отдохнуть и восстановиться, попить воды. Затем, ребенок возвращается к обучению.

Если Д. не получает ожидаемой реакции или другими не соблюдаются его спонтанные требования, интерес к повторению данных действий пропадает. Также, удалось снизить интерес и значимость для него и «старых», устойчивых ритуалов и желаний.

В моменты, когда Д. успокаивается или находится в спокойном состоянии, педагоги хвалили его и обозначали возможности, связанные с приятными ему вещами: «ты можешь покачаться на качелях/я могу покачать тебя на качелях» (во втором варианте, приятное занятие также связано и со взаимодействием с педагогом), «хочешь, я дам тебе веревочку?», «ты можешь залезть в домик», «давай попрыгаем вместе?»),

«дай пять!»). Таким образом, педагоги старались заменить нежелательное поведение альтернативой и закрепить ее.

Количество ЭА на третьем году обучения снизилось до 1–2 в день. Также, был период, когда у Д. не было эпизодов на протяжении 2–3 дней.

Обратив внимание на эффективность данной стратегии, мать ребенка начала также пытаться использовать ее дома и отметила, что количество ЭА у Д. снизилось. Также, ребенок дает ей больше личного пространства и возможностей заниматься своими делами, чаще находится в спокойном состоянии, меньше требует внимания к себе, меньше требует от нее выполнения бессмысленных действий, меньше по времени и интенсивности реагирует агрессией на ограничения и запреты.

Примечательно, что для Д. оказались значимыми особенности поведения другого человека во время физического ограничения движений: если человек был спокоен, не демонстрировал собственные эмоции, но тверд в своей цели – обозначить ограничение или запрет на неприемлемые действия, Д. не пытался в дальнейшем мстить и демонстрировал признаки привязанности: радовался при встрече с этим педагогом. При этом, Д. запоминал людей, которые реагировали на его агрессию эмоционально, и неоднократно стремился повторить агрессивные действия в их сторону при встрече.

В ходе работы с Д., стало возможным выделить несколько правил, при соблюдении которых удалось добиться положительной динамики в работе с его агрессией:

1. Агрессивное поведение, являющееся опасным для окружающих, необходимо остановить путем физического ограничения движений ребенка до окончания вспышки.
2. В момент начала ЭА, специалист должен оценить пространство и выбрать безопасное место для процедуры физического ограничения движений ребенка. Лучше заранее организовать такое место в пространстве, где обучается ребенок (мягкий мат, пуфик, желательное, в отдельном помещении, где не будет других людей).
3. Направленные на специалиста агрессивные действия должны быть остановлены мягкими, но уверенными движениями. Затем следует направиться с ребенком к безопасному месту, уложить и использовать прием физического удержания (безопасный для ребенка, но достаточно эффективный для того, чтобы ребенок не мог совершить агрессивные и аутоагрессивные действия) до конца истерики.
4. Других людей необходимо вывести/попросить выйти из помещения.
5. Во время агрессивной вспышки у ребенка, педагог должен оставаться спокоен, не демонстрировать собственных эмоций, избегать импульсивных действий и повышения тона голоса (лучше ограничиться короткими, простыми фразами, использовать невербальные средства коммуникации или не разговаривать с ребенком совсем).

6. Использовать метод функционального анализа поведения для оценки причин ЭА у ребенка.
7. Разработать единую стратегию поведения всех специалистов и людей, взаимодействующих с ребенком и придерживаться ее.
8. Закреплять у ребенка альтернативные формы поведения (поощрять приемлемые способы выражения своих желаний, эмоций, обозначения дискомфорта, спокойное поведение и др.)
9. После каждого ЭВ у ребенка и необходимости использования метода физического ограничения движений, специалисту необходимо уделить время собственному психологическому состоянию (сделать дыхательное упражнение, выразить свои эмоции, переживания) для профилактики профессионального выгорания.

Таким образом, можно сказать, что выбранная педагогами стратегия работы с агрессивным поведением, которая поддерживалась родителями ребенка, оказалась эффективной.

Литература

1. Обучение и воспитание детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития/ учебное пособие под ред. Бгажноковой, М.: Владос. – 2013, 293 с.
2. Олигофренопедагогика / учебное пособие под ред. Э.М. Горелик., М.: Просвещение, – 2009 г., 400 с.
3. Мэтсон Дж. (2009). Агрессия и истерики у детей с аутизмом: обзор поведенческих методов лечения и поддерживающих переменных. Журнал исследований психического здоровья в области интеллектуальной недостаточности, 2(3), с. 169–187.
4. Эрц Ю., Мелешкевич О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. – М.: Бахрах-м, 2021. – 208 стр.

The Experience Of Correcting Aggressive Behavior Of A Child With Severe Multiple Developmental Disorder

Vetrova M.A.,

*Master of Psychological and Pedagogical Education,
Postgraduate student of the 2nd year of
the Department of Special Psychology and Rehabilitation
of the Moscow State University of Psychology and Education,
Psychologist at the Federal Resource Center for the Organization of
Comprehensive Support for Children with Autism Spectrum Disorders
of Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia*

Роль жестового языка в обучении чтению на китайском языке глухих и слабослышащих школьников

Внутских С.С.

Студентка магистратуры

*Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: vnutskich_sofya@mail.ru

Ключевые слова: китайский язык, инклюзия, глухие, слабослышащие, жестовый язык, обучение чтению.

Вопрос о применении различных подходов и методов в обучении детей с нарушениями слуха был и остаётся одним из самых острых в области специальной педагогики и инклюзии. Ряд именитых учёных говорит о необходимости использования словесно-жестового подхода в обучении школьников с особыми образовательными потребностями, другие же придерживаются той точки зрения, что наибольшее предпочтение должно отдаваться устной форме преподавания. В своём исследовании мы хотим показать важность применения русского словесного и русского жестового языков в равной степени в процессе обучения глухих и слабослышащих детей китайскому языку.

Следует отметить, что, безусловно, аргументы отечественных и зарубежных учёных, придерживающихся мнения о необходимости исключить жестовый язык из образовательного процесса, имеют под собой вескую доказательную базу. В первую очередь это работы Л. С. Выготского, в которых говорится о том, что немота, появляющаяся вследствие глухоты, мешает человеку стать самостоятельным и активным членом общества, а следовательно, необходимо как можно раньше начать учить ребёнка устной речи [2]. Наибольшее внимание в его трудах уделяется тому аспекту, что вследствие значительных лексико-грамматических и синтаксических различий между русским жестовым и русским словесным языками, их параллельное использование может привести к возникновению проблем в процессе овладения русской словесной речью в частности и русским словесным языком в целом.

Тем не менее в международном научном мире о необходимости использования как устного, так и жестового методов в обучении школьников с разной степенью нарушения слухового аппарата говорят уже почти четверть века. Не последнюю роль в этом играет принятие в 2006 году конвенции ООН о правах инвалидов, в которой жестовый язык был признан официальным языком, и принятие в 2015 году Резолюции XVII Всемирного конгресса федерации глухих, в которой говорится о языковых и культурных правах детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху. Более того, в настоящее время говорят даже о том,

что отказ от использования жестового языка на уроках в инклюзивных школах сказывается непосредственно на грамотности обучающихся, на их умении говорить и читать на стандартизированном родном языке [1]. Так, группа учёных во главе со шведским исследователем, доктором наук факультета лингвистики Стокгольмского университета Кристером Шонстрёмом в своей работе «Правописание глухих, слабослышащих и слышащих со знанием языка жестов детей» наглядно доказала, что дети, использующие шведский язык жестов допускают при написании значительно меньшее число ошибок, в сравнение с ранее проведёнными тестами без его применения. Более того по полученным результатам видно и то, что и количество слов, написанных детьми, не знающими язык жестов, на 23,7 слова меньше, чем у детей им владеющих. Этим они показали не только важную роль жестового языка, как вспомогательного, но и связали знание этого языка с грамотностью самих обучающихся и их лексическим запасом [5].

Говоря непосредственно о нашей теме исследования – обучение глухих и слабослышащих детей чтению на китайском языке – важно акцентировать внимание на том, что это зачастую не только второй для обучающихся иностранный язык, но ещё и язык с исключительно отличающимся графическим кодом. В подобном случае уже невозможно всецело опираться на устные методы, на принцип устного опережения.

Более того, чтобы обучить школьников читать на иностранном языке, их нужно буквально научить думать на иностранном языке, познакомить с безэквивалентной лексикой, отражающей культурные особенности носителей этого языка, с традициями и обычаями, бытующими в данной иноязычной культуре, тем самым минимизировав вероятность недопонимания, искажения смысла иностранных текстов. Но в таком случае возникает важный вопрос: возможно ли научить этому школьников, не зная при этом особенности их собственной культуры?

В данном контексте важно учитывать тот факт, что глухие и слабослышащие всё чаще в научной и публицистической литературе рассматриваются не как люди с ограниченными возможностями здоровья, а как представители особого социокультурного, лингвистического меньшинства [4], то есть это сообщество, которому присущи собственный язык, культура, традиции, обычаи и даже менталитет. Из этого следует логический вывод – если русский жестовый язык является для таких детей первым языком, более естественным, то русский словесный уже является вторым языком.

Говоря об обучении чтению в аспекте преподавании иностранного языка, нельзя не учитывать тот факт, что чтение – это процесс мышления. А следовательно, при обучении чтению на китайском языке необходимо научить школьников не только узнавать и понимать отдельно взятые иероглифы, словосочетания и синтагмы, важно нау-

читать их понимать написанное в целом, выделять главную мысль текста, которую хочет передать автор. При этом учитель не должен навязывать обучающимся свою точку зрения в понимании текста; перед преподавателем стоит задача научить их делать верное умозаключение с опорой на достаточную доказательную базу. Для этого применяются разнообразные стратегии, среди которых есть прогнозирование, визуализация, связывание, вопрос, уточнение, суммирование, оценка [3]. Перечисленные стратегии помогают более глубоко проанализировать прочитанное, выделить главную мысль автора. Более того, из приведённого списка все стратегии предполагают непосредственно коммуникацию между учителем и учеником. Из этого следует, что исключение из процесса обучения китайскому языку родного (естественного) жестового языка может значительно увеличить психофизическую нагрузку на обучающихся, что впоследствии приведёт к снижению мотивации не только овладеть умением чтения на иностранном языке, но и изучать иностранный язык в общем, что противоречит стратегической цели обучения иностранным языкам, в соответствии с федеральным стандартом.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение словесно-жестового подхода в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями чтению на китайском языке обуславливается как целым перечнем исследований отечественных и зарубежных учёных, доказывающих важность использования русского жестового языка, во избежание негативного эффекта на степень усвоения учебной программы в условиях его исключения из процесса обучения, так и рядом международных правовых документов, направленных на закрепление и защиту культурных и языковых прав глухих.

Литература

1. *Базоев В.З.* Билингвизм и образование глухих: современные тенденции [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. № 4–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-i-obrazovanie-gluhih-sovremennye-tendentsii> (дата обращения: 06.10.2021).
2. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. / под редакцией Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 5 т. – (Основы дефектологии)
3. *Железнова Е.Г.* Чтение как один из способов обучения английскому языку [Электронный ресурс] // Научный вестник ЮИМ. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-kak-odin-iz-sposobov-obucheniya-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 25.05.2021).
4. *Комарова А.А.* Сообщество глухих и жестовый язык [Текст] / Анна Комарова. – М., 2020. – 268 с. – Библиогр.: с. 9. – 500 экз. – ISBN 978–5–6044887–1–3.
5. *Gårdenfors M., Johansson V., Schönström K.* Spelling in Deaf, Hard of Hearing and Hearing Children With Sign Language Knowledge // Journal Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. URL: <https://www.researchgate>.

net/publication/337190881_Spelling_in_Deaf_Hard_of_Hearing_and_Hearing_Children_With_Sign_Language_Knowledge (дата обращения: 15.10.2021).

The Role of Sign Language in Teaching Deaf and Hard of Hearing Students to Read in Chinese

Sofya S. Vnutskikh

Master's student

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

e-mail: vnutskich_sofya@mail.ru

Keywords: Chinese language, inclusion, deaf, hard of hearing, sign language, teaching to read.

Особенности построения жизненных перспектив у подростков с хронической почечной недостаточностью

Вовенко Д.С.

Магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, Педагог-психолог проекта «УчимЗнаем» ГБОУ СОШ «Школа № 109»
E-mail: VovenkoMGPPU@mail.ru

Куртанова Ю.Е.

Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой специальной психологии и реабилитологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8283-4874>
e-mail: Ulia.Kurtanova@yandex.ru

Ключевые слова: подростки, жизненные перспективы, хроническая почечная недостаточность.

Актуальность: в настоящее время нет научных данных, описывающих особенности построения жизненных перспектив подростками с хронической почечной недостаточностью, до и после пересадки почки. В данном исследовании будет рассмотрено влияние хронической почечной недостаточности на формирование образа Я подростков.

Цель: определить особенности построения жизненных перспектив у подростков с хронической почечной недостаточностью до и после оперативного вмешательства в связи с пересадкой почки.

Гипотеза: существуют специфические особенности построения жизненных перспектив и образа будущего в целом у подростков с хронической почечной недостаточностью до и после оперативного вмешательства в связи с пересадкой почки, заключающиеся в трудностях планирования отдаленного будущего, приоритетности выздоровления и поддержания связи с семьёй.

Исследование проводилось на базе госпитальной школы проекта «УчимЗнаем», площадка в Российской детской клинической больнице имени Н.И. Пирогова. В исследовании приняли участие 24 подростка в возрасте от 13 до 17 лет.

Экспериментальная группа 1: состояла из 14 подростков с хронической почечной недостаточностью, ожидающих пересадку почки.

Экспериментальная группа 2: состояла из 10 подростков с уже пересаженной почкой.

Контрольная группа: состояла из 12 подростков в возрасте от 13 до 17 лет, не имеющих хронических соматических заболеваний из МБОУ СОШ «Школа № 51» г. Прокопьевска.

Для данной работы были использованы следующие методики:

1. «Тест незаконченных предложений» Д. Сакса С. Леви,
2. «Методика мотивационных предпочтений»
3. «Линия жизни А.А. Корника».

Исходя из результатов шкалы нереализованные возможности Теста незаконченных предложений Д. Сакса и С. Леви, мы можем увидеть, что ответы детей из Экспериментальной группы 1 менее разнообразны, чем у детей в Экспериментальной группе 2 и в Контрольной группе, а также у детей из Экспериментальной группы 1 видна тенденция к переживанию о своем здоровье. При затяжной болезни здоровая жизнь становится самой нереализованной возможностью, ограничения, накладываемые заболеванием, ограничивают и иные возможности, становясь преградой на пути к счастью, отодвигает на второй и третий планы: учёбу, друзей, жизненные стремления. Таким образом мы видим сужение мотивационно-потребностной сферы у подростков из Экспериментальной группы 1. Но даже когда пик заболевания пройден, такое длительное заболевание почек оказывает влияние и на мотивационно-потребностную сферу в дальнейшем. Мы видим это в ответах подростков из Экспериментальной группы 2, 40 % из которых закончили предложение: «Я мог(ла) бы быть очень счастливым(ой), если бы...» словами: не болезнь, был здоров. В свою очередь, дети из Контрольной группы, которые не имели опыта длительного нахождения в госпитальных условиях, которые развивались вместе со своими сверстниками, не исключённые из широкого круга общения школы, показывают нам, как широк может быть кругозор подростка. При помощи данной шкалы мы увидели не только то, чего не хватает подросткам, но и то, о чем они думают, что их интересует, что важно для них. Для детей из Экспериментальной группы 1 – это здоровье и семья, для подростков из Экспериментальной группы 2 – общение со сверстниками и счастье, для детей из Контрольной группы – счастье и учеба.

При помощи шкалы Отношение к будущему Теста незаконченных предложений Д. Сакса и С. Леви, мы выявили тенденцию к неопределённому отношению к будущему подростков из Экспериментальной группы 2 на основании ответов на незаконченные предложения: «Будущее кажется мне...» данная тенденция может быть объяснена спецификой заболевания и его лечения. После того как детям выполнена пересадка почки и выписки из стационара, дети уезжают домой, но после этого несколько раз в год им необходимо возвращаться в больницу для диагностики состояния ребенка. Таким образом можно сказать, что дети находятся в состоянии неопределенности несмотря на то, что критическое состояние преодолено, существует риск отторжения донорского органа, что грозит повторной длительной госпитализацией, повторным многократным прохождением гемодиализа и повторной операцией.

Исходя из результатов методики мотивационных предпочтений, можно сделать вывод что большинство желаний подростков из Экспериментальной группы 1 направлены на улучшение состояния здоровья и возвращение домой к семье. Всего 14 % подростков из этой группы указали более четырёх желаний, в то время как подростки из Экспериментальной группы 2 и подростки из Контрольной группы упоминали более четырёх желаний в 60 % и 92 % соответственно. Также мы видим, что у детей из Экспериментальной группы 2 и у детей из Контрольной группы не так остро стоит вопрос здоровья, их желания более разнообразны, наиболее часто дети из этих групп упоминают желания улучшения своих личностных характеристик, таких как: человечность, саморазвитие, популярность и др. Также намного чаще подростки из Контрольной группы среди желаний указывают: хорошую работу, семью и детей, хорошее окончание учебы в школе и поступление в Вуз, а также, переезд из родного города. Здесь стоит отметить, что большинство подростков, принявших участие в исследовании, живут в небольших городах или посёлках. Планирование переезда подростки из Контрольной группы мотивировали наличием больших возможностей и лучшим качеством жизни в больших городах центральной России. В то время как подростки из Экспериментальной группы 1 желают остаться в семье.

Выявив при помощи методики «Линия жизни» А.А. Корника планы на будущее через 5 лет, мы видим тенденцию к сепарации от родителей в Экспериментальной группе 2 и в Контрольной группе, в то время как дети из Экспериментальной группы 1 не намеренны покидать родительский дом после окончания школы.

Через 10 лет большинство подростков из всех групп планируют работать или вести свой бизнес. 70 % подростков из Экспериментальной группы 2 планируют уже вступить в брак и завести детей, в то время как лишь 50 % подростков из Экспериментальной группы 1 и подростков из Контрольной группы думают о том же. Говоря о браке и детях в отношении подростков без хронических соматических заболеваний, нужно заметить, что 41 % из них считают, что через 10 лет они будут состоять в романтических отношениях или уже планировать семью. Также мы видим, что только 7 % подростков из Экспериментальной группы 1 планируют путешествовать, в то время как о том же думают 40 % подростков из Экспериментальной группы 2 и 25 % подростков из Контрольной группы.

Через 30 лет большинство детей из Экспериментальной группы 1 и Экспериментальной группы 2 и все детей из Контрольной группы планируют иметь семью. Важно заметить тот факт, что для 50 % детей из обеих Экспериментальных групп актуальной, через 30 лет, остаётся тема работы, в то время как лишь 25 % детей из Контрольной группы упомянули работу. Нужно отметить, что дети из Экспериментальной группы 1,

практически не говорят о том, что будут иметь какое-то хобби, лишь 7 % упомянуло об этом, в то время как о том же говорят 40 % детей из Экспериментальной группы и 25 % детей из Контрольной группы.

Выводы

1. Результаты исследования показали различия в построении жизненных перспектив у подростков с хронической почечной недостаточностью до и после пересадки почки и у подростков без хронических соматических заболеваний. У подростков, ожидающих пересадку почки, они направлены в первую очередь на здоровье и воссоединение с семьёй, у подростков с уже пересаженной почкой жизненные перспективы направлены на обретение счастья и общение со сверстниками, у подростков без хронических соматических заболеваний на первый план выходят учеба и счастье.
2. Несмотря на то, что образ будущего, подростков с уже пересаженной почкой больше приближен к образу будущего детей без хронической почечной недостаточности, длительное заболевание почек оказывает влияние и на образ будущего и на мотивационно-потребностную сферу после преодоления критического периода заболевания.
3. У подростков, ожидающих операцию по пересадке почки, наиболее сильно сужена мотивационно-потребностная сфера из исследованных групп, в основном сфокусированная на переживании о своем здоровье. Самую широкую мотивационно-потребностную сферу демонстрируют подростки без хронических соматических заболеваний.
4. Подростки с пересаженной почкой чаще проявляют независимость, самостоятельность и склонность к активности, в то время как подростки, ожидающие пересадку почки, чаще проявляют астеничность и инфантильность, что влияет на их возможности планирования жизненных перспектив и содержание образа будущего.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Жизненные перспективы личности. Психология личности и образ жизни. Москва: 1987. 259 с.
2. *Куртанова Ю.Е., Зинченко М.Н.* Внутренняя картина болезни детей с нефрологическими заболеваниями и хронической почечной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2012. Том 17. № 5. С. 19–28.
3. *Муладжанова Т.Н.* Психологический анализ изменений личности у больных хронической почечной недостаточностью, находящихся на лечении гемодиализом. Москва: 1983.

Features Of Building Life Prospects In Adolescents With Chronic Renal Insufficiency

Vovnenko D.S.

*Master's student, Moscow State University of
Psychology and Education, Moscow, Russian Federation,
Teacher-psychologist of the project "UchimZnayem"
GBOU SOSH "School No. 109"*
e-mail: VovenkoMGPPU@mail.ru

Kurtanova Yu.E.

*Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Special
Psychology and Rehabilitation, Moscow State University of Psychology and
Education, Moscow, Russian Federation.*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8283-4874>
e-mail: Ulia.Kurtanova@yandex.ru

Keywords: adolescents, life prospects, chronic renal failure.

Оценка сформированности социально-коммуникативного поведения и средств общения у детей 3–4-го года жизни с расстройствами аутистического спектра

Григоренко Н.Ю.

магистрант 3-го курса, обучающийся по программе «Теория и практика комплексной реабилитации лиц с расстройствами аутистического спектра», кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1299-5960>
e-mail: nugrigorenko@mail.ru

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, дети раннего возраста, дети младшего дошкольного возраста, коммуникативные возможности, средства общения.

Актуальность. Анализ литературных данных дает основание утверждать, что, несмотря на интерес к проблеме раннего комплексного психолого-педагогического исследования детей с РАС, на наличие научных исследований и методических разработок в этом направлении, не была сформирована подробная диагностическая методика, направленная на определение уровней социально-коммуникативного развития детей раннего и младшего дошкольного возраста с РАС. Необходимость решения обозначенной проблемы в теоретическом и практическом планах определяет *актуальность* темы настоящего исследования.

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка методики оценки уровня коммуникативного развития, социального взаимодействия и эмоционального реагирования у детей от двух до четырех лет с расстройствами аутистического спектра, а также системы психолого-педагогического воздействия, направленного на формирование социально-коммуникативного поведения и развитие средств невербального и речезыкового общения у данной категории детей.

Задачи исследования:

1. Определить теоретические и методологические основы изучения состояния коммуникативного развития детей 2–4-го года жизни с расстройствами аутистического спектра.
2. Разработать систему оценки уровня коммуникативного развития, социального взаимодействия и эмоционального реагирования у детей раннего и младшего дошкольного возраста с РАС.
3. Изучить структуру дефицитарного социально-коммуникативного развития детей рассматриваемой категории для определения их

специфических потребностей в формировании и расширении социально-коммуникативных возможностей.

4. Определить типологию проявлений отклонений в становлении социально-коммуникативного поведения и средств общения у детей 3–4-го года с РАС.

Методы исследования:

- *теоретические методы*: анализ, систематизация и обобщение литературных данных по теме исследования;
- *биографические методы*: изучение и анализ медико-психолого-педагогической документации;
- *эмпирические методы*: наблюдение за детьми (в режимных моментах, на занятиях с педагогом, в свободной деятельности, в общении с родителями); методики диагностики состояния коммуникативного развития, социального взаимодействия и эмоционального реагирования у детей второго-четвертого года жизни с РАС; беседы с родителями и их анкетирование; констатирующий эксперимент;
- *методы обработки данных*: количественный и качественный анализ.

Научная новизна исследования:

- экспериментально выявлены и изучены разновариативные проявления социально-коммуникативного дизонтогенеза у детей раннего и младшего дошкольного возраста, имеющих расстройства эмоционально-волевой сферы (с клиническими диагнозами «ребенок группы риска по возникновению расстройств аутистического спектра» или заключениями психиатра в соответствии с разделом F84 в МКБ-10),
- определены критерии оценки способности к социальному взаимодействию детей 3–4-го года жизни с расстройствами эмоционально-волевой сферы;
- изучены возможности эмоционального реагирования детей раннего и младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра;
- произведена уровневая оценка социально-коммуникативного развития детей раннего и младшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Теоретическая значимость исследования:

- теоретически обоснована необходимость подробного изучения возможностей социального взаимодействия, эмоционального реагирования, невербальной и вербальной коммуникации у детей раннего и младшего дошкольного возраста с РАС в рамках психолого-педагогического обследования;
- дополнены, уточнены и детализированы существующие представления о социально-коммуникативном дизонтогенезе у детей 3–4-го года жизни с отклонениями в эмоционально-волевой сфере;
- представлена типология отклонений в социально-коммуникативном развитии у детей рассматриваемой категории.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации на значительной выборке детей 3-го и 4-го года жизни с расстройствами эмоционально-волевой сферы диагностической методики, направленной на определение уровня социально-коммуникативного развития/

Продолжительность исследования: с сентября 2009 года по май 2021 года. Исследование осуществлялось на базе пяти образовательных организаций г. Москвы и Московской области. В рамках *поискового эксперимента* было обследовано 597 детей первых лет жизни и младшего дошкольного возраста с отклоняющимся и нормотипичным развитием. В экспериментальную группу в рамках *констатирующего исследования* вошли 120 детей 3–4-го года жизни (от 2 лет 1 месяца до 3 лет 6 месяцев) с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведенческими особенностями, аффективные проявления, характерные для всех детей экспериментальной группы, затрудняли определение четких показателей состояния различных линий развития и соотнесения их с возрастными рамками.

Основные направления констатирующего эксперимента:

- сбор и анализ анамнестических данных;
- оценка актуального уровня познавательного, социального и двигательного развития (были разработаны бланки обследования для детей 3-го года жизни и 4-го года жизни) на основе диагностического инструментария Е.А. Стребелевой, Ю.А. Разенковой и О.Г. Приходько;
- определение уровня коммуникативных возможностей детей (при предъявлении заданий учитывался возрастной аспект); авторская методика Н.Ю. Григоренко;
- оценка возможностей социального взаимодействия детей с родным взрослым (матерью) и чужим взрослым (специалистом) на основе направленного наблюдения (на основе методики М.В. Пинкус);
- определение уровней эмоционального реагирования на основе направленного наблюдения (на основе методики О.В. Шоховой).

Результаты констатирующего эксперимента. В результате констатирующего исследования были выделены три уровня социально-коммуникативного развития детей раннего и младшего дошкольного возраста с отклонениями в эмоционально-волевой сфере. Все дети ЭГ были условно разделены с учетом данной типологии на три подгруппы:

1 группа – 36 детей с РАС (30 %ЭГ) имели первый уровень социально-коммуникативного развития, при котором потребность в общении с окружающими взрослыми в целом и мотивация к речевой коммуникации, в частности, у них либо отсутствовала, либо была значительно снижена.

2 группа – 55 детей (46 %ЭГ) имели второй уровень социально-коммуникативного развития, в рамках которого потребность в эмо-

циональном общении с окружающими взрослыми была снижена и полностью отсутствовала потребность в речевой коммуникации с окружающими.

Для 3 группы – 29 детей (24 %ЭГ) – был характерен третий уровень социально-коммуникативного развития, при котором малыши демонстрировали потребность в общении, но была снижена потребность в речевом общении.

Данная типология легла в основу разработки вариативных стратегий логопедической помощи детям рассматриваемой категории и их семьям с целью формирования адекватного коммуникативного поведения в диаде «ребенок – мать».

Выводы:

1. Выделенные нами три уровня социально-коммуникативного развития детей 3–4-го года с РАС позволяют адекватно оценить их потребность и возможности во взаимодействии и общении с родными и чужими взрослыми.
2. Полученная в ходе диагностики информация детализирована и позволяет определить приоритетные направления коррекционно-развивающей работы, её содержание и приемы в рамках составления индивидуальной программы психолого-педагогического воздействия в каждом случае.

Литература

1. Григоренко Н.Ю. Формирование основ общения у детей первых лет жизни с нормальным и аномальным развитием : монография / Н.Ю. Григоренко ; под ред. Ю.Е. Вятлевой. – М. : Логомаг, 2020. – 360 с.
2. Пинкус М.В. Развитие навыков социального взаимодействия в раннем детстве у типично развивающихся детей и у детей с расстройствами аутистического спектра/ М.В. Пинкус// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. С. 149–155.
3. Приходько О.Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации : монография / О.Г. Приходько. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 208 с.
4. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие / Е.А. Стребелева, и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
5. Шохова О.В. Педагогическая технология формирования эмоционального реагирования у дошкольников с множественными нарушениями развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03/Шохова О.В. – М., 2017. – 197 с.

Финансирование. Исследование выполнено на инициативной основе.

Assessment Of The Formation Of Social And Communicative Behavior And Means of Communication In Children 3–4 Years of Age With Autism Spectrum Disorders

Natalia Yu. Grigorenko

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics,
Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1299-5960>

e-mail: nugrigorenko@mail.ru

Keywords: autism, autism spectrum disorders, young children, preschool children, communication capabilities, means of communication.

Funding. The study was carried out on an initiative basis.

Служба психолого-педагогического сопровождения детей, находящихся на длительном и тяжелом лечении в медицинских стационарах

Зорина Е.С.

*кандидат психол. наук, педагог-психолог
флагманской площадки проекта УчимЗнаем*

Катцова А.П.

*кандидат психол. наук, педагог-психолог
флагманской площадки проекта УчимЗнаем*

Доступность и качество образования – важные элементы социальной политики государства. Тем более они актуальны, когда мы всё чаще встречаемся с потребностями современного общества, связанными с индивидуализацией образовательных траекторий, развитием толерантной принимающей среды, без барьерного пространства и инклюзии в самом широком смысле. Все это дает новый толчок для развития психологической и педагогической науки, проведения междисциплинарных исследований, применения комплексного подхода для решения задач с целью гармоничного, полноценного включения в образование разных категорий граждан. Одной из таких категорий являются дети, находящиеся на длительном лечении с различными медицинскими нозологиями и часто с жизнеугрожающими диагнозами. Создание полноценной образовательной среды в стационарах лечебных учреждений – важнейшее условие развития, психологического благополучия, социализации детей, попавших в сложную жизненную ситуацию из-за болезни. Процесс этот включает в себя не только проведение учебных занятий в больнице, но и современное психолого-педагогическое сопровождение юных пациентов. Для госпитальной педагогики характерен междисциплинарный подход построения образовательного процесса – интеграция предметных областей, разнообразие форм урочной и внеурочной деятельности, отбор и апробация эффективных педагогических и психологических технологий.

Ключевыми направлениями деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в госпитальной школе являются:

- работа с вновь поступившими детьми (первичная диагностика, сопровождение во время адаптационного периода);
- коррекционно-развивающие занятия с детьми с когнитивными нарушениями;
- развитие коммуникативных умений и социальных навыков;
- работа с подростками по преодолению страхов перед экзаменами, организация и проведение консультации по профессиональному самоопределению;

– психологическое консультирование педагогов, родителей детей, находящихся на длительном лечении.

В состав службы сопровождения входят психологи, логопеды, дефектологи, социальные педагоги, тифло,-сурдопедагоги.

Сразу после поступления ребенка на обучение, во время адаптационного периода учащегося психолог беседует с ним, с родителями или его законными представителями, проводит диагностику психоэмоционального состояния, его высших психических функций. Это необходимо для подготовки рекомендаций педагогам и заполнения Карт индивидуальных образовательных потребностей. Если родители (законные представители) указали на возможность консультации логопеда, дефектолога или тифло,-сурдопедагога, то специалисты также проводят первичную диагностику, вносят данные в КИОП и планируют индивидуальную программу развития. При формировании индивидуального образовательного маршрута педагогам необходимо учитывать данные Карты индивидуальных образовательных потребностей, в которой находится информация о личностных, когнитивных, социальных и педагогических характеристиках ребенка.

В процессе организации комплексного психолого-сопровождения для каждого ребенка учитываются следующие принципы:

1. систематическая диагностика;
2. персонализированный подбор педагогических технологий;
3. своевременная корректировка индивидуального учебного плана.

Наиболее эффективными являются организация диагностических мероприятий в игровой форме для обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста, для подростков предпочтительнее методы наблюдения, беседы и проективные методики. Это обусловлено возрастными характеристиками учащихся и последствиями переживания сложной жизненной ситуации, связанной с лечением: повышенная тревожность, страхи, дезадаптация, негативизм и т.д..

При диагностике состояния ВПФ ребенка я использую следующие методики. Для определения устойчивости внимания, динамики работоспособности – Таблицы Шульте, для исследования степени концентрации внимания, истощаемости внимания – корректурную пробу, для исследования работоспособности – Счет по Крепелину, методику, направленную на определение избирательности и концентрации внимания – Методику Мюнстерберга. Для исследования объема рабочей памяти – Тест десяти слов (Называется 10 логически не связанных между собой слов, просят повторить. Допускается забыть не более 7 слов. Если называет все слова, дают 2 таких списка, просят назвать слова из первого), Рисуночный метод (Нарисовать, через час воспроизвести), Карточки (Показывается и называется 10 предметов на карточках. Выкладывается 20 карточек, нужно выбрать те, что назы-

вали), Исследование особенностей опосредованного запоминания и его продуктивности, а также характера мыслительной деятельности, уровня сформирования понятийного мышления – Методика «Пиктограмма», Лурия А.Р. (опосредованное запоминание). Для исследования мышления (Обобщение, сравнение, анализ, синтез, абстракция; выявление уровня логического мышления) – Тесты на классификацию, Методики «Исключения», «Обобщения понятий», «Выделения существенных признаков», «Аналогии»; Методика Силлогизмы.

Развивающие и коррекционные занятия с детьми направлены на развитие вербально-логического мышления, развитие зрительно-моторной координации, пространственного воображения, образного мышления, развитие сенсомоторной координации и пространственного мышления с помощью методик и упражнений: найти лишнее слово, найти общее название, разделить на группы; дописать по аналогии, вставить слово (число), «Шифровальщик»; нарисовать такую же фигуру по точкам; графические дорожки, графические диктанты, пальчиковая гимнастика, лабиринты.

Широко использую в работе электронные ресурсы.

Необходимо отметить важность проведения специалистами службы групповых занятий для детей (тренинги, квесты с элементами тренинга). Такие занятия направлены на развитие коммуникативных умений, социальных навыков, умение работать в команде, доброжелательного отношения друг к другу, на сплочение детского коллектива, на создание положительной Я-концепции, снятие тревожности, удовлетворение потребностей детей в общении.

Обучение в госпитальной школе имеет большой реабилитационный потенциал. Занятия со специалистами службы сопровождения способствуют коррекции и развитию нарушенных ВПФ, развитию коммуникативных навыков, творческих способностей и талантов, эмоционально-волевой сферы.

Особое направление в деятельности специалистов службы занимает обучение и психолого-педагогическое сопровождение детей с ТМНР. Большая часть их является подопечными БФ Дом с маяком. Согласно ФГОС образования дети с серьезными интеллектуальными нарушениями обучаются по специальной индивидуальной программы развития – СИПР. Согласно требованиям СИПР разрабатывается индивидуально для каждого ученика годичный период.

Структура СИПР включает 9 разделов, самым объёмным среди которых является «Содержание образования в условиях организации и семьи». Именно в нем формулируются образовательные задачи, актуальные для развития конкретного ученика в течение учебного года.

Главными направлениями деятельности специалистов с детьми, имеющими ТМНР, выступают формирование альтернативной и дополнительной коммуникации, сенсорное развитие и расширение визуализации.

Педагоги на занятиях инициируют протодиалог и взаимодействие по очереди, предоставление сенсорного опыта, создание чувства безопасности и поддержка понимания происходящего, что чрезвычайно важно для детей и напрямую отражается на качестве их жизни.

Для развития их базовых навыков коммуникации существуют педагогические системы, ориентированные на работу с людьми с наиболее выраженными и тяжелыми множественными нарушениями развития. Из известных и целостных систем это «Базальная стимуляция» (Германия) и «Интенсивное взаимодействие» (Великобритания).

Таким образом, мы участвуем в комплексном мультидисциплинарном реабилитационном процессе детей, находящихся на длительном лечении и реализуем на всех стадиях процесс психолого-педагогического сопровождения.

Экзистенциальные позиции специалистов помогающей сферы в аспекте проблемы профессионального выгорания

Истомина Л.А.

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

Щербакова А.М.

кандидат психологических наук, ст.н.сопр., профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru

Ключевые слова: выгорание, экзистенциальный анализ, экзистенциальная исполненность.

В работе раскрывается экзистенциально-аналитическое понимание синдрома выгорания как особой формы экзистенциального вакуума – состояния, связанного со специфической экзистенциальной позицией, объясняемой дефицитом истинного смысла, без которого невозможно достичь переживания чувства экзистенциальной исполненности. Предполагается, что изучение данного феномена у представителей помогающих профессий может быть продуктивным для осмысления причин «выгорания» и разработки программ его профилактики.

Научная новизна. До сих пор в рассмотрении проблемы выгорания основное внимание привлекают специфические характеристики профессиональной деятельности и ее организации. Исследований особенностей личности, связанных с выгоранием, недостаточно. Описывается эмпирическое исследование, проведенное с использованием теста «Шкала экзистенции» и методики выявления индивидуального смысла понятий (ВИСП). Приводятся результаты, которые свидетельствуют о специфике показателей экзистенциальной исполненности в группах специалистов различных направлений помощи людям с ограниченными возможностями здоровья (врачи-психиатры, клинические психологи, психологи-консультанты), а также о связи особенностей коннотаций экзистенциальных понятий (Жизнь, Смерть, Болезнь, Здоровье) с показателями экзистенциальной исполненности специалистов рассматриваемых групп.

Эмпирическое исследование: организация и материалы

Исходя из описанного экзистенциально-аналитического понимания выгорания, нами было предпринято эмпирическое исследование с целью выявления показателей экзистенциальной исполненности специ-

алистов, осуществляющих взаимодействие с людьми, имеющими ОВЗ (врачей-психиатров, психологов клинической практики) в сравнении со специалистами помогающей сферы, в которой не предполагается взаимодействие с людьми, имеющими ОВЗ (психологи консультативной практики). Также к исследованию была привлечена контрольная группа (люди, чья профессиональная деятельность не осуществляется в системе «Человек-человек»). Всего участвовали 32 человека, по 8 человек в каждой группе.

Нами была применены следующие методики: Тест Шкала Экзистенции (ШЭ) А. Лэнгле и К. Орглер [5], методика Выявления индивидуального смысла понятий – ВИСП, предложенная А.М.Щербаковой [13].

Результаты и их обсуждение

1 этап. Изучение экзистенциальной исполненности с применением теста Шкала Экзистенции (ШЭ) А. Лэнгле и К. Орглер дало следующие результаты (рис. 1):

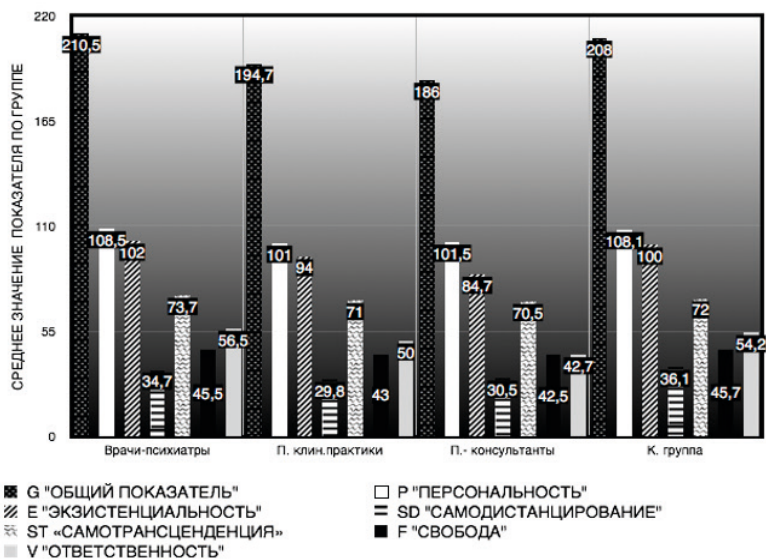


Рис. 1. Средние значения показателей Шкалы экзистенции

По общему показателю экзистенциальной исполненности (G), а также по большинству шкал более высокие показатели на уровне тенденций получены в группе врачей-психиатров (группа 1) в сравнении с группами психологов клинической практики (группа 2), психологов консультативной практики (группа 3) и контрольной группой (группа 4).

На рис. 2 визуализировано соотнесение групп по суммарным показателям: Общему показателю (G), Персональность (P), Экзистенциальность (E).

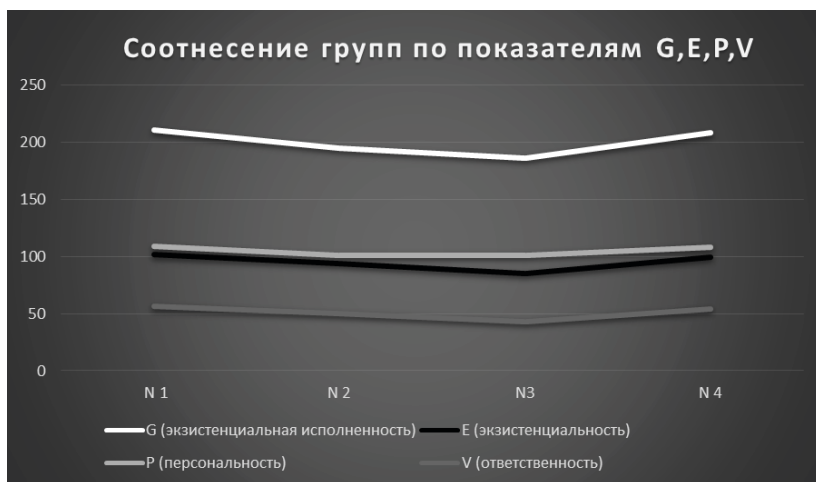


Рис. 2. Соотнесение групп по показателю G (экзистенциальная исполненность), E (экзистенциальность), P (персональность), V (ответственность)

Проверка значимости различий

Проведенный дисперсионный анализа обнаружил, что по показателю Ответственность (V) врачи-психиатры (группа 1) отличаются от психологов клинической практики, психологов консультативной практики и контрольной группы (критерий Фишера – 4,348, значимость 0,012), то есть данной группе специалистов больше, чем остальным группам, присущи обязательность, персональная включенность и/или чувство долга (рис. 2):

II этап. Исследование особенности коннотаций экзистенциальных понятий Жизнь, Смерть, Болезнь, Здоровье с помощью методики Выявления индивидуального смысла понятий – ВИСП (А.М. Щербакова).

Испытуемые высказывались относительно предложенного экзистенциала в рамках определенной структуры, предусмотренной методикой. Элементам высказывания присваивались баллы в соответствии с его характером: позитивным, нейтральным, негативным. Полученные результаты были выведены как средние по группе. Сравнение результатов между группами продемонстрировало специфику переживания экзистенциальных данностей группой врачей-психиатров, которые не дают ярко выраженных негативных либо позитивных коннотаций предложенных понятий. Понятие Смерть оценивается в целом

по группе как позитивное, что отличает врачей от других групп (Рис. 3). Данное отличие является статистически значимым. Проведена попарное сравнение с применением критерия Манна-Уитни: психиатры-клинические психологи ($p = 0,053$); психиатры-психологи консультанты ($p = 0,020$); психиатры-контрольная группа ($p = 0,009$).

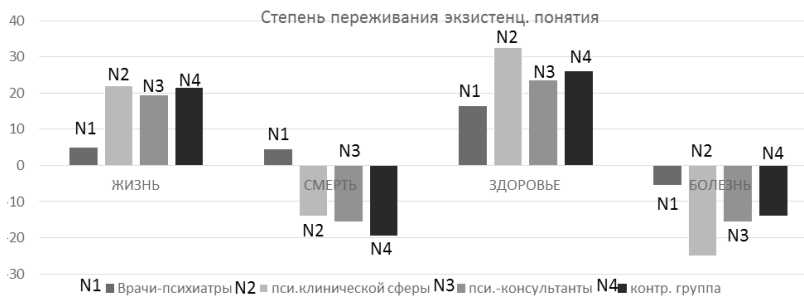


Рис. 3. Эмоциональная наполненность в восприятии э. понятия

III этап. Поиск корреляционной связи общей экзистенциальной исполненности (ЭИ) и содержания экзистенциальных понятий

Исследование корреляций между показателями ЭИ и содержанием экзистенциальных понятий осуществлялось с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, при значении $r = 0,5$.

В группе 1 (врачи-психиатры) показатель «Жизнь» имеет прямую корреляцию с показателем «Здоровье» (0,724), то есть оптимистичное, наполненное эмоциональным содержанием проживание жизни связано с восприятием здоровья как источника силы и возможностей.

В группе 2 (психологи клинической практики) показатель Здоровье имеет обратную связь с общим показателем исполненности (G) (-,760); показателем по шкале Самотрансценденция (ST) (-,758); показателем по шкале Свобода (F) (-,646). Мы видим, что в рассматриваемой группе общий показатель экзистенциальной исполненности (G), а также показатели по шкалам ST – способность к самотрансценденции (способность ощущать ценности) и F – Свобода (способность решаться) тем выше, чем менее позитивно оценивается понятие Здоровья. Пытаясь объяснить выявленные связи, можем предположить, что готовность выйти за собственные пределы и принимать решения требует отхода от фиксации на здоровье как абсолютной ценности. Отход от такой фиксации позволяет более полно переживать экзистенциальную исполненность в целом.

В группе 4 (контрольная группа) показатели по шкалам Свобода (F) (-,709) и Ответственность (V) (-,730) имеют обратную корреляцию с оценкой понятия Жизнь. Подобная связь демонстрирует, что лич-

ность, склонная к переживанию жизни как исключительно позитивного феномена, возможно, будет не всегда чувствовать себя свободной в реализации своих истинных ценностей, доводить их исполнение до конца. И действительно, чтобы воплощать в жизнь собственные замыслы, обрести свободу, человеку стоит признать и осознать, что жизнь является таким экзистенциальным феноменом, который содержит в себе разнополюсные переживания.

Результаты исследования дают основания полагать, что:

- существует специфика показателей экзистенциальной исполненности в группах специалистов различных направлений помощи людям с ограниченными возможностями здоровья;
- особенности коннотаций экзистенциальных понятий (Жизнь, Смерть, Болезнь, Здоровье) имеют связь с показателями экзистенциальной исполненности специалистов рассматриваемых групп.

Заключение

В представленной работе было раскрыто понимание синдрома профессионального выгорания с позиции экзистенциально-аналитического подхода. Мы обнаружили специфику показателей экзистенциальной исполненности в группах специалистов различных направлений помощи людям с ограниченными возможностями здоровья. Также исследование продемонстрировало, что существует связь показателей экзистенциальной исполненности специалистов рассматриваемых групп с особенностью коннотаций ряда базовых экзистенциальных понятий.

Отсюда выявление индивидуальных экзистенциальных смыслов в связи с характером проживания индивидуальной исполненности видится перспективным для дальнейшего изучения феномена выгорания и создания программ его профилактики.

Литература

1. *Водопьянова Н.В., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания. 2-е изд. Издательский дом «Питер», 2016. 336 с.
2. *Лэнгле А.* Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа // Вопросы психологии. № 2, 2008, с. 37–57.
3. *Маслач К.* Выгорание: многомерная перспектива. М.: Изд-во Института психотерапии, 2004.
4. *Singer, Peter.* (1995) *Practical Ethics*. Second edition, New York: Cambridge University Press.
5. *Van Humbeek, Van Humbeek G., Van Audenhove Ch., Pieterx G., De Hert M., Storms G., Vertommen H., Peuskens J. & Heyrman J.* Expressed emotion in the resident – professional care giver dyad: are symptoms, coping and personality related. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2002. 37, pp. 364–371.

Existential Positions Of Specialists In The Helping Sphere In The Aspect Of The Problem Of Professional Burnout

Istomina L.A.

*Post-graduate student, Moscow State University
of Psychology and Education Moscow, Russian Federation
e-mail: luiza_istomina@mail.ru*

Shcherbakova A.M.

*Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Professor
of the Department of Special Psychology and Rehabilitation
of the Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
e-mail: shcherbakova.a.m@yandex.ru*

Основные подходы к проблеме обучения физикеучащихся госпитальных школ

Лоскутов А. Ф.

*кандидат педагогических наук, тьютор,
Государственное бюджетное образовательное
учреждение «Школа № 109», Москва, Россия
<https://orcid.org/0000-0003-0818-1179>
e-mail: alexlosk@yandex.ru*

Ежегодно в России почти 300 тысяч детей из-за серьезности диагноза вынуждены находиться на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений. От нескольких месяцев до нескольких лет ребенок оказывается в полной изоляции от окружающего мира, в отрыве от учебы в родной школе и сверстников. Борьба с жизнеугрожающими заболеваниями сопровождается тяжелыми психофизиологическими последствиями такими, как отсутствие иммунитета, психологическая подавленность ребенка и различные когнитивные нарушения [3]. Такие дети нуждаются в поддержке семьи и школы, так как школа является неотъемлемой частью жизни любого ребенка и ассоциируется со следующим днем. Участие в учебной деятельности во время длительной госпитализации способствует психолого-медико-педагогической реабилитации, дает дополнительный настрой на выздоровление и жизненные перспективы [4].

Естественно, что ребенок не может самостоятельно и даже с помощью родителей наверстать пропущенные уроки, ему необходима квалифицированная помощь. Для обеспечения непрерывности обучения и равенства образовательных возможностей длительно и тяжело болеющих школьников создаются современные госпитальные школы [1]. Особая образовательная среда госпитальной школы – это совокупность предметных образовательных сред. Важную роль в создании такой среды играет физика. Исследование показало, что школьники, приезжающие на лечение в больницы, имеют большие пробелы в знаниях по физике, познавательная мотивация в большинстве случаев отсутствует.

Научная новизна исследования обусловлена необходимостью обучения физике школьников, находящихся на длительном лечении и осваивающих основную образовательную программу, и отсутствием подходов к созданию здоровьесберегающей образовательной среды обучения физике, к разработке адаптированной учебной программы вследствие уменьшения числа часов, к методике проведения уроков и физического практикума при ограничении использования традиционных дидактических средств и отсутствии физического оборудования в условиях строгого асептического режима, к выбору приемов активиза-

ции познавательной деятельности, которые не позволяют обеспечить в госпитальных школах полноценное физическое образование учащихся.

Проблемой нашего исследования являлся поиск ответа на вопрос: какой должна быть методическая система обучения физике длительно болеющих школьников, способствующая получению непрерывного и полноценного образования, в частности:

- на основании каких принципов адаптировать содержание и структуру курса физики и построить индивидуальный образовательный маршрут обучения;
- как и в каком объеме в условиях тяжелого курса лечения, меняющегося психофизиологического состояния учащихся; строгого асептического режима реализовать учебную программу по физике;
- как осуществить процесс обучения физике, чтобы создать мотивацию, внушить уверенность учащимся в свои возможности и веру в победу над болезнью.

В решении этих проблем мы исходили из того, что принципиальный подход к разработке методической системы обучения физике учащихся госпитальных школ состоит в следующем: не ребенка надо встраивать в образовательную среду школы, а образовательную среду необходимо подстраивать под каждого длительно болеющего ребенка, чтобы создать у него долговременную и устойчивую мотивацию к учебе, стимулировать познавательный интерес к изучению физики и активизировать творческое отношение к учебной деятельности.

Нами создана модель методической системы обучения физике в госпитальных школах и разработаны компоненты модели, удовлетворяющие комплексу условий организации образовательного процесса в медицинских стационарах, позволяющие обеспечить обучение по разработанной адаптированной учебной программе и учесть индивидуальные образовательные возможности и состояние здоровья каждого ребенка на этапе госпитализации.

Разработан модульный принцип адаптации содержания и структуры курса физики к условиям обучения в госпитальных школах, позволяющий реализовать вариативность видов учебной деятельности. Содержание каждого раздела курса физики представлено в виде трех учебных модулей, а именно: основное содержание, физический практикум и материал для самостоятельного изучения по выбору учащегося и при согласовании с лечащим врачом и родителями.

Разработанный нами физический практикум способствует поэтапному освоению учебного материала, так как предполагает рассмотрение теоретических вопросов, дополняющих основное содержание каждого раздела курса, включает выполнение лабораторных работ и решение задач. Адаптированные лабораторные работы созданы с использованием легкой технологии, что позволяет обеспечить ситуацию игры на уроке [2].

Методическая система реализуется в построении вариативного образовательного маршрута, который позволяет в зависимости от индивидуальных образовательных возможностей и состояния здоровья каждого учащегося определять доступный объем изучаемого материала, включать физический практикум во внеурочную деятельность, организовывать самостоятельную работу учащихся по изучению материала курса физики, не имеющего фундаментальной значимости, и проводить бережный входной и текущий контроль знаний.

Разработанная методическая система обучения физике, созданные учебно-методические материалы и учебное пособие по адаптированным лабораторным работам были использованы при проведении педагогического эксперимента в госпитальных школах Москвы, московской области и ряда регионов страны, а также в школах по основному месту жительства детей. В эксперименте участвовали тьюторы госпитальных школ, учащиеся и их родители (законные представители), учителя из родных школ. Следует отметить, что в условиях медицинского стационара эксперимент не может носить массового характера и не может быть статистически обработан, так как идет индивидуальная работа с каждым учащимся. Особое внимание было уделено выявлению и анализу психолого-педагогических оснований для выстраивания вариативного индивидуального маршрута обучения.

Исследование показало, что методическая система способствует системности в работе по устранению барьеров в усвоении учебного материала, достижению необходимого уровня образовательных результатов и повышению интереса к предмету у длительно и тяжело болеющих детей на этапе госпитализации. Результаты исследования подтвердили: если при возвращении в родную школу у ребенка наблюдается существенное отставание по программе, то он испытывает неуверенность в себе, его самооценка занижена, ему нужна дополнительная помощь и значительное время для адаптации. Если, обучаясь в госпитальной школе, ребенок усвоил основное содержание учебной программы, то он сможет адаптироваться, чувствовать себя комфортно на уроках и продолжить изучать физику в родной школе. Сделан вывод, что созданная целостная методическая система обучения физике в госпитальных школах позволяет обеспечить непрерывное образование школьников с учетом трудной жизненной ситуации, содействует полноценной жизни ребенка в период борьбы с болезнью, способствует его выздоровлению и успешному возвращению к обучению в родную школу.

Теоретические результаты исследования могут быть использованы в госпитальных школах при разработке методики обучения другим естественнонаучным предметам, а также при подготовке будущих педагогов к работе в условиях медицинских стационаров.

Литература

1. Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации: [утв. Минздравом России 17.10.2019, Минпросвещением России 14.10.2019)]. URL: http://kursk.pgups.ru/wpcontent/uploads/2019/12/Methodicheskie_rekomendatsii_ob_organizatsii_obuchenia_detey_kot.pdf
2. *Лоскутов А.Ф.* Адаптированный лабораторный эксперимент по физике: учебное пособие для учителей / А.Ф. Лоскутов, Н.В. Корovin // Москва: GreenPrint, 2020. – 80 с. (10,0 усл.п.л.).
3. *Цейтлин Г.Я.* Организация медицинской и психолого-социальной реабилитации детей и подростков с онкологическими и гематологическими заболеваниями / Л.В.Сидоренко, Н.Н.Володин, А.Г.Румянцев // Российский журнал детской гематологии и онкологии. – 2014. – № 3. – С.59–65.
4. *Шариков С.В.* Педагогическая поддержка образовательных возможностей детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах / Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – № 40.

Basic Approaches To The Problem Of Teaching Physics To Hospital School Students

Loskutov A.F.

*candidate of pedagogical sciences, tutor State budgetary
educational institution "School No. 109", Moscow, Russia*

<https://orcid.org/0000-0003-0818-1179>

e-mail: alexlosk@yandex.ru

Особенности адаптации студентов с нарушениями слуха к инклюзивному обучению в вузе

Кернац Т.О.

студентка 4 курса кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия
e-mail: Ker-tatyana@yandex.ru

Корниенко А.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-847X>
e-mail: shurevna@mail.ru

Ключевые слова: инклюзивное высшее образование, нарушение слуха, адаптация к обучению в вузе.

Российская система образования в настоящее время активно реформируется и трансформируется для создания условий, необходимых для реализации права на получение образования каждым человеком, независимо от имеющихся у него физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей. Инклюзивная форма обучения, предоставляющая возможность учиться в общеобразовательных учреждениях лицам с ограниченными возможностями здоровья, осуществляется сейчас и в области высшего образования.

Анализ научной литературы показал, что помимо естественных проблем, которые испытывают все студенты, у учащихся с нарушением слуха возникают специфические трудности, связанные с особенностями владения словесной речью, восприятием и воспроизведением устной речи, личностными особенностями в общении и поведении, бытовыми проблемами и т.д. Многолетний опыт обучения данной категории студентов в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) и в Московском государственном техническом университете им. Н.Э. Баумана (МГТУ) свидетельствует о необходимости создания для данной категории студентов особых образовательных условий (наличие сурдопереводчика, помощь куратора, увеличение срока обучения и т.п.). При этом исследований личностных особенностей студентов с нарушениями слуха крайне мало. В настоящее время люди с нарушениями слуха имеют возможность обучаться в самых разных Вузах наравне со слышащими учащимися. Но вопрос о создании адекватных условий получения высшего образования во всех вузах, где есть неслышащие молодые люди, остается острым и актуальным уже

не одно десятилетие. При организации высшего инклюзивного образования необходимо уделять значительное внимание адапционному периоду, который может длиться от шести месяцев до одного года.

Новизна данного исследования заключается в комплексном рассмотрении трудностей в адаптации лиц с нарушениями слуха к обучению в вузе в инклюзивных группах. Нами рассматривалось влияние таких факторов, как степень снижения слуха, коммуникативные навыки, мотивация к обучению, индивидуальные особенности.

Целью исследования было выявление особенностей адаптации к инклюзивному обучению неслышащих студентов в вузе.

В исследование приняло участие 10 человек в возрасте от 21 до 26 лет с нарушениями слуха разной степени выраженности (двусторонняя глухота – 2 человека, глухота на одном ухе и тугоухость на другом – 5 человек, двусторонняя тугоухость – 3 человека). У всех опрошенных нарушение слуха выявлено в раннем возрасте: у 6 человек – до 1 года, у 4 – до 2 лет. У одного участника установлен кохлеарный имплант, остальные используют слуховые аппараты. Четверо участников исследования выросли в семьях, где родители тоже имели нарушение слуха. Половина опрошенных использует для общения только русский жестовый язык (РЖЯ), другие 5 студентов знают жестовый язык, но могут общаться и посредством устной речи. Среднее образование участники получали в специальных (коррекционных) школах-интернатах г. Москвы. В данный момент студенты с нарушением слуха обучаются в разных вузах (МГППУ, МПГУ, МГТУ им Баумана, РГСАИ). В учебном заведении у 5-х из них есть сурдопереводчик.

Для выявления особенности адаптации к группе и к учебной деятельности была проведена диагностика по методике «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой. Большая часть опрошенных набрали средние баллы по шкале «адаптированность к учебной группе» (7 из 10 человек), что говорит о том, что время от времени бывают ситуации, когда студенты с нарушением слуха испытывают трудности в коммуникации с однокурсниками, но эти проблемы не носят постоянный характер. Еще 3 неслышащих студента показали высокие результаты по шкале адаптированность к учебной группе, они чувствуют себя свободно и комфортно в группе.

Из разговоров со студентами с нарушением слуха мы узнали, что многие терпеливо относятся к тому, что окружающим трудно понять их речь, они готовы повторить просьбу или вопрос. Но все-таки большинство опрошенных испытывают дискомфорт при общении со слышащими и предпочли бы обучение в неслышащем коллективе. Возможно, это связано с тем, что до поступления в вуз у них не было достаточного опыта взаимодействия в слышащей среде.

По шкале «адаптированность к учебной деятельности» высокие показатели были у 5 студентов, средние показатели – у 3 человек и еще 2 опрошенных учеба дается с большим трудом. Эти данные могут говорить о том, что возможности усвоения учебного материала во многом зависят от качества среднего образования.

Результаты методики «Мотивация обучению в вузе» Т.И. Ильиной показали низкий уровень развития мотивационной сферы студентов с нарушенным слухом. У 5 из 10 опрошенных отсутствует мотивация к приобретению знаний, у 6 – нет интереса к овладению будущей профессией. При этом высоких баллов по шкалам «приобретение знаний» и «овладение профессией» никто из опрошенных не набрал. Получение диплома также не мотивирует неслышащих молодых людей: низкие показатели были у 5 человек, еще у 5 – средние. Студенты с нарушениями слуха, выбирая профессию и отдавая предпочтение тому или иному учебному заведению, как правило, ориентируются не на свои личные интересы и предпочтения, а на объективные возможности, определяемые состоянием их здоровья. В перспективе такая ориентация может стать препятствием для завершения высшего образования или привести к трудностям профессионального развития у выпускника вуза.

Результаты методики «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймона показали, что все участники испытывают сложности с принятием себя и окружающих, испытывают эмоциональный дискомфорт и при этом стремятся к доминированию при общении. По шкале «адаптация» 3 студента с нарушением слуха набрали баллы соответствующие самой нижней границе нормы, у оставшихся 7 человек показатели существенно ниже нормы, что говорит о несоответствии требований общества и личностным потребностям, мотивам и интересам лиц с нарушением слуха.

Взаимосвязей между степенью адаптации и уровнем мотивации в нашем исследовании выявить не удалось. Это может быть связано с недостаточным объемом выборки и требует дальнейшего изучения. Но на уровне тенденций в нашем исследовании выявлены следующие особенности адаптации студентов с нарушением слуха к инклюзивному обучению в вузе:

- наличие трудностей при адаптации к учебной группе;
- низкий уровень мотивации к получению высшего образования;
- сложности в усвоении учебных дисциплин.

Полученные результаты могут быть использованы специалистами при организации мероприятий по адаптации к инклюзивному обучению в Вузе лиц с нарушениями слуха. В дальнейшем мы планируем расширить объем выборки и провести сравнительное исследование с контрольной группой, в которую войдут слышащие студенты.

Features Of Adaptation Of Students With Hearing Impairments To Inclusive Education At The University

Tatyana O. Kernats

*4th year student of the Department of Special Psychology and
Rehabilitation of the Faculty of Clinical and Special Psychology of
the Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia*
e-mail: Ker-tatyana@yandex.ru

Alexandra A. Kornienko

*PhD in Psychology, Professor of the Department of Special Psychology and
Rehabilitation of the Faculty of Clinical and Special Psychology of the Moscow
State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-847X>
e-mail: shurevna@mail.ru

Keywords: inclusive higher education, hearing impairment, adaptation to university education.

Стратегии формирования социальных навыков у обучающихся с ОВЗ

Князева В.А.

студент, Московский городской педагогический университет

Москва, Россия

e-mail: vitalina.knyazeva.2017@bk.ru

Ключевые слова: инклюзивное образование, социально-бытовые навыки, компоненты социально-бытовых навыков, социализация.

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые проблемы адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ. Подчеркивается важность практического овладения навыками устанавливать и поддерживать положительное взаимодействие в обществе. Предложены конкретные стратегии и методы обучения социальным навыкам, апробированные в ходе практики на занятиях с обучающимися с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития.

Ввиду широкого распространения и признания инклюзивного образования, можно утверждать, что в настоящее время каждый преподаватель – преподаватель обучающихся с особыми образовательными потребностями вне зависимости от того, проводится педагогическая деятельность в общеобразовательном учреждении или в рамках системы специального образования. Проблема формирования социально-коммуникативных навыков является актуальной и общественно значимой, так как именно навыки адаптивного поведения являются одним из ключевых шагов социализации в реальной жизни.

Под социальными навыками понимают совокупность приобретенных путем научения элементов вербального и невербального социального поведения, применяющихся в целях социального взаимодействия. [2006: 3] Таким образом, понятие «социальных навыков» комплексно и многогранно. К социальным навыкам можно отнести следующие:

1. Навыки общения: слушание (активное, пассивное, эмпатическое; рефлексивное и нерефлексивное); речевые навыки; визуальный контакт; рефлексия; понимание нейролингвистического программирования.
2. Принятие роли: «считывание людей», понимание их восприятия мира.
3. Социальная чувствительность: понимание значения того или иного общественного события.
4. Социальное осознание: понимание социальных институтов и процессов.
5. Моральные суждения: оценка социальных институтов с точки зрения моральных и этических норм.
6. Социальное решение проблем: освоение способов разрешения конфликтных ситуаций.

Социализация есть процесс становления личности. К факторам социализации относят: деятельность, общение, самосознание. Деятельность подразумевает под собой непрерывный процесс освоения социальных навыков. Общение рассматривается в контексте социализации с точки зрения перехода от монологического общения к диалогическому, умения ориентироваться на собеседника. Под самосознанием понимают становление человека в образе его Я [Андреева 2005: 1].

Стоит отметить, что большинство обучающихся не испытывают сложностей в приобретении социально – бытовых навыков, соответствующих их культуре, однако, у обучающихся с нарушениями поведения, нарушениями психофизического развития и эмоциональными расстройствами наблюдаются проблемы, связанные с социальным восприятием. Одной из причин расстройства социального функционирования является недостаток социально-бытовых навыков. Расстройства социального функционирования – гетерогенная группа расстройств, для которых общими являются нарушения в социальном функционировании, начинающиеся в период развития, но не характеризующиеся конституциональной социальной неспособностью или дефицитом, распространяющимся на все сферы функционирования. [2005: 4]

Бытует ошибочное мнение, что обучающимся с ОВЗ не достаёт мотивации к общению. Напротив, обучающиеся с ОВЗ стремятся к общению, но из-за отсутствия элементарных коммуникативных навыков для них практически невозможно установить положительное взаимодействие с социумом, что приводит к социальной тревожности, расстройству социального функционирования. Социальная тревожность выражается в погружении обучающегося в увлечения в одиночестве, депрессии, изоляции, сопротивлении изменениям в окружающей обстановке. Отмечено, что обучающиеся с ОВЗ избегают стрессовых ситуаций, связанных с взаимодействием с социумом. Поэтому необходимо как можно раньше оценить уровень социального взаимодействия и выбрать стратегию дальнейшей коррекционной работы.

Целью обучения социально-бытовым навыкам и навыкам адаптивного поведения является оказание помощи обучающимся в формировании моделей поведения, соответствующим социальным контекстам. Необходимо подчеркнуть, что цели от результатов обучения должны быть соизмеримыми и реалистичными, так как результаты педагогического вмешательства не приведут к развитию тесных дружеских отношений, поскольку имеют место быть такие факторы как: семейные связи, общие интересы, совместимость и т.д.

Существует множество подходов к обучению навыкам социально-адаптивного поведения. Каждый подход имеет, как преимущества, так и недостатки. Однако все подходы предполагают поэтапное обучение навыкам социального взаимодействия. Условно, к этапам обучения социальным навыкам можно отнести следующие:

1. Оценка социального взаимодействия. Данный этап предполагает выяснение причин и барьеров, которые мешают обучающемуся взаимодействовать в социуме. На данном этапе преподавателю необходимо также ознакомиться с особенностями психофизического развития обучающегося путем ознакомления с медицинской документацией, использования метода наблюдения с целью установления дальнейшего эмоционального контакта, соответствующего возможностям обучающегося.
2. Разграничение между недостаточным овладением или недоразвитием социальными навыками. На данном этапе перед преподавателем стоит задача провести различие между недостатком овладения навыками и недостатком их применения, что подразумевает полное исследование уровня социального взаимодействия обучающегося. Дальнейшее вмешательство и программа коррекционного обучения будет зависеть от результатов проведенного исследования.
3. Выбор стратегии вмешательства. Данный этап предполагает выбор коррекционных действий с учётом такого фактора, как смена социального или физического окружения обучающегося. В процессе адаптации рекомендовано включение обучающегося с особыми образовательными потребностями в разные досуговые группы.
4. Проведение вмешательства, оценка, результаты. Проблема заключается в том, что некоторые виды поведения (например, то же самое приветствие) включают в себя группу социально-бытовых навыков. (улыбка; приветствие, что предполагает навыки вербальной и невербальной коммуникации; зрительный контакт). Перед преподавателем стоит выбор: обучать каждому навыку по отдельности или концентрироваться на группах навыков. Безусловно, в процессе коррекционной работы нужно искать способы помочь обучающимся переносить формирующиеся навыки адаптивного поведения из одной ситуации в другую. Обучение должно быть непрерывным с целью контроля формирования и закрепления навыков.

Исходя из особенностей психофизического развития обучающихся с ОВЗ, в частности, расстройства аутистического спектра и задержка психического развития можно выделить следующие стратегии:

1. Игровой подход с целью установления эмоционального контакта. Стратегия подразумевает под собой общение, базирующееся на поддержке стереотипного, повторяющегося поведения, ограниченных интересов и увлечений, повторяющихся и ненавязчивых движений, специфичного проявления активности. Стратегия ориентирована на индивидуальное обучение, так как индивидуальная игра является предпосылкой к групповым играм. Рекомендуется проводить игры с использованием сенсорных элементов, например, песка, пластилина, красок, воды и др. Необходимо отметить, что преподаватель

должен критически подбирать материал для проведения игр, учитывая повышенную чувствительность, затруднения в сосредоточении. Предложенная стратегия может быть применена на начальном этапе обучения с целью снятия эмоционального напряжения. Данная стратегия направлена также на развитие игровых навыков, произвольного поведения. Как было отмечено Л.С. Выготским, игра – одно из средств усвоения социальных установок. Являясь развлечением, игра может перейти в творчество, обучение, терапию. [Глаголева К.С., Выготский Л.С. 2017: 2].

2. Моделирование применения жизненных ситуаций. Навык может быть продемонстрирован при помощи живой модели, мимики, ролевой игры, на основе видеоматериала. Стратегия может быть применена как при групповом, так и при индивидуальном обучении. Данная стратегия рассчитана на решение задач: развитие навыков взаимодействия, внимания, восприятия, речи, воображения.
3. Обратная связь. Данная стратегия подразумевает под собой рефлекссию, а именно определение того, какие навыки были применены успешно и на что стоит обратить внимание, а какие требуют закрепления, поощрение соответствующего поведения. Следует учесть, что педагогическое вмешательство не направлено на исключительное устранение отклоняющегося от нормы поведения. Стратегия направлена на решение следующих задач: развитие самодисциплины в общении, развитие навыков анализа собственного речевого поведения, мотивация к взаимодействию.

В заключение следует отметить, что обучение социальным навыкам должно проводиться в естественных условиях. Очевидно, что обучение навыкам адаптивного поведения – одна из ключевых составляющих современного образования.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. / Г.М. Андреева – М.: Аспект Пресс, 2005. – С. – 363.
2. Глаголева К.С. Выготский Л.С. О роли игры в психическом развитии ребенка / К.С. Глаголева // Молодой учёный. – 2017. – № 4. – С. 324–326.
3. Лексикон психиатрических терминов и относящихся к психическому здоровью терминов. 2 изд./ Под ред. В.Б. Поздняк. – 2006. – URL: <https://vocabulary.ru/termin/socialnye-navyki.html>
4. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Клинические описания и указания по диагностике: Классификация психических и поведенческих расстройств. – М.: Сфера, 2005. – С. 308 – ISBN: 966–8782–08–9.

Strategies for Developing Social Skills in Students with Disabilities

Knyazeva V. A.

Student, Moscow City University, Moscow

e-mail: vitalina.knyazeva.2017@bk.ru

Keywords: inclusive education, social skills, children with health disabilities, socialization.

Abstract. The article considers some problems of adaptation and socialization of children with health disabilities. It focuses on the importance of practical skills to promote and maintain positive interactions in society. Specific strategies and methods for teaching social skills that have been tested in practice with learners with autism spectrum disorders and mental retardation are outlined.

Исследование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях инклюзивного образования

Колчкова А.В.

*Студент, Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования*

«Смоленский государственный университет»

г. Смоленск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-8038>

e-mail: specter67@mail.ru

Научная новизна: разработана балльная система оценки состояния связной речи у дошкольников; выявлены особенности связной монологической речи у дошкольников с ОНР; разработаны методические рекомендации для воспитателей, работающих в группе комбинированной направленности.

Рассматриваемая проблема: дети с ОНР имеют трудности в обучении, обусловленные нарушениями особенностей их психических процессов: недостаточной сформированностью внимания, памяти, мыслительных операций. Дети с ОНР нуждаются в комплексной помощи специалистов. Без целенаправленной педагогической работы связную речь у детей развить невозможно, а это, в свою очередь, повлечёт за собой проблемы в обучении в школе. Педагог в комбинированных группах не может уделить достаточного внимания детям с ОНР, так как не имеет достаточно знаний, специальной подготовки в обучении и в воспитании детей с тяжёлыми речевыми нарушениями. Поэтому воспитатель нуждается в методической помощи, позволяющей облегчить ему обучение и воспитание детей с ОНР в условиях совместного их обучения с нормативно развивающимися детьми [1, 3, 5].

Задачи: провести теоретический анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы по теме исследования; изучить научно-методическую литературу по теме, провести подбор диагностических методик; провести диагностику уровня сформированности навыка пересказа у старших дошкольников.

Методы исследования: теоретические: анализ и обобщение литературы по проблеме исследования; эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап); метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

Практическая значимость исследования. Разработаны методические рекомендации для воспитателей по развитию связной речи у детей с ОНР в условиях инклюзивного образования.

Результаты, теоретическая и (или) практическая ценность научной работы. Данная научная работа способствует улучшению

качества образовательного процесса – развитию связной речи детей с ОНР в условиях инклюзивного образования.

Результаты исследования:

Результаты экспериментального изучения развития связной речи

Задание 1 по методике В.П. Глухова [2, с.8]: пересказ знакомой сказки.

Инструкция: педагог дважды читает детям знакомую сказку «Рукавичка». Перед повторным чтением дает установку на последующий пересказ.

Результаты выполнения первого задания показали, что только 2 детей с нормативным речевым развитием показали высокий уровень (15,66 %), они смогли самостоятельно пересказать сказку, полностью передать ее содержание, соблюдая при этом последовательность и связность текста, они правильно строят свою речь, могут выразительно передавать речь героев, меняя интонации. Средний уровень показали 10 детей (55,56 %), из которых 6 детей (39,89 %) с нормативным речевым развитием, они не смогли полностью самостоятельно пересказать знакомую сказку, полагались на небольшую помощь педагога, а также 4 детей (15,67 %) с ОНР, у них отмечались нарушения связности речи и нарушения структуры предложения. Низкий уровень обнаружен у 6 детей с ОНР (28,78 %). Они не смогли полностью пересказать текст, пропускали фрагменты, меняли их местами, были грубые грамматизмы, затрудняющие восприятие рассказа. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

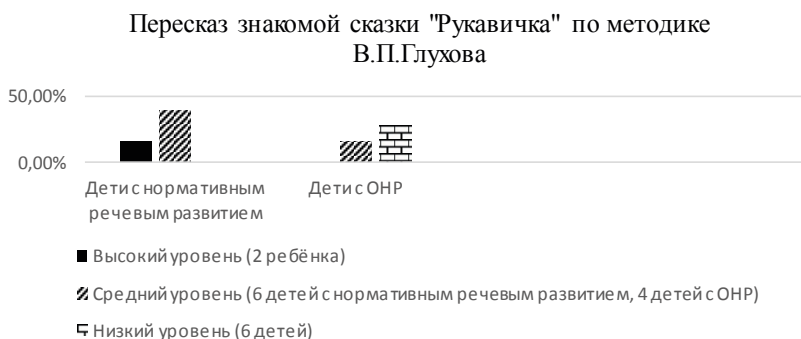


Рис. 1. Результаты пересказа сказки

Задание 2 по методике О.Б. Иншаковой [4, с.14]. Пересказ рассказа «Такое дерево».

Инструкция: педагог дважды читает детям рассказ. Перед повторным чтением дает установку на последующий пересказ.

Оценка результатов пересказа происходила по критериям, представленным в таблице 1.

Критерии	Показатели	Уровни
Связность логическая последовательность	Ребёнок пересказал сказку полностью передал ее содержание, соблюдая при этом последовательность текста.	Высокий 3 балла
	Ребёнок пересказал сказку, полностью передавая её содержание. Отмечаются небольшие нарушения связности текста.	Средний 2 балла
	Связность и последовательность сказки нарушена.	Низкий 1 балл
Лексико-грамматическое оформление	В своей речи ребенок употреблял различные языковые средства, грамматически правильно строил предложения.	Высокий 3 балла
	Отмечаются единичные нарушения структуры предложений.	Средний 2 балла
	Связность и последовательность сказки нарушена.	Низкий 1 балл
Самостоятельность выполнения	Ребенок самостоятельно пересказал сказку.	Высокий 3 балла
	Ребенок пересказал сказку с небольшой помощью педагога.	Средний 2 балла
	Ребенок пересказал сказку по наводящим вопросам педагога.	Низкий 1 балл

Суммарная оценка уровня возможности детей строить связные высказывания при пересказе знакомого литературного произведения определялась следующим образом: высокий уровень – 8–9 баллов, средний уровень – 5–7 баллов, низкий уровень – ниже 4 балла.

Высокий уровень показали 2 ребенка (7, 34 %) с нормальным речевым развитием. Дети справились с заданием, они последовательно, связно пересказали текст рассказа, передали всю его полноту. В речи использовал простые и распространенные предложения. 7 детей показали средний уровень (45,44 %), из которых 6 детей (41,3 %) с нормальным речевым развитием пересказали текст, но при этом присутствовало небольшое количество подсказок, наводящих вопросов. Дети делали паузы. В своей речи больше всего использовали существительные и глаголы. Но при пересказе сохранилась логическая последовательность. 1 ребёнок (4,14 %) с ОНР, у него отмечались нарушения связности речи, нарушения структуры предложения, не мог выразительно передать речь героев, меняя интонации. 9 детей с ОНР показали низкий уровень (47,22 %), они не справились с заданием. У них нарушалась логическая последовательность. Во многих случаях наблюдался пропуск важных смысловых фрагментов рассказа, что делало его малопонятным. У большинства детей рассказы сводились к простому называнию действий персонажей: «Медвежонок стал дере-

вом, встретил белочку, попросил белочку найти медведю птицу, белка нашла зяблика...». У двух детей трудности пересказа носили ярко выраженный характер. Они смогли только назвать героев рассказа.

Результаты исследования представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Результаты пересказа рассказа

После анализа полученных результатов было выделено три уровня связности речевого высказывания – высокий, средний и низкий.

При проведении констатирующего эксперимента мы пришли к следующим выводам:

- 1) У большинства детей с ОНР наблюдались средние и низкие показатели сформированности навыков связного речевого высказывания;
- 2) Большое количество детей пересказывали литературные произведения по наводящим вопросам педагога;
- 3) Отмечалось нарушение логической последовательности пересказа, наличие аграмматизмов, ограниченность словарного запаса, пропуск существенных моментов действий либо замена местами фрагментов текста, длительные паузы между словами, нарушение грамматического строя речи.

Следовательно, к более выраженным нарушениям относятся: нарушение связности и логической последовательности пересказа – проявляется в том, что дети не могут полностью пересказать текст, пропускают фрагменты, меняют их местами, нарушают логическую последовательность; нарушение лексического оформления речи – дети нарушают связность пересказа, структуру предложения, делают паузы, при пересказе больше используют глаголы и существительные; не могут самостоятельно выполнить пересказ знакомой сказки – пересказывают с помощью педагога, наводящих вопросов.

К менее выраженным нарушениям относятся: нарушения грамматического оформления речи – дети при пересказе неправильно согласуют слова в роде, числе и падеже, используют в процессе пересказа простые нераспространённые предложения, заменяют нужное слово, сходным по значению.

Таким образом, сказку дети пересказали лучше, чем рассказ, это объясняется тем, что сказки содержат описательный сюжет, выдумку, приключения – такое детям запоминается лучше, они с увлечением слушают и быстрее запоминают, а рассказ представляет собой последовательные взаимосвязанные действия героев, которые основаны на реальных историях, событиях, поэтому труднее запоминаются; дети с ОНР не могут самостоятельно пересказать литературное произведение. Дошкольники допускают много ошибок в словоупотреблении, в построении предложений. Нарушают последовательность текста, им трудно начать или закончить высказывание. У них отмечается бедность языковых средств. Детям трудно осуществить смысловую переработку текста, выделить основную мысль автора, не все достаточно полно владеют синтаксическими и лексическими средствами речи. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по развитию данного вида речевой деятельности.

Литература

1. *Воробьёва В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
2. *Глухов В.П.* Методика формирования связной речи дошкольников. М.: Изд. В. Секачев, 2014. – 232 с.
3. *Жукова Н.С.* Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопедов. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
4. *Иниакова О.Б.* Диагностический инструментарий. М.: Владос, 2008. – 279 с.
5. Примерная АООП дошкольного образования детей с тяжёлыми речевыми нарушениями. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. Протокол № 6/17.

A Study Of Coherent Speech In Older Preschool Children With Onr In Inclusive Education

Anastasia V. Kolchkova

*Student, Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education Smolensk State University, Smolensk, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-8038>

e-mail: specter67@mail.ru

Профилактика аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития в системе психолого-педагогического сопровождения

Колобова Н.С.

*магистрант, Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация.
e-mail: nata.kolobova1997@mail.ru*

Карпушкина Н.В.

*кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной
педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет и
м. Козьмы Минина» (Мининский университет)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0003-0279-381X
e-mail: karpushkina.nv@gmail.com*

Ключевые слова: младшие подростки с задержкой психического развития, аддиктивное поведение, профилактика аддиктивного поведения, задержка психического развития, психолого-педагогическое сопровождение.

На протяжении многих лет и до сих пор, тенденция к зависимому поведению среди подростков набирает обороты. Увеличивается количество подростков, которые попадая в неблагоприятную среду, начинают злоупотреблять курением сигарет, распитием алкогольных напитков. Существует категория детей, которым сложнее преодолеть эти трудности, к ней относятся дети с задержкой психического развития. Они относятся к группе риска развития зависимого поведения, так как они склонны к отрицательному внешнему давлению. Для них характерна внушаемость, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, слабость волевых усилий, не способность к преодолению трудностей. Они больше подвержены идти по пути наименьшего сопротивления. Подобное явление нуждается в интенсивном вмешательстве специалистов психолого-педагогического профиля и применении различных форм предотвращения употребления психоактивных веществ.

Изучая данный психологический феномен, напрашивается вопрос, почему именно аддикции которые возникают в подростковом возрасте пробуждают большой интерес у психологов, педагогов и т.д.? Дело в том, что аддиктивное поведение может проявиться в любом возрасте и привести к проблемам, которые могут нанести вред не только человеку,

страдающему той или иной зависимостью, но и его окружению. По мнению исследователей: *«Для того чтобы избежать подобных трудностей, легче всего предупредить процесс их появления, а сделать это можно уже в младшем подростковом возрасте если своевременно обнаружить предрасположенность к зависимому поведению»*[2, с. 362].

Научная новизна исследования заключается в том, что нами был осуществлен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профилактики аддиктивного поведения среди младших подростков с задержкой психического развития. Были выявлены и изучены психологические особенности химической аддикции среди младших подростков, как с нормативным развитием, так и с задержкой психического развития. Обобщены, а также систематизированы научные взгляды о феномене аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития и его профилактике. Определены содержание и направления работы первичной профилактики в системе психолого-педагогического сопровождения в образовательном учреждении с подростками с задержкой психического развития.

Целью нашей исследовательской работы являлось изучение индивидуально-психологических особенностей у младших подростков с задержкой психического развития как факторов риска при развитии склонности к химической аддикции.

Исследование проводилось на базе: МБОУ «Княгининская средняя школа № 1» г. Княгинино Нижегородской области, МКОУ «Школа-интернат № 10» г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 30 учащихся младшего подросткового возраста с нормативным развитием в возрасте 12–13 лет (14 девочек, 16 мальчиков) и 30 учащихся с задержкой психического развития в возрасте 12–13 лет (18 девочек, 12 мальчиков).

Для проведения экспериментального исследования был подобран следующий пакет диагностических методик:

1. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда – данная методика используется с целью диагностики приспособленности личности к условиям взаимодействия с окружающими в ситуации межличностных взаимоотношений;
2. Шкала депрессии адаптирована Т.И. Балашовой – данная шкала служит для дифференциальной диагностики депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии;
3. Тест на самооценку стрессоустойчивости личности Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова – Методика подразумевает оценку и анализ стрессоустойчивости;
4. Опросник «СОП» (Склонность к отклоняющемуся поведению) А.Н. Орел – данная методика, предназначена для диагностики к предрасположенности к отклоняющемуся поведению, целью кото-

рого является, определение предрасположенности подростков к осуществлению разнообразных форм отклоняющегося поведения.

После проведенного нами исследования младших подростков с нормативным развитием и с задержкой психического развития, проанализируем полученные результаты по каждой методике.

Говоря о методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда можно высказать предположение о том, что полученные результаты являются достоверными, так как показатель искренности для младших подростков с нормативным развитием и с задержкой психического развития составляет 100 % (60 человек). Для лучшего понимания результатов, которые были выявлены у младших подростков, обратимся к данным представленным ниже (Рис. 1).

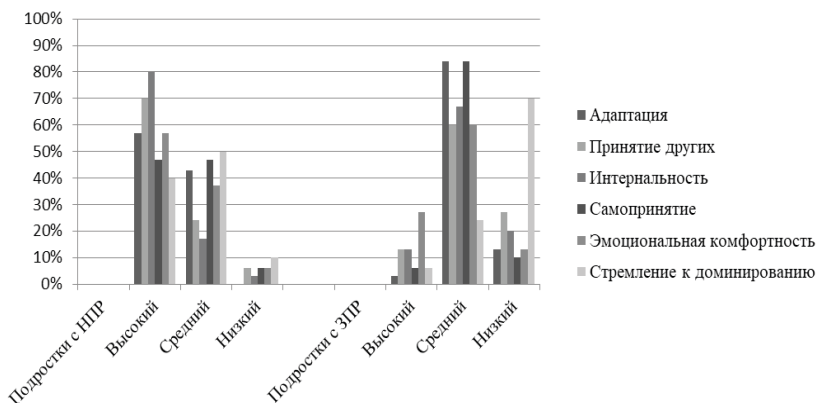


Рис. 1. Распределение значений по методике диагностики социально – психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда для младших подростков с нормативным развитием и с задержкой психического развития

Проанализировав результаты по методике диагностики социально – психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда можно предположить, что выборка младших подростков с нормативным развитием согласно многим адаптационным составляющим показывает высокую степень своих адаптационных возможностей. Также об этом свидетельствует наличие низкого уровня эскапизма (избегание проблем) 67 %, для среднего уровня характерно 20 %, высокий уровень равен 13 %.

Обобщая результаты экспериментальной группы младших подростков с задержкой психического развития, отметим, что их адаптационная составляющая находится на среднем уровне. Это говорит о том, что уровень личностной зрелости у младших подростков с задержкой психического развития достаточно сбалансирован. Также об этом свидетельствует наличие низкого уровня эскапизма (избегание проблем),

который составляет 30 %, для среднего же уровня характерно 70 %. Проанализировав результаты по данной методике можно сказать, что практически по всем показателям младшие подростки с нормативным развитием занимают высший уровень достижения данных критериев. Для младших подростков с задержкой психического развития характерно доминирование среднего уровня по интегральным показателям.

Далее рассмотрим полученные результаты после проведения шкалы депрессии адаптированной Т.И. Балашовой. Для лучшего понимания результатов, которые были выявлены у младших подростков, обратимся к данным представленным на рисунке (Рис. 2).

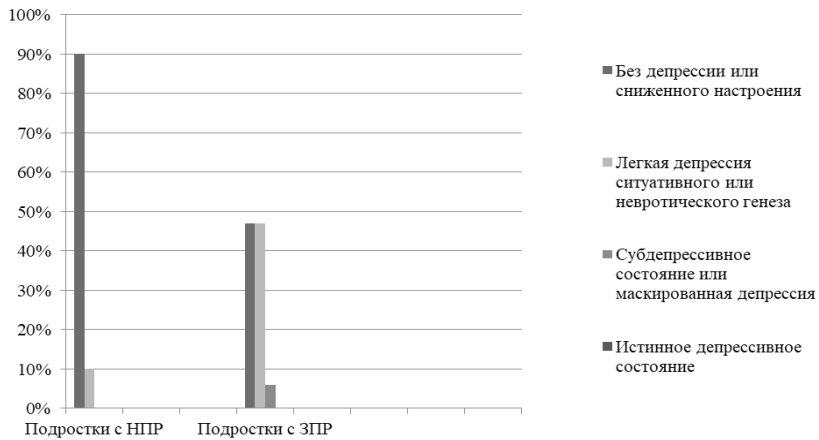


Рис. 2. Распределение значений по шкале депрессии адаптированной Т.И. Балашовой для младших подростков с нормативным развитием и задержкой психического развития

Судя по рисунку можно предположить, что большинство испытуемых с нормативным развитием, а именно 90 % характеризуются отсутствием депрессивного состояния или заниженного настроения. Для оставшихся 10 %, характерно наличие склонности к легкой депрессии ситуативного или невротического генеза. Резюмируя вышесказанное, можно предположить, что по шкале депрессии выборка младших подростков с нормативным развитием не входит в группу риска, поэтому совершенно очевидно, что подростки данной категории в меньшей степени подвержены негативному влиянию окружающей действительности.

Обобщая результаты экспериментальной группы младших подростков с задержкой психического развития, отметим, что 47 % испытуемых характеризуются отсутствием депрессивного состояния или заниженного настроения. И столько же процентов испытуемых, а именно 47 % склонны к легкой депрессии ситуативного или невротического генеза.

Так же, мы видим, что 6 % предположительно находятся в субдепрессивном состоянии или маскированной депрессии.

Проанализировав результаты по данной методике можно сказать, что младшие подростки с задержкой психического развития в большей мере склонны к состоянию депрессии (субдепрессии), в отличие от нормально развивающихся сверстников. Это может говорить о том, что данная категория детей в большей мере может быть подвержена негативному влиянию со стороны окружающей действительности в силу своих индивидуальных и личностных особенностей. В связи с этим, младшим подросткам с задержкой психического развития сложнее противостоять трудностям, которые могут возникать в их повседневной жизни.

Далее рассмотрим полученные результаты после проведения методики стрессоустойчивости Н.В. Киришева, Н.В. Рябчикова. Для лучшего понимания результатов, которые были выявлены у младших подростков, обратимся к данным представленным на рисунке (Рис. 3).

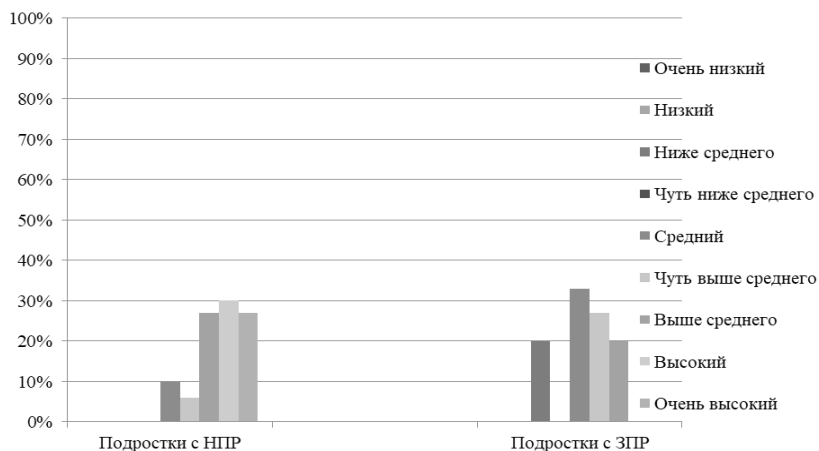


Рис. 3. Распределение значений по методике стрессоустойчивости Н.В. Киришева, Н.В. Рябчикова для младших подростков с нормативным развитием и с задержкой психического развития

Из представленных нами результатов видно, что у младших подростков с нормативным развитием прослеживается тенденция к высокому уровню стрессоустойчивости, что составляет 30 % в отличие от младших подростков с задержкой психического развития, которые характеризуется преобладанием средней степени 33 %. В связи с этим, можно предположить, что подростки не всегда могут вести себя правильно в напряженных для них условиях, поэтому велика вероятность проявления различных нервных срывов. Скорее всего, это может стать признаком недостаточной сформированности уровня саморегуляции,

которая отвечает за способность человека произвольно руководить своими действиями, в том числе, подвергать контролю свои эмоции. Также важно отметить, что недостаточный уровень развития стрессоустойчивости может повлечь за собой трудности, как учебной деятельности, так и в межличностных отношениях в целом.

Далее рассмотрим полученные результаты после проведения методики склонности к отклоняющему поведению (А.Н. Орел). Для лучшего понимания результатов, которые были выявлены у младших подростков с нормативным развитием (девочки, мальчики), обратимся к данным представленным ниже (Рис. 4).

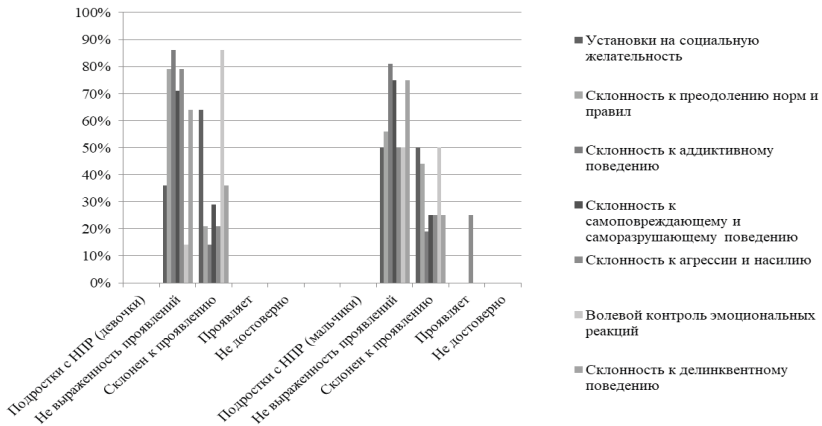


Рис. 4. Результаты младших подростков с нормативным развитием (девочки, мальчики), полученные по методике склонности к отклоняющему поведению (А.Н. Орел)

Таким образом, мы можем предположить, что по результатам проведенного исследования у младших подростков с нормативным развитием: мальчики более склонны к проявлению различных форм агрессии и насилию, чем девочки. В целом, у респондентов с нормативным развитием отсутствует выраженность какого – либо показателя, у большинства испытуемых не замечены ярко выраженные тенденции к тем или иным формам отклоняющегося и саморазрушающего поведения.

Для лучшего понимания результатов, которые были выявлены у младших подростков с задержкой психического развития (девочки, мальчики), обратимся к данным представленным ниже (Рис. 5).

Таким образом, мы можем предположить, что по результатам проведенного исследования у экспериментальной группы уровень различных форм девиантного поведения, в частности аддиктивность, агрессивность, делинквентность, самоповреждающее и саморазрушаю-

щее поведение примерно одинаковый, так как данная группа выборки находится в одной возрастной группе специфика которого заключается в готовности реализовывать разнообразные формы деструктивного поведения. Тенденция к проявлению различных форм девиантного поведения прослеживается у девочек в большей степени, чем у мальчиков. Можно предположить, что это свидетельствует о низкой ценности собственной жизни, потребности в острых ощущениях.

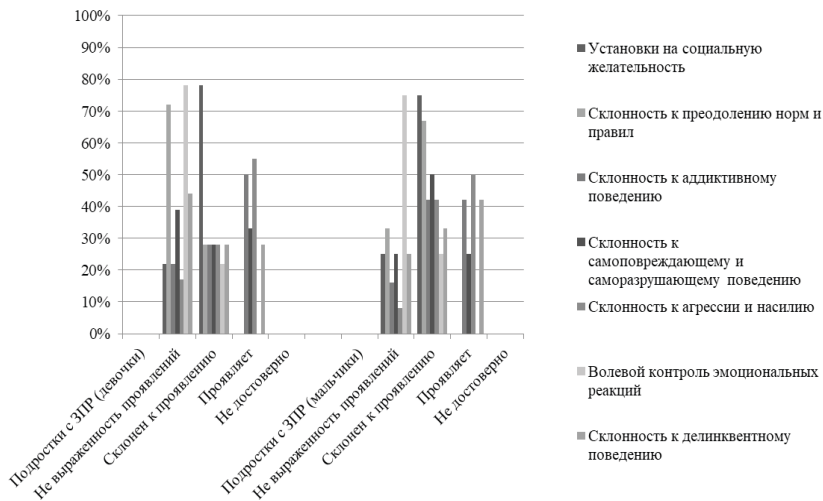


Рис. 5. Результаты младших подростков с задержкой психического развития (девочки, мальчики), полученные по методике склонности к отклоняющему поведению (А.Н. Орел)

Это проявляется в таких показателях как:

- А) Аддиктивность (у респондентов с нормативным развитием данный показатель не выявлен, а у младших подростков с задержкой психического развития – преобладает у девочек 50 %);
- Б) Самоповреждающее и саморазрушающее поведение (у младших подростков с нормативным развитием данный критерий не выражен, а у респондентов с задержкой психического развития преобладает у девочек 33 %);
- В) Агрессия и насилие (в большей мере выражен у девочек с задержкой психического развития 55 %, в норме данный критерий выражен только у мальчиков 25 %);
- Г) Низкий волевой контроль эмоциональных реакций (у младших подростков с нормативным развитием данный критерий не выражен, а у респондентов с задержкой психического развития преобладает у девочек 78 %);

Д) Делинквентное поведение (у респондентов с нормативным развитием данный критерий не выражен, а у младших подростков с задержкой психического развития преобладает у мальчиков 42 %).

Подводя итог можно сказать, что склонность к отклоняющему поведению среди девочек с задержкой психического развития выше, чем у мальчиков, у младших подростков с нормативным развитием, данные формы поведения не выражены.

Перечисленные нами особенности формирования аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития необходимо учитывать в организации профилактической работы. Как считают авторы: *«Именно в этом возрасте профилактика приобретает особую ценность, так как в этот период происходит формирование и развитие таких важных качеств личности как способность к самонаблюдению, оценка нравственных убеждений, стремление понять свою значимость»* [3, с. 282.].

Профилактическая работа должна осуществляться как с семьей, так и с педагогическим коллективом образовательного учреждения, где обучается ребенок. Работа с семьей может осуществляться в рамках профилактических программ для родителей (законных представителей). По мнению авторов: *«Работа с родителями может проводиться в различных формах: тренинги, круглые столы, дискуссии, конференции, лекции и т.д.»*[2, с.364]. Также в ходе работы можно обнаружить тех родителей, для которых может быть необходима индивидуальная работа со специалистом. Работа по профилактике аддиктивного поведения младших подростков с задержкой психического проводится не только с семьей подростка, но и с педагогическим коллективом школы. Как отмечают исследователи: *«Должна проводиться работа по вопросам внутриличностных проблем и путей выхода из данных ситуаций, обучение навыкам доверительного общения с подростками основанного на взаимопонимании, способствовать эффективному психологическому сопровождению членов общеобразовательного процесса, в том числе родителей»*[2, с. 364]. Взаимодействие с педагогами может проводиться в форме тренингов, бесед, лекций, семинаров и т.д. Работа педагога-психолога по профилактике зависимого поведения включает в себя несколько этапов: диагностику, психокоррекционную работу, просвещение, консультирование.

На первом этапе работы собирается информация и анализируются результаты психологической диагностики обучающихся, ориентируясь на специфику личностных качеств обучающихся, возможности наличия и выраженности проявления отдельных химических и нехимических аддикций у подростков, и диагностика детско-родительских отношений, в результате чего формируется группа риска, с которой происходит работа в течение учебного года.

В рамках психокоррекционной работы с обучающимися группы риска, проводятся групповые занятия в виде психологического тренинга, основной целью которых является предостережение или отказ от злоупотребления психоактивными веществами или аддиктивной реализации у детей и подростков.

С подростками организуются тренинги, в ходе которых учащимся представляется ценность бережного отношения к своему здоровью, вредность и опасность употребления психоактивных веществ. В контексте осуществляемой работы закрепляется и усиливается положительный образ «Я». Так же, необходимо включать работу по формированию стрессоустойчивости, коррекции эмоциональных состояний (субдепрессии), агрессивности. По результатам тренировочных упражнений учащиеся начинают осознавать факторы, которые разрушают их здоровье и последствия употребления психоактивных веществ.

Центральным моментом является развитие у подростков устойчивости к внешнему давлению, формирование способности к собственному мнению, уважая при этом ценности ведения здорового образа жизни.

На третьем этапе с подростками проводятся беседы, целью которых является популяризация здорового образа жизни, где уделяется внимание опасности употребления психоактивных веществ.

Таким образом, психологическая служба в образовательном учреждении выполняет задачу по созданию благоприятных условий для позитивного развития личности, которые могут нейтрализовать действие неблагоприятных факторов, и способствовать коррекции дезадаптации подростков с задержкой психического развития. Успешная психолого-педагогическая помощь подросткам с задержкой психического развития должна быть регулярной и систематической.

Литература

1. *Боброва И.А.* Психолого-педагогическое сопровождение подростков с девиантным поведением в условиях современной образовательной организации [Текст] / И.А. Боброва, Е.Н. Францева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65 (4). – С. 296–299.
2. *Карпушкина Н.В.* Профилактика аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития в системе психолого-педагогического сопровождения [Текст] / Н.В. Карпушкина, Н.С. Колобова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70–4. – С. 362–265.
3. *Колобова Н.С.* Профилактика аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития [Текст] / Н.С. Колобова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – 2018. – С. 281–283.

4. Ноговицына Н.М. Профилактика аддиктивного поведения у младших подростков в общеобразовательной организации [Текст] / Н.М. Ноговицына, Т.И. Портнягина // Вестник северо-восточного федерального Университета Им. М.К. Аммосова. Серия: педагогика. Психология. Философия. – 2019. – № 4 (16) . – С. 57–65.

Prevention Of Addictive Behavior In Adolescents With Mental Retardation In The System Of Psychological And Pedagogical Support

Natalya S. Kolobova

Master's student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin» (Mininsky University), Nizhny Novgorod, Russian Federation
e-mail: nata.kolobova1997@mail.ru

Natalya V. Karpushkina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin» (Mininsky University), Nizhny Novgorod, Russian Federation
ORCID:0000-0003-0279-381X
e-mail:karpushkina.nv@gmail.com

Keywords: younger adolescents with mental retardation, addictive behavior, prevention of addictive behavior, mental retardation, psychological and pedagogical support.

Опыт обучения самопрезентации выпускников интернатов для детей с умственной отсталостью

Кондратьева М.Е.

*магистрант факультета клинической и специальной
психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
maya_kondrateva@mail.ru*

*Научный руководитель – **Басилова Т.А.***

Особенности обучения и воспитания детей с умственной отсталостью активно изучаются в мировой и отечественной специальной психологии. Однако проблема подготовки к самостоятельной жизни взрослых людей с умственной отсталостью до сих пор остается нерешенной, особенно когда речь идет о выпускниках детских домов-интернатов для умственно отсталых (сегодня – ЦССВ). Помимо знаний и умений для успешной социализации таким людям необходимо развитие личностных качеств, в частности – представлений о себе. При это социальная адаптация для этих людей зачастую является вопросом, решающим их дальнейшую судьбу – станут ли они жителями ПНИ, или смогут найти иные способы дальнейшей жизни, в которой будет присутствовать свободный выбор, социальная и профессиональная активность, ответственность. Сегодня существуют альтернативный формы жизнеустройства взрослых с умственной отсталостью, не имеющих семьи – это квартиры сопровождаемого проживания, тренировочные общежития, сельские и городские коммуны, другие некоммерческие проекты. Однако недостаточно просто поместить человека в благополучную среду, важно, чтобы взрослые сами удержались в ней, научились жить по принятым общественным нормам, принести пользу, существовать в коллективе.

Представления о себе, самооценка и самоидентификация позволяют человеку войти в систему социальных взаимоотношений, найти свое место в мире, устроить свою судьбу, поэтому диагностика и развитие этих сфер личности крайне важны в практической работе с людьми с умственной отсталостью. Для диагностики представлений о себе хорошо подходит метод анализа самопрезентации человека, как наиболее естественной формы демонстрации представлений о себе.

Нами было проведено диагностическое исследование качества самопрезентации у молодых взрослых, юношей и девушек с легкой и умеренной умственной отсталостью, воспитанных в условиях интерната. В исследовании приняли участие 33 человека в возрасте от 18 до 23 лет. Для диагностики качества самопрезентации нами была выбрана методика вербальной самопрезентации «Расскажи о себе». Процедура исследования предполагает монолог молодых людей в ответ на просьбу «расскажи о себе». Задание не предполагает никаких ограничений или требований, ни по времени, отведенном на ответ, ни по содержанию ответа. Моно-

лог участников исследования фиксируется либо на видеозапись, либо на звукозапись с помощью диктофона, после расшифровывается и подвергается анализу. Рассматриваются такие компоненты, как: общий объем текста монолога, соотношение частей речи (существительных, глаголов, прилагательных) в тексте, а также проводится качественный анализ содержания текста на предмет соответствия критериям качественной самопрезентации. Результаты проведения данной методики позволяют сделать общий вывод о недостаточности представлений о себе у названной категории лиц, и одновременно об их неготовности преподнести информацию о себе, презентовать себя. При этом известно, что навык самопрезентации крайне важен в современном мире, именно он часто является основным критерием выбора человека при приеме на работу, для знакомства с новыми друзьями и партнерами.

Результаты, полученные нами в ходе диагностики прямо указывают на необходимость выработки определенного цикла занятий, посвященных развитию самопрезентации, подходящих для молодых людей с умственной отсталостью.

Нами была разработана программа тренинга «Самопрезентация», включающего пять разделов, посвященных различным аспектам представлений о себе: Я-физическому, Я-психическому, Я-социальному, представлениям о своем прошлом, настоящем и будущем. Шестой раздел посвящен отработке навыка самопрезентации. Такие занятия были проведены нами с экспериментальной группой из 15 человек и сопоставлены с результатами оценки самопрезентации в группе из 18 человек, с которыми не проводились подобные занятия. Результаты повторной диагностики показали не только значительный прогресс в умении рассказать о себе, но и увеличение объема знаний о самом себе у молодых людей, прошедших цикл наших занятий. Был отмечен также эффект положительного влияния пройденных занятий на самооценку, самоощущение, уверенность в себе и своих силах у молодых взрослых. Следующая диаграмма (Рисунок 1) отображает изменение качества самопрезентации в экспериментальной группе до и после проведения коррекционных занятий по нашей программе.

Проведенное нами исследование показывает возможность дополнить содержание обучения воспитанников и выпускников системы государственных казенных учреждений. Определить необходимость оценки и развития не только когнитивных способностей или навыков самообслуживания (что чаще всего становится главной задачей в воспитании детей с умственной отсталости), но и становления как личности. До сих пор аспектам самосознания, представлениям о себе и умению себя презентовать уделяется крайне мало внимания в реабилитационных, обучающих программах, созданных для детей с умственной отсталостью, что необходимо изменить. Взрослея, эти люди опираются

в своих жизненных выборах не только на умения или знания, а на самооценку, самооценку, веру в свои возможности или отрицание этих возможностей. Зная себя, свои сильные и слабые стороны, свои отличия от окружающих и общие черты человек может построить гармоничные дружеские и партнерские отношения, может реализоваться в профессии, не бояться делать выбор и отстаивать его, защищать свои права.



Рис. 1. Изменение качества самопрезентации в экспериментальной группе

Предложенная нами методика развития представлений о себе может быть адаптирована под детей любого возраста с интеллектуальными и другими нарушениями, а результаты проведенного исследования говорят об огромном значении развития личностных качеств каждого человека в любом возрасте.

Литература

1. Маросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и регуляция поведения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 213 с.
2. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Под. ред. В.С. Мухиной. М. 1992. С. 113–122.
3. Панасенко К.Е. Особенности вербальной самопрезентации дошкольников с нарушением речевого развития // Психологическая наука и образование. 2006. Том 11. № 4. С. 36–43.
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. (2007) Психология сиротства : учеб. пособие для вузов. СПб. : Питер. 400 с.
5. Психологическая диагностика самосознания лиц разного возраста с интеллектуальной недостаточностью. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 192 с.
6. Разумовский А.В. Особенности социализации детей-сирот в учреждениях интернатного типа // Вестник науки и образования № 6.

7. Федотова Н.И. Представления о жизненных перспективах детей-сирот (на примере образовательных учреждений различного типа) [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.И. Федотова. – М.: Московский гуманитарный университет, 2008. – 28 с.

The Experience Of Teaching Self-Presentation Of Graduates Of Boarding Schools For Children With Mental Retardation

Kondratieva M.E.

*Master's student of the Faculty of Clinical and
Special Psychology, MSUPE, Moscow, Russia
maya_kondrateva@mail.ru*

Scientific supervisor – T.A. Basilova

Прогнозирование у дошкольников с речевой патологией

Коробина Ю.О.

*магистрант, кафедра психологии и педагогики специального образования
ИПиО КФУ; учитель-дефектолог, детский сад КФУ «МЫ ВМЕСТЕ»
e-mail: korobina322162@mail.ru*

Ахметзянова А.И.

*кандидат психологических наук, кафедра психологии и
педагогики специального образования, Российская Федерация,
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

Ключевые слова: прогнозирование, социализация, дошкольный возраст.

Тема исследования актуальна тем, что уровень сформированности прогнозирования, то есть способности предвосхищать действия, высказывания и эмоции, рассматривается как условие, без которого социализация ребенка в обществе оказывается недостаточно эффективной. Российские и зарубежные ученые, такие как Л.В. Черенкова (2020), сотрудники кафедры психологии и педагогики специального образования КФУ, Thomas Suddendorf [5] и др. связывают формирование прогнозирования у дошкольников с такими сферами развития, как когнитивное развитие, речевое или рече-коммуникативное и социальное, а также исследователи говорят о том, что организация и регуляция социально одобряемого поведения неразрывно связаны с прогнозированием и его структурно-функциональными компонентами. Важным является то, что у дошкольников как с первичной, так и с вторичной речевой патологией (при разных вариантах дизонтогенетического развития) преобладают значительные трудности прогнозирования своих и чужих действий, эмоций и высказываний в организованной и свободной видах деятельности [1, 3].

Один из основоположников теории вероятностного прогнозирования И.М. Фейгенберг (1978) рассматривал вероятностное прогнозирование во взаимосвязи с определенным пережитым опытом. Авторы книги «Антиципация в структуре деятельности» Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков (1980) соотносили уровень развития антиципации (прогностической компетентности, прогнозирования) с уровнем развития психической деятельности человека, исходя из этого можно предполагать то, что успешность и развернутость прогнозов детей будут зависеть от сформированности высших психических функций.

В качестве внутренней составляющей психики человека прогнозирование стало рассматриваться в работах Сергиенко Е.А., в которых было доказано наличие данной способности у детей раннего и младенческого возраста [2]. Исследователями изучаются особенности прогностической

способности у детей младшего школьного возраста с дефицитным дизонтогенезом. Изучением прогнозирования дошкольников с речевой патологией при различных дизонтогенетических отклонениях занимаются такие исследователи как А.И. Ахметзянова [1], О.Л. Леханова, Е.С. Викторова и др.

Изучение данного вопроса ставит перед исследователями ряд актуальных задач. При диагностическом обследовании способности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья перед специалистами возникают некоторые трудности, которые связаны с малым количеством качественных диагностических методик, а также их адаптированных вариантов для диагностики дошкольников с различными нозологиями, такими как нарушение зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, при которых речевая патология оказывается вторичной. Однако сотрудниками кафедры психологии и педагогики специального образования ИПиО КФУ была создана и апробирована методика изучения способности к прогнозированию у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшнее время ведется работа по адаптации методики для детей с различными нарушениями в развитии, прежде всего для детей с РАС, т.к. именно данная категория испытывает наибольшие трудности в социализации.

На протяжении нескольких лет на базе дошкольного образовательного учреждения нами было организовано эмпирическое исследование, в котором приняли участие 30 детей дошкольного возраста с тяжелыми речевыми нарушениями. Обследование дошкольников проводилось в первую половину дня в индивидуальной форме, при этом на каждого испытуемого было выделено примерно 12–15 минут времени в зависимости от уровня развития и личностных особенностей детей.

Методика проводилась следующим образом: дошкольникам были предложены две ситуативные картинки с главными героями-мишками (Мишуня – для мальчиков, Манюня – в варианте для девочек), каждая картинка сопровождалась описанием специалиста, после чего ребенку был показан чистый лист и предлагалось придумать, что будет происходить дальше. В случаях, если дошкольник не справлялся с поставленной перед ним задачей, ему были заданы наводящие вопросы, когда он не мог справиться и с этой задачей, то предлагались по две картинки, из которых ребенок должен был выбрать только одно изображение, которое, по его мнению, больше всех подходит к ситуации. Специалист фиксировал полученные от испытуемых ответы в специальных индивидуальных протоколах.

После того, как дошкольникам был предложен картинный материал и задан вопрос по первой ситуации в организованной деятельности, сфере «ребенок-родитель»: 43,75 % детей не смогли самостоятельно ответить на поставленный вопрос, а 56,25 % дали самостоятельный

ответ. В следующей сфере «ребенок-взрослый» мы наблюдали процентное соотношение 50 % на 50 %. В сфере «ребенок-ребенок»: не ответили 37,5 % дошкольников с речевой патологией. Можно говорить о том, что в организованной сфере дошкольникам легче общаться с родителями и взрослыми, так как дети с особенностями в развитии часто посещают частные развивающие центры, коррекционные занятия со специалистами (логопедами, дефектологами, психологами и др.) либо большую часть своего времени проводят дома, где деятельность ребенка регулирует, как правило, один из родителей, поэтому такое взаимодействие более привычно нашим испытуемым.

В ситуации свободной деятельности мы смогли наблюдать следующее распределение ответов респондентов. В сфере «ребенок-родитель» большая часть дошкольников с речевой патологией не смогли дать вербального ответа. Около 37 % испытуемых все же смогли спрогнозировать ситуацию. «Ребенок-взрослый»: 37,5 % детей дошкольного возраста промолчали, не сумев спрогнозировать дальнейшие события, а 62,5 % смогли ответить на вопрос о том, что произойдет в данной ситуации дальше. В сфере «ребенок-ребенок» только 31,25 % детей не справились с вербализацией прогноза, при этом больше половины детей 68,75 % дали самостоятельный ответ.

В ходе проведения диагностики несколько дошкольников не смогли самостоятельно прогнозировать ни одну из ситуаций. Ответ на каждую ситуацию дали небольшое количество испытуемых в возрасте 5–6 лет, у детей более младшего возраста трудности были вызваны недостаточным опытом взаимодействия в той или иной сфере. Также важно отметить то, что дошкольники с тяжелыми нарушениями речи в большинстве случаев могут спрогнозировать ситуацию, однако их ответы отражают в основном только действия героев. Чаще всего ответы испытуемых были односложными и нераспространенными.

Таким образом, мы видим, что дошкольники с общим недоразвитием речи действительно испытывают трудности при формировании прогноза. Перспектива нашей работы заключается в продолжении дальнейшего эмпирического исследования, изучении взаимосвязи прогностической компетентности с успешной социализацией детей не только с первичной речевой патологией, но и дошкольников с расстройством аутистического спектра.

Литература

1. *Ахметзянова А.И.* Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей: методическое руководство / А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева. – Казань : Издательство Казанского университета, 2020. – 78 с. – Текст : непосредственный.
2. *Сергиенко, Е.А.* Антиципация в раннем онтогенезе человека [Текст]: дис...д.-р. психол. наук: 19.00.01 / Елена Алексеевна Сергиенко. – Москва, 1997. – 138 с.

3. Веракса Н. Е. О двух способах предвосхищения изменений ситуации у детей / Н.Е. Веракса. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии познавательной деятельности : сборник научных трудов под редакцией И.Л. Баскаковой. – Москва: МГПИ, 1980. – С. 93–104.
4. Черенкова Л.В. Исследование процессов антиципации у детей дошкольного возраста с атипичным развитием [Текст] / Л.В. Черенкова, Л.В. Соколова // Психологический журнал. – 2020. – № 3. – С. 66–77.
5. Suddendorf, T. The emergence of episodic foresight and its consequences [Text] // Child development perspectives. – 2017. – V. 11 (3). – P. 191–195. DOI: 10.1111/cdep.12233

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19–013–00251 «Прогнозирование как ресурс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: структурно-функциональная модель».

Prediction In Preschoolers With Speech Pathology

Korobina Y.O.

Master's student, Department of Psychology and Pedagogy of special education, KFU; teacher-defectologist, kindergarten KFU "Мы вместе"
e-mail: korobina322162@mail.ru

Akhmetzyanova A.I.

Candidate of Psychological Sciences, Department of Psychology and Pedagogy of Special Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Russian Federation.

Keywords: forecasting, socialization, preschool age.

Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи через ознакомление со Славянскими мифами

Крюкова У.С.

*магистрант, Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Российская Федерация
e-mail: info@tspu.ru*

Ключевые слова: связная речь старший дошкольный возраст общее недоразвитие речи психолого-педагогическая модель.

Речь играет уникальную роль в становлении личности дошкольника, является регулятором его поведения и выполняет главную роль в психическом развитии ребенка. Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Связная речь – высшая форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Формирование связности речи, развитие умения строить высказывание являются одной из главных задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР).

Дошкольный возраст – это сензитивный период для становления и развития всех сторон речи. У детей с нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого уровня. Большинство старших дошкольников при нормальном речевом развитии свободно пользуются развернутыми фразами, имеют хороший словарный запас, владеют навыками словообразования. Это очень важно для дальнейшего успешного обучения в школе, для всестороннего развития личности ребенка [1].

В настоящий момент развитие связной речи у детей с ОНР является актуальной проблемой, так как связная речь – это высшая форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Исходя из этого, нами было проведено диагностическое исследование, направленное на изучение уровня развития связной речи детей с ОНР. В целях комплексного исследования связной речи дошкольников использовалась серия из 5 заданий, взятых из исследований В.П. Глухова (пересказ, составление рассказа по серии сюжетных картинок, составление рассказа на основе личного опыта, составление описательного рассказа, продолжение рассказа по заданному началу с использованием картинки) [2]. Диагностика развития связной речи проводилась в МБОУ ЦО № 7 г. Тулы. Диагностическое исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально. В экс-

периментальную группу вошли 15 детей 6-ти летнего возраста с ОНР, из них 6 мальчиков и 9 девочек.

При пересказе текста большинство детей допустили ошибки в употреблении предлогов. При пересказе они использовали простые предложения, дублировали свои фразы. В предложениях присутствовало множество грамматических ошибок. Таким образом, можно сделать вывод, что при пересказе рассказа старшим дошкольникам с ОНР сложнее всего было грамматически правильно излагать свои мысли.

Перейдем к качественной оценке второго задания (составление рассказа по серии сюжетных картинок). При составлении рассказа наблюдались паузы. Отсутствовали связи между предложениями. Отмечались пропуски существенных моментов, которые имели важное значение для сюжета рассказа.

Задание на составление рассказа на основе личного опыта вызвало затруднение практически у всех детей. Только один ребенок смог самостоятельно начать рассказ без наводящих вопросов взрослого. Остальные же дети при составлении рассказа использовали преимущественно нераспространённые предложения. У большинства детей рассказ представлял собой простое перечисление предметов.

Перейдем к качественной оценке четвертого задания (составление описательного рассказа). Двое детей без труда справились с данным видом задания. Остальные дети при составлении рассказа-описания просто перечисляли отдельные признаки. У некоторых детей отмечалось отсутствие смыслового завершения предложения: они начинали описывать одну деталь и тут же переходили к другой. Практически у всех детей отмечались лексико-грамматические ошибки в построении высказываний, ошибки в согласовании числительных с существительными.

Продолжение рассказа по заданному началу с использованием картинки вызвало затруднение у детей. Практически всем детям потребовалась помощь взрослых.

Анализируя результаты по всем заданиям, мы констатировали, что у 2 дошкольников с ОНР (третий уровень речевого развития) связная речь находится на высоком уровне развития. Средний уровень развития связной речи по всем заданиям диагностировался у 3 детей. Остальные дошкольники испытывали затруднения при выполнении заданий, их речь была наполнена множественными лексико-грамматическими ошибками. Из них удовлетворительного уровня развития связной речи смог достичь один ребенок. У остальных испытуемых (8 детей) диагностировался низкий уровень развития связной речи.

Таким образом, мы выявили, что для самостоятельных высказываний старших дошкольников с ОНР характерны тенденция к перечислению действий, предметов, признаков, лексико-грамматические ошибки, выраженные затруднения в употреблении предлогов, падежных окончаний.

Наличие данных сложностей и недостаточный уровень развития связной речи у старших дошкольников с ОНР определяет необходимость включения в коррекционную работу специальных методов и приемов по развитию связной речи у данной категории детей.

На основе полученных данных нами была разработана психолого-педагогической модель, описывающая коррекционно-развивающую работу по развитию связной речи у старших дошкольников с ОНР посредством изучения Славянских мифов.

Реализация модели коррекционно-развивающей работы проходила в несколько этапов. На основании теоретического анализа литературы по проблеме исследования каждый этап включал в себя следующие компоненты: целевой, содержательный и аналитико-результативный.

На первом этапе происходило обучение дошкольников с ОНР составлению самостоятельных повествовательных высказываний. Целевой компонент на данном этапе предполагал развивать у детей умение анализировать структуру художественного текста и переносить усвоенные навыки в самостоятельное повествовательное высказывание. Содержательный компонент предполагал работу с готовыми дидактическими текстами по Славянским мифам, включающую ознакомительный этап и этап материализованного действия. Здесь формируются первоначальные элементарные представления о структуре текста на основе действий моделирования. Модель становится ориентировочной основой действий для детей в определении структурных компонентов повествования. Дети обучаются повествовательному пересказу прочитанного текста с опорой на модель. Организационно-деятельностный компонент предполагал описание деятельности, происходящей на занятиях.

Организационно-деятельностный компонент включал: подготовку детей к восприятию текста; обучение пересказу по картинкам предложенных взрослым; пересказ текста по модели, представленной взрослым; самостоятельное составление модели к прочитанному тексту; самостоятельный пересказ текста по модели, составленной ребенком. Аналитико-результативный компонент включал в себя анализ результатов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

На втором этапе происходило обучение дошкольников с ОНР составлению самостоятельных рассказов-описаний. Целевой компонент на данном этапе предполагал научить дошкольников создавать словесный образ объекта, признаки и свойства которого раскрываются в определенной последовательности. Содержательный компонент предполагал структуру и содержание, происходящей работы на данном этапе. Формируются представления о рассказе-описании на основе действий моделирования. Модель становится ориентировочной основой действий для детей в определении структурных компонентов описания. Дети обучаются самостоятельному рассказу-описанию с опорой

на модель. Организационно-деятельностный компонент включал: подготовительные упражнения к описанию героя; знакомство детей с моделью; ознакомление дошкольников с моделью, предъявленной для составления связных высказываний; коллективное составление описательного-рассказа с опорой на модель; самостоятельное составление рассказа-описания с опорой на модель. Аналитико-результативный компонент включал в себя анализ результатов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

На третьем этапе происходило обучение дошкольников с ОНР составлять целостное рассуждение по предложенному Славянскому мифу. Целевой компонент на данном этапе предполагал развивать у детей умение строить целостное рассуждение, состоящее из тезиса, доказательств и выводов, использовать разные способы связи смысловых частей. Содержательный компонент предполагал структуру и содержание, происходящей работы на данном этапе. Самостоятельное составление детьми связных высказываний, предполагающее совершение внешнеречевых действий программирования. Они упражняются в программировании своего высказывания во внешнеречевой форме с опорой на модель, а также учатся закреплять обобщенные представления о структуре рассуждений. Организационно-деятельностный компонент включал: загадывание загадки педагогом; знакомство детей со структурой рассуждения (тезис доказательство вывод); обучение умению использовать моделирование для планирования всего связного высказывания типа рассуждения. Самостоятельное составление целостного рассуждения с опорой на модель. Аналитико-результативный компонент включал в себя анализ результатов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента [3].

Таким образом, полученные теоретические положения и разработанная структурно – функциональная модель дают нам основание для проведения опытно – экспериментальной работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 361с.
2. *Глухов В.И.* Особенности связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Л., 1987. 357 с.
3. *Красильникова Л.В.* Развитие речевой активности детей 6–7 лет. Учебно-методическое пособие. М.: Сфера, 2010. 128 с

Первые результаты смены образовательного маршрута детей с легкими интеллектуальными нарушениями, проживавших в дди

Кунякина К.Г.

*Студент 5 курса факультета юридической
психологии МГППУ, Россия, Москва*

Русаковская О.А.

*Кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник
отдела судебно-психиатрической экспертизы в гражданском процессе
ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России;
доцент кафедры клинической и судебной психологии МГППУ, Россия, Москва*

Володенкова Е.А.

*Врач-психиатр Красноярский краевой ПНД № 1,
Главный внештатный детский психиатр
Красноярского края, Россия, Красноярск*

Проблема формирования адекватного образовательного маршрута детей, обнаруживающих легкие и умеренные интеллектуальные нарушения и воспитывающихся в интернатных учреждениях, всегда стояла остро (Сухотина, Н. К. 2004; Н.К. Сухотина, 2010). Несмотря на проводимые в настоящее время мероприятия по реформированию как системы специального образования, так и системы социального обслуживания, направленные на инклюзию детей с ограниченными возможностями здоровья в общество, реализация этой абсолютно необходимой задачи по-прежнему сопряжена с большими сложностями. В 2019 году специалистами ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» был проведён персональный осмотр всех граждан, проживающих в стационарных учреждениях социального обслуживания для лиц с психическими расстройствами, в том числе детей – воспитанников «Детских домов-интернатов для детей с умственной отсталостью» (Кекелидзе З.И., 2020).

Целью настоящего исследования является представление промежуточных результатов следующего этапа данной работы: итогов реализации рекомендаций по результатам персонального осмотра детей, проживающих в детском-доме-интернате для детей с умственной отсталостью Красноярского края. В Российской Федерации есть две формы интернатных учреждений: в системе образования и в системе министерства труда и социальной защиты. К последним относятся детские дома интернаты для детей с умственной отсталостью, где оказываются дети, которые по заключению психолого-медико-педагогической комиссии обнаруживают умеренные и еще более глубокие интеллектуальные нарушения и могут обучаться только по образовательной программе для детей с умеренной умственной отсталостью.

На первом этапе исследования, в августе 2019 г., был проведен сплошной скрининговый персональный осмотр воспитанников трех ДДИ Красноярского края. Оценивался общий психический статус детей, уровень развития речи, доступность контакту, а также актуальный и потенциальный уровень интеллектуального состояния и возможности. Всего был обследован 621 ребенок в возрасте от 3 до 18 лет. Дети младшего возраста осматривались в игре, с помощью картинок с изображением различных предметов и разноцветных кубиков. С детьми старшего дошкольного и школьного возраста проводилась беседа, включающая в пограничных случаях задания на понимание переносного смысла пословиц и известных метафор, нахождение общего и различий, исключение лишнего; применялись элементы обучающего эксперимента А.Я. Ивановой. В некоторых случаях требовалась оценка сформированности школьных навыков, таких как знание букв, чтение и счет. По результатам осмотра 134 детям было рекомендовано проведение углубленного обследования и уточнение диагноза, при этом в большинстве случаев требовалось проведение дифференциального диагноза между имеющимся у ребёнка диагнозом «умеренной умственной отсталости» и предполагаемыми легкими интеллектуальными нарушениями или задержкой психического развития (Русаковская О.А., 2019).

В 2020 г. на втором этапе исследования было проведено обследование 47 детей, проживающих в одном из ДДИ. Обследование проводилось психолого-медико-психологической комиссией, изучались медицинский анамнез и характеристика ребёнка, проводилось экспериментально-психологическое исследование с использованием теста Векслера и других методик, врачом-психиатром описывался психический статус.

У 20 из обследованных детей уровень общего интеллекта по тесту Векслера был выше 70, у 12 – выше 60 (до 70). По результатам комисионного обследования 43 детям был изменён диагноз, все они были переведены в детские дома системы образования, была изменена рекомендованная для обучения образовательная программа.

На третьем этапе исследования, проведённом весной 2021 года, была проанализирована информация о результатах адаптации 21 ребёнка, которым были изменены диагноз и образовательная программа, и которые были переведены в детские дома системы образования.

В ходе анализа данных стало ясно, что успешно адаптировалось в новых воспитательных и образовательных условиях всего 21 % детей, что проявлялось, в первую очередь, в положительной позиции ребенка по отношению к новому месту и окружающим его людям. Дети, успешно прошедшие адаптацию, легко шли на контакт как со взрослыми, так и со сверстниками, были активны на школьных занятиях и включены в дополнительное образование. Чаще всего у них было хорошее настро-

ение, они ответственно относились к трудовым поручениям, соблюдали режимные моменты и хорошо ориентировались в детском доме.

У 14 % детей возникли трудности в процессе адаптации к новым условиям. Чаще всего проблемы возникали на фоне эмоционально-волевой сферы, отсутствовали самоконтроль и самостоятельность при выборе цели, дети противились предъявляемым требованиям режима детского дома, были импульсивны и агрессивны в контакте со сверстниками, игнорировали взрослых. У этой группы детей отсутствовала мотивация к учебной деятельности, они могли пропускать занятия без весомых причин, возникали проблемы с самообслуживанием, так как не были сформированы санитарно-гигиеничные навыки.

Успешность адаптации 14 % детей вызывала сомнения. Некоторые дети не были приняты в группе сверстников, им приходилось общаться только с преподавателями или воспитателями детского дома. Многие из них имели проблемы со сном, отмечалась их эмоциональная нестабильность, рассеянность внимания. Им требовался более активный присмотр со стороны персонала детского дома, контроль действий при самообслуживании.

Полученные результаты подтвердили данные Н.К. Сухотиной с соавторами о частом утяжелении диагнозов у детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях. На основании утяжеленного диагноза дети часто начинают учиться по образовательной программе, не соответствующей их интеллектуальным возможностям, что ограничивает их развитие, формирует особую форму психолого-педагогической запущенности, препятствует социальной адаптации. В последующем, при смене ребенку диагноза и образовательного маршрута, возникают сложности адаптации ребенка к возросшим требованиям, с которыми не все дети справляются. Успешное преодоление этих трудностей во многом зависит от готовности учреждения и его сотрудников работать с ребенком индивидуально, требует проведения комплекса медицинских, психологических и педагогических мер, направленных на формирование благоприятной жизни ребенка в новых социальных условиях.

Литература

1. *Кекелидзе З.И., Харитоновна Н.К., Русаковская О.А., Печенкина О.И.* Сплошной персональный осмотр получателей стационарных социальных услуг: организация и оценка гражданско-правового статуса // *Российский психиатрический журнал.* – 2020. – № 6. – С. 13–20. – DOI 10.24411/1560-957X-2020-10602;
2. *Русаковская О.А., Володенкова Е.А., Калинин В.А., Ромашкина Н.В.* Результаты сплошного осмотра детей, проживающих в ДДИ Красноярского края // *Будущее детей с особенностями психического развития* (г. Москва, 28–29 ноября 2019 года). [Электронный ресурс]. Москва, ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, 2019. – С. 222–225.

3. Сухотина Н.К. Деинституционализация воспитанников детскоподростковых интернатов на современном этапе // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2010. – Т. 10. – № 1. – С. 13–19;
4. Сухотина Н.К., Крыжановская И.Л., Петрова М.А. Реабилитация умственно отсталых сирот в условиях специализированного детского дома-интерната // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2004. – Т. 4. – № 2. – С. 95–101.

The First Results Of Changing The Educational Route Of Children With Mild Intellectual Disabilities Who Lived In An Orphanage

K. Kuniyagina

Student, Department of forensic psychology, MSUPE, Russia, Moscow

O. Rusakovskaya

*PhD of medical science; senior researcher, V. Serbsky National Medical
Research Centre for Psychiatry and Narcology; ass. Prof. Department of clinical
and forensic psychology, Moscow State University of
Psychology and Education, Russia, Moscow*

E. Volodenkova

*Psychiatrist, Krasnoyarsk psychoneurologic dispensary #1,
Chief child psychiatrist of the Krasnoyarsk territory
Russia, Krasnoyarsk*

Инклюзивный дискурс в обучении будущих учителей иностранного языка: эксплицитный и имплицитный векторы

Малкина Е.А.

*аспирант, Институт иностранных языков, Московский
городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4197-1204>

e-mail: MalkinaEA@mgpu.ru

Ключевые слова: инклюзия, многообразие, инклюзивное иноязычное образование, иностранный язык, учитель иностранного языка.

В силу всеобщего и планомерного проникновения идей инклюзии в такие сферы жизни социума, как экономическая, научно-техническая, государственно-политическая и социокультурная, ожидаемым является запуск системных инновационных и модернизирующих инклюзивных процессов в сфере образования. Активное становление основ инклюзивного иноязычного образования лишь подчеркивает актуальность и востребованность данного направления исследований. Зарождающиеся вызовы неоглобализации требуют определения и исследования новых ориентиров, моделей и норм для будущего образовательного пространства [5], в котором отсутствие комплексного содержания инклюзивно-ориентированной профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (далее – ИЯ) и неготовность студентов работать в инклюзивном иноязычном пространстве уже сейчас обуславливают необходимость поиска модернизирующих методических решений.

Включение инклюзивного дискурса в профессионально-методическую подготовку будущих учителей ИЯ связано с особым статусом предметной области «Иностранные языки», поскольку она «способствует расширению лингвистического кругозора обучающихся, помогает сформировать культуру общения, способствует общему речевому развитию обучающихся, а также дает детям возможность познакомиться с географией, историей, мировой художественной культурой, литературой страны изучаемого языка» [1, с. 54]. Многогранное содержание данного предмета позволяет включить в процесс общения каждого ученика с уникальным набором характеристик, где возможно создать для него ситуацию успеха и способствовать последующей социализации средствами ИЯ.

Научная новизна заключается в том, что в рамках проводимого нами исследования были выявлены и обоснованы два вектора (имплицитный и эксплицитный) обновления содержания профессионально-методической подготовки будущих учителей ИЯ, ориентированной на формирование комплекса профессиональных уме-

ний по созданию иноязычной инклюзивной образовательной среды. Такая среда ориентирована на включение каждого субъекта, где различия – ресурс построения равноправной развивающей среды в процессе изучения ИЯ.

Поиск путей модернизации содержания профессионально-ориентированного обучения будущих учителей ИЯ составили **проблему** настоящей статьи: каким образом можно обеспечить эффективное включение инклюзивного дискурса в профессионально-ориентированное обучение будущих учителей ИЯ? Данная проблема требует пересмотра содержания профессионально-ориентированного обучения, в результате изучения которого будущий учитель ИЯ при реализации своей профессиональной деятельности сможет обеспечить развитие личности обучающихся «средствами осваиваемого(-их) языка(-ов), благодаря чему субъект получает возможность ино-, меж- и поликультурной самодетерминации» [4, с. 272]. Подчеркнем, что в контексте инклюзивного иноязычного образования ученик осваивает новый механизм самодетерминации – новый языковой код, позволяющий ему проявить индивидуально-личностные особенности, «выразить себя, показать собственную картину мира, сформулировать свои желания, отразить «Я-концепцию» [3, с. 4].

Изучение данной проблемы основывается на применении комплекса теоретических **методов**, а именно анализа лингводидактической, методической и психолого-педагогической литературы и теоретического моделирования содержания инклюзивно-ориентированного профессионального обучения будущих учителей ИЯ в системе языкового образования.

Изложение основных полученных результатов. Модернизация содержания профессионально-ориентированного обучения будущих учителей ИЯ требует нового целевого ориентира с позиции инклюзивного дискурса. Цель такой проекции заключается в приобретении студентами опыта создания иноязычной инклюзивной образовательной среды в квазипрофессиональной деятельности. Такой опыт представляет собой овладение технологическими операциями, трансформирующимися в спектр профессиональных инклюзивно-ориентированных умений будущих учителей ИЯ.

Достижению данной цели будут служить отбор содержания и поиск оптимальных методов, приемов и организационных форм обучения, реализующих следующие направления:

- ознакомление студентов с современным пониманием концепции инклюзивного иноязычного образования,
- изучение инклюзивного языка (inclusive language) как варианта наиболее корректного отражения аспектов личностной идентичности,

- анализ особенностей основных категорий обучающихся в инклюзивном пространстве (дети с нарушением зрения, дети с нарушением слуха, дети с расстройством аутистического спектра, дети с интеллектуальными нарушениями, слабоуспевающие дети, дети с расстройствами общения и/или поведения, дети, для которых русский язык не является родным и др.),
- учебное проектирование процесса обучения ИЯ в инклюзивном классе с использованием специальных подходов и вспомогательных (ассистивных) технологий,
- разработка мультимодальных средств обучения ИЯ, сочетающих несколько путей презентации или отработки материала [2] и воздействующих на разные модальности восприятия (в т.ч. на обоняние, осязание, вкус).

Обозначенные направления предполагают применение многообразия деятельностных форм, методов и приемов обучения будущих учителей ИЯ. Мы видим целесообразным их разделение на два вектора: эксплицитный и имплицитный. Такая номинация основана на том, что ряд форм, методов и приемов может воздействовать на студентов открыто, явно и целенаправленно, а некоторые – скрыто, неявно и контекстуально, формируя разнообразный опыт создания иноязычной инклюзивной образовательной среды.

Эксплицитный вектор технологии нацелен на прямое ознакомление студентов с формами организации инклюзивной иноязычной образовательной среды и их последующее совместное обсуждение и проектирование. В рамках этого направления целесообразно применение таких организационных форм и методов обучения, как «мозговой штурм», дебаты, ролевые и деловые игры, метод проектирования, метод кейсов, изучение передового педагогического опыта (просмотр фрагментов уроков ИЯ, наблюдение уроков учителей ИЯ). Целью данного направления является формирование базового понимания принципов современной инклюзивной образовательной среды и того, каким образом ее можно конструировать на уроках ИЯ.

Имплицитный вектор технологии связан с организацией преподавателем таких форм и применением таких методов и приемов обучения, которые будут транслировать контекст включения каждого, в ходе овладения которыми будет формироваться готовность будущего учителя ИЯ к созданию инклюзивного пространства в процессе обучения ИЯ на основе субъектного опыта и сформированных инклюзивно-ориентированных профессиональных умений. К числу таких процессуальных решений можно отнести применение элементов технологии дифференцированного обучения, универсального дизайна обучения, мультисенсорного обучения, учебного сотрудничества, «гибкого класса» (flexible classroom), метода проектов, а также «угасающей

поддержки» или скаффолдинга (scaffolding) как распространенной инклюзивной образовательной практики. В рамках данного направления основная цель – переосмыслить и дополнить процесс профессионально-методической подготовки будущих учителей ИЯ (содержание не только методических дисциплин, но и языковых, например, «Практика профессионального общения» и др.) многообразием форм кооперации для усвоения студентами опыта включенности и сопричастности как важнейших характеристик инклюзивно-ориентированного обучения.

Выводы. Обобщая все вышеизложенное, подчеркнем, что одним из ведущих принципов профессионального-ориентированного обучения будущих учителей ИЯ в инклюзивном дискурсе должен стать принцип *инклюзивно-деятельностной направленности*. Такая организация профессионально-ориентированного обучения не только транслирует значимость ценностного отношения к человеку вне зависимости от его способностей или положения, но и учит конструировать иноязычную инклюзивную образовательную среду, отвечающую интересам и потребностям как можно большего количества субъектов образовательного процесса, на основе эксплицитного и имплицитного векторов инклюзивного дискурса.

Литература

1. *Денисова Л.Р.* Иностранный язык как компонент системы инклюзивного образования младших школьников / Л.Р. Денисова, Г.В. Сороковых // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 1. – С. 53–57.
2. *Смоловик О.В.* Обучения иностранному языку в условиях инклюзивного образования / О.В. Смоловик, И.В. Симачевская // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65–2. – С. 343–346.
3. *Тарева Е.Г.* Факторы модернизации школьного образования в предметной области «Иностранные языки» / Е.Г. Тарева, Н.В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 2–8.
4. *Тарева Е.Г.* Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность? / Е.Г. Тарева // Язык и культура. – 2021. – № 53. – С. 270–289.
5. *Danilova I.S.* The Subjects of Education in the Age of Neo-globalization / I.S. Danilova, E. Ya. Orekhova, E.I. Brazhnik // TSNI 2021 – Textbook: Focus on Students' National Identity, Москва, 20–24 апреля 2021 года. – Москва: ARPHA Proceedings, 2021. – P. 241–253.

Inclusive Discourse In Teaching Future Foreign Language Teachers: Explicit And Implicit Directions

Evgeniya A. Malkina

graduate student, Institute of Foreign Languages,

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4197-1204>

e-mail: MalkinaEA@mgpu.ru

Keywords: inclusion, diversity, inclusive foreign language education, foreign language, foreign language teacher.

Оценка результатов коррекции дизартрических нарушений у детей нейроонкологического профиля

Медведева О.В.

*«Федеральное государственное бюджетное учреждение
«Национальный медицинский исследовательский центр детской
гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева»
Министерства Здравоохранения России», логопед, научный сотрудник
МГПУ, ИСОиП, Кафедра логопедии, аспирант
lornet12@mail.ru*

Екжанова Е.А.

*МГПУ, ИСОиП, Кафедра логопедии, профессор, д.п.н.
ekzhanova@mail.ru*

Использование современных высокотехнологичных методов лечения новообразований мозжечка у детей (оперативное вмешательство, лучевая- и химиотерапия) привело к значительному увеличению продолжительности их жизни. Однако высокая токсичность используемых методов лечения приводит к высокому проценту различных когнитивных, речевых нарушений, которые могут сохраняться в течение длительного времени у детей и подростков.

По нашим наблюдениям, одним из распространенных проявлений очаговой симптоматики при локализации опухоли в заднечерепной ямке (ЗЧЯ), куда входит мозжечок, является атаксическая дизартрия. Речевые нарушения у детей проявляются дизартрией, дисфагией, дисфонией. Часто страдает процесс реализации артикуляционных движений на нейромышечном уровне, что приводит к просодическим (темпо-ритмическим и мелодико-интонационным) расстройствам, расстройству плавности речи.

При атаксической дизартрии выражено нарушение просодической стороны речи. Просодия реализуется через такие качества речи, как тембр, речевое дыхание, мелодика, темп, ритм, высота и сила голоса, пауза, логическое ударение, полетность голоса, дикция. Эти компоненты обуславливают разборчивость речи, определяют эмоциональное воздействие в процессе коммуникации. Часто выявляются различные расстройства голосовой функции (афония, дисфония).

Коррекционная работа ориентирована на программу реабилитации детей с онкологическими заболеваниями. В контроль после проведения комплексного лечения опухоли головного мозга у маленьких пациентов входит проведение реабилитации в специализированном центре. Взаимодействие врача онколога и коррекционного педагога очень важна и необходима на данном этапе реабилитации! Сочетание коррекционно-логопедической работы с медикаментозной терапией, физиотерапией, психологической помощью является важным компонентом реабилитации детей с опухолью головного мозга.

Correctional Work With Children Of Neuro-Oncological Profile

Medvedeva Olga Vitalievna

*“Federal State Budgetary Institution” Dmitry Rogachev National
Medical Research Center for Pediatric Hematology, Oncology and Immunology
“Ministry of Health of Russia”, speech therapist, researcher; MSPU, ISOiP,
Department of Speech Therapy, postgraduate student
lornet12@mail.ru*

Ekzhanova Elena Anatolyevna

*MSPU, ISOiP, Department of Speech Therapy, Professor, PhD
ekzhanova@mail.ru*

The use of modern high-tech methods of treatment of cerebellar neoplasms in children (surgery, radiation and chemotherapy) has led to a significant increase in their life expectancy. However, the high toxicity of the treatment methods used leads to a high percentage of various cognitive and speech disorders that can persist for a long time in children and adolescents.

According to our observations, one of the most common manifestations of focal symptoms in the localization of a tumor in the posterior cranial fossa (PCA), where the cerebellum enters, is ataxic dysarthria. Speech disorders in children are manifested by dysarthria, dysphagia, dysphonia. The process of implementing articulatory movements at the neuromuscular level often suffers, which leads to prosodic (tempo-rhythmic and melodic-intonation) disorders, a disorder of smooth speech.

In ataxic dysarthria, a violation of the prosodic side of speech is expressed. Prosody is realized through such qualities of speech as timbre, speech breathing, melody, tempo, rhythm, height and strength of the voice, pause, logical stress, flight of voice, diction. These components determine the intelligibility of speech, determine the emotional impact in the communication process. Various disorders of voice function (aphonia, dysphonia) are often detected.

Correctional work is focused on the rehabilitation program for children with oncological diseases. The control after the complex treatment of a brain tumor in young patients includes rehabilitation in a specialized center. The interaction of an oncologist and a correctional teacher is very important and necessary at this stage of rehabilitation! The combination of correctional and speech therapy work with drug therapy, physical therapy, psychological help is an important component of the rehabilitation of children with a brain tumor.

Особенности общения детей с сочетанными нарушениями развития

Меднова М.Е.

аспирант ГАОУ ВО МГПУ, учитель начальных классов

«Специальной (коррекционной) школы № 1708»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5400-3552>

e-mail: mari9112@bk.ru

Ключевые слова: коммуникация, расстройства аутистического спектра, умственная отсталость, аутизм, сочетанные нарушения.

Актуальность исследования

Расстройства аутистического спектра в сочетании с умственной отсталостью, которые встречаются у значительного числа детей, крайне редко становились предметом изучения педагогов и психологов. В научной и методической психолого-педагогической литературе обнаруживается дефицит исследований, которые посвящены проблемам диагностики и создания условий для развития коммуникативных возможностей детей данной категории.

Основным недостатком при аутизме является трудности коммуникации. Дети данной категории не способны выражать просьбы, демонстрируют несформированность социальной реакции [3].

Речь детей с сочетанными нарушениями развития, которые включают расстройства аутистического спектра и умственную отсталость, объединяет особенности, которые присутствуют в том и в другом нарушении развития [2].

На современном этапе существуют различные подходы к данной проблеме. Каждый из методов имеет много преимуществ и недостатков. Из нашего опыта работы мы считаем, что обучение будет более эффективным, если комбинировать данные методики индивидуально для каждого ребенка с особенностями развития. При этом выбор методов и средств коммуникации, которые педагог будет использовать в работе с детьми с сочетанными нарушениями напрямую, зависит от того, на каком этапе коммуникативных навыков находится ребенок.

Несмотря на достаточную изученность данной проблемы, приходится констатировать то, что в научной и методической психолого-педагогической литературе обнаруживается дефицит исследований, которые посвящены проблемам диагностики и создания условий для развития коммуникативных возможностей детей с сочетанными нарушениями развития. В настоящее время специальные педагоги ставят перед собой задачу определить коммуникативные навыки и доступные средства общения у данной категории детей.

В связи с вышесказанным, представляется важным исследовать особенности речевой коммуникации у детей с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра.

Цель работы – изучить речевую коммуникацию детей с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра.

Реализация поставленной цели потребовала решения следующих **задач**:

1. Изучить современные научные представления о коммуникации, представленной в специальной литературе.
2. На основании анализа литературы определить коммуникативные особенности детей с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра, которые определяют специфику данной категории детей.
3. Обосновать и подобрать диагностические методики изучения особенностей коммуникации детей с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра.
4. В ходе эксперимента выявить особенности коммуникации детей с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра.
5. Разработать методические рекомендации по развитию коммуникативных возможностей данной категории детей.

Предмет исследования: коммуникативные возможности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра.

Объект исследования – коммуникативная сфера детей с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра.

Цель, объект и предмет исследования определили формулировку гипотезы: существуют специфические особенности коммуникации детей с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра, которые представлены в трех вариативных уровнях развития коммуникативных возможностей (низкий, ниже среднего, средний).

Теоретическим основанием исследования являются теории и концепции, отражающие мультидисциплинарный характер данной работы:

1. теория общения М.И. Лисиной;
2. концепции развития коммуникативных способностей (Г.С. Васильев, Е.Е. Дмитриева и А.А. Кидрон);
3. положение о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности ребенка (А.В. Запорожец, С.Р. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Г. Рузская и др.);
4. учение Л.С. Выготского о сложной структуре дефекта аномального развития;
5. учение В.И. Лубовского об общих и специфических закономерностях аномального развития, о закономерностях развития ребенка в обучении, опоре на сохранные стороны при его обучении;

6. психолингвистические теории речевой деятельности, процесса порождения и восприятия речевого высказывания (Т.В. Ахутина, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.В. Сахарный);
7. концепция обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии (Т.А. Басилова, М.Г. Блюмина, Г.П. Бертынь, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, Е.М. Мастюкова, А.И. Мещеряков, М.С. Певзнер, Т.В. Соколянский, В.Н. Чулков и другие).

Также, исследование опирается на комплексный подход к коррекционной работе (Т.А. Власова) и представление об аутизме как искажённом типе психического развития, главным проявлением которого являются нарушения коммуникативного характера, возникающие вследствие аффективных (Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская и другие) расстройств.

Положения, выносимые на защиту:

1. В силу несформированности необходимых коммуникативных умений, общение детей с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра часто неконструктивно, конфликтно, что вызывает необходимость организации специального организационного обучения умениям межличностного общения.
2. Важным фактором, влияющим на неполноценность общения детей с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра являются особенности их речевого развития.
3. Особенности коммуникация детей с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра могут быть дифференцированы на три группы в зависимости от уровня коммуникативных возможностей.

В данном исследовании впервые изучены коммуникативные возможности детей с сочетанием умственной отсталости и расстройств аутистического спектра. Описаны вариативные уровни коммуникативных возможностей детей умственной отсталости в сочетании с расстройствами аутистического спектра, позволяющие осуществить дифференцированную работу по развитию коммуникации.

Краткая характеристика исследуемого объекта

Опираясь на исследования отечественных специалистов в области коррекционной педагогики, специалистов, занимающихся вопросами обучения и воспитания лиц с умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра мы можем говорить о несформированности коммуникативных возможностей, что ведет к особенностям коммуникации данной категории детей.

Речь детей с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, имеют специфические речевые особенности, характерные для обоих нарушений.

Речевое развитие у детей расстройствами аутистического спектра может отличаться от нормативного как количественно (задержка речевого развития, сокращение запаса слов, скудность речи и ограничение ее использования), так и качественно (появление эхолалий, нарушение грамматического строя речи, трудности в коммуникативном использовании речи). Качественные нарушения коммуникации при аутизме затрагивают как вербальную, так и невербальную коммуникацию.

Расстройства речи у умственно отсталых детей проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, аномального психического развития в целом.

Речевые нарушения у этих детей носят системный характер – страдает речь как целостная функциональная система.

Результаты анализа исследуемой проблемы и выводы по ним

Для школьников, показавших низкий уровень развития коммуникативных способностей, были характерны максимально выраженные нарушения в коммуникативной сфере личности. У них отсутствовало сопоставленное внимание и реакция на вербальную и/или невербальную инструкцию.

Для детей, обладавших уровнем развития коммуникативных способностей ниже среднего, были характерны неустойчивые, не закрепляющиеся реакции на имя и на получаемую информацию от взрослого. Бытовые просьбы эта группа детей не выполняла, но при активной стимуляции они могли на какое-то время вступить в контакт, включиться во взаимодействие на основе аутоstimуляции, хотя быстро уставали и пресыщались.

Для школьников со средним уровнем развития коммуникативных способностей была характерна способность к непродолжительному сопоставленному вниманию, они могли подчинить своё поведение инструкции взрослого, если выполнение этой инструкции не требовало значительной произвольной самоорганизации, выполняли простые бытовые просьбы.

Основные направления совершенствования. Перспективность развития направления, в том числе и возможность внедрения (мероприятия по внедрению) либо результаты внедрения.

Общие выводы

1. Всестороннее изучение психолого-педагогической литературы позволило уточнить такие понятия как «общение», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные умения», «речь». На этой основе мы уточнили введенное нами понятие «речевая коммуникация».
2. В ходе исследования мы выявили три уровня коммуникативных возможностей: низкий, ниже среднего и средний. Все эти уровни имеют свои специфические особенности.
3. С учётом 3-х выделенных групп были рекомендованы направления работы родителей и специалистов, способствующие развитию

коммуникативных возможностей школьников с расстройствами аутистического спектра в сочетании с умственной отсталостью.

Литература

1. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 208 с.
2. Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016 Т. 14 № 1 С. 9–18.
3. Меднова М.Е. Изучение звукопроизносительной стороны речи у младших школьников со сложным дефектом / М. Е. Меднова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2017. – № 4 (74). – С. 35–41.
4. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.

Features Of Communication Of Children With Concomitant Developmental Disorders

Mednova Maria Evgenievna

*post-graduate student of the Moscow State Pedagogical University, primary
school teacher of “Special (correctional) school No. 1708”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5400-3552>
e-mail: mari9112@bk.ru*

Keywords: communication, autism spectrum disorders, mental retardation, autism, combined disorders.

Развитие связной речи у дошкольников с ОНР III уровня с применением авторских мультимедийных игр

Михайлова А.И.

магистрант,

Шадринский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ШГПУ), г. Шадринск, Российская Федерация

ORCID: 0000-0002-0272-0365

e-mail: alexsandra9898@bk.ru

Юдина В.А.

кандидат психологических наук, доцент,

кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии Шадринский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ШГПУ), г. Шадринск, Российская Федерация

e-mail: lerau44@yandex.ru

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; связная речь; общее недоразвитие речи (ОНР III уровня); цифровые технологии; авторские мультимедийные игры.

Научная новизна исследования: заключается в разработке высококачественных авторских мультимедийных образовательных игр, на основе цифровых технологий, для развития и коррекции связной речи у детей с ОНР III уровня в условиях инклюзивного образования.

Определены конкуренты аналогичных мультимедийных образовательных игр, выделены сильные и слабые стороны авторского комплекса мультимедийных образовательных игр для развития связной речи у детей с ОНР III уровня в условиях инклюзивного образования (рис. 1).

Конкуренты

Компания	География	Год основания	Индивидуализация	Отсутствие ограничения во времени	Отсутствие затягивающего сюжета	Вхождение комплекса физических упражнений	Возможность подключения без интернета
«Комплекс мультимедийных игр»	РФ	2021	+	+	+	+	+
«OnlineTestPad»	РФ	2013	-	+	+	-	-
«Умный ребенок»	РФ	2017	+	-	-	-	+
«LearningApps.org»	Германия	2015	-	-	+	-	-
«Thinglink»	США	2010	-	+	+	-	-
«Genially»	Испания	2013	-	-	-	-	-



Рис. 1. Конкуренты аналогичных мультимедийных образовательных игр

Комплекс авторских мультимедийных игр для развития связной речи у детей с ОНР III уровня разработан в программном обеспечении Microsoft PowerPoint 2019 г, с использованием вспомогательных функций и программ «DragandDrop», «Moveex», «123apps» и т.д. В авторский комплекс включено 23 игры для развития и коррекции связной речи у детей с ОНР III уровня в условиях инклюзивного образования. Каждая игра способна подстраиваться под особые образовательные потребности воспитанников, тем самым позволяя индивидуализировать процесс обучения. Дошкольник может самостоятельно настраивать громкость звука, прослушивать несколько раз инструкцию, обращаться за помощью к любимому мультимедийному герою, и подстраивать под себя уровень сложности в играх. В мультимедийных ресурсах отсутствует любое ограничение по времени, тем самым позволяя выбрать собственный темп обучения. Также предусмотрена утомляемость детей, в каждый ресурс включены музыкальные паузы, к которым можно обратиться в любой момент, а после продолжить процесс коррекции.

Каждый педагог-практик может самостоятельно создавать подобные комплексы мультимедийных игр для разных категорий детей.

Комплекс образовательных игр создан с соблюдением требований нормативно-правовой документации ДОО, и с учетом исследований врачей гигиенистов.

Теоретико-методологические основы исследования включают в себя исследования отечественных ученых Р.Е. Левиной (о концепции общего недоразвития речи) и О.И. Кукушкиной (о теории полифункциональных геймифицированных ресурсах в инклюзивном образовании).

Проблематика исследования:

- Цифровая неграмотность педагогов-практиков.
- Отсутствие высокотехнологичных, грамотно составленных мультимедийных игр в образовательном процессе, учитывающих индивидуальные, образовательные особенности детей старшего дошкольного возраста в ОНР III уровня.

Задача исследования:

- Провести теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
- Выявить уровень развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.
- Разработать, и внедрить комплекс авторских мультимедийных образовательных игр для развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня в условиях инклюзивного образования, на основе цифровых технологий.
- Выявить уровень цифровой грамотности у педагогов-практиков, а также определить уровень знаний, умений, и навыков, связанных с ИКТ в цифровом образовательном пространстве дошкольного образования.

- Провести мастер-классы, форумы, семинары для педагогов-практиков, с целью формирования их цифровой компетентности.

Решение поставленной проблемы.

На основе полученных результатов, нами было разработано календарно-тематическое планирование логопедической технологии по формированию связной речи у детей с ОНР III уровня, в которое включен комплекс авторских мультимедийных игр для развития связной речи у детей с ОНР III уровня. Работа ведется два месяца, соответствии с требованиями СанПиН, мультимедийные игры используются два-три раза в неделю, по 15–20 минут с использованием физ.минутки и гимнастики для глаз.

Например, одна из игр «пальчиковый Твисти» (разработана на основе Твистора), одно из заданий «Что произошло», ребенок просматривает эпизодический мультфильм и полным предложением, составляя рассказ описывает ситуацию, по ходу работы мультимедийный герой задает шуточные вопросы, которые веселят ребенка. В комплекте с игрой идет коврик для пальцев, а на экране волчок, выполнив задание верно, дошкольник представляет пальцы на нужный цвет и форму (рис. 2.)

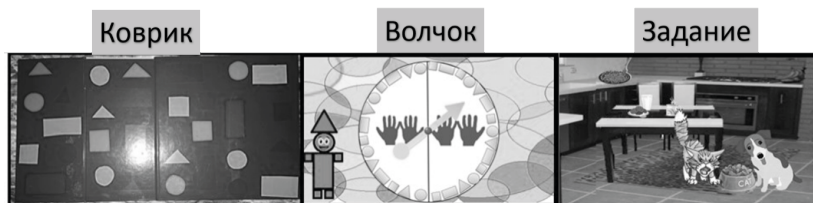


Рис. 2. «Пальчиковый Твисти»

Еще одна игра, предложенная в комплексе, это «Супер мирок» (разработан на основе палочек Кюизенера, с опорой на ТРИЗ технологию). Ребенок самостоятельно выбирает главный объект и помещает его в центре слайда, слева выбирает наиболее интересующий объект. Дошкольнику необходимо описать одинаковые свойства двух объектов, и придумать о них свою историю. В процессе работы, ребенок выкладывает изображение электронными палочками Кюизенера. Например, эта коробка похожа на стул, потому что на ней можно сидеть, а еще они похожи, потому что... и т.д. На основе сказанного составляется грамотный рассказ (рис. 3).

Также интерактивные игры могут содержать в себе гимнастики: артикуляционные, дыхательные, пальчиковые и т.д. (рис. 4.)

Также в комплексе разработана игра с упором на гендерные особенности «Создай свой мир». Девочки собирают куклу на прогулку (красят, одевают, делают прическу и т.д.), а мальчики создают свою

собственную машину (цвет, колеса и т.д.). В процессе работы дошкольники поясняют каждое свое действие словесно. После создания своего персонажа, дети дают название объекту, описывают его образ, и дальнейшие действия, после составляют рассказ (рис. 5).

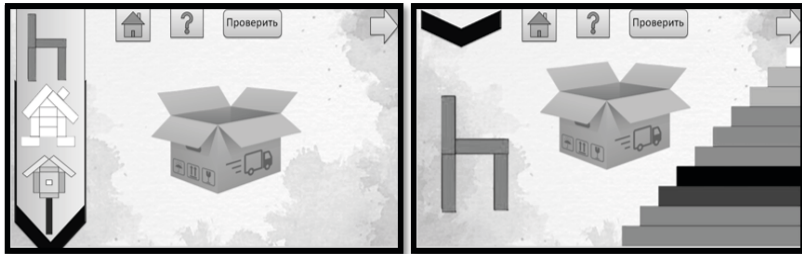


Рис. 3. Визуальный ряд мультимедийной игры «Супер мирок»



Рис. 4. Интерактивные анимированные гимнастики

В процессе всех игр дошкольник взаимодействует с главным персонажем, слышит шуточные истории, похвалу, а в случае неудачи подбадривающие слова, разъяснения и помощь.

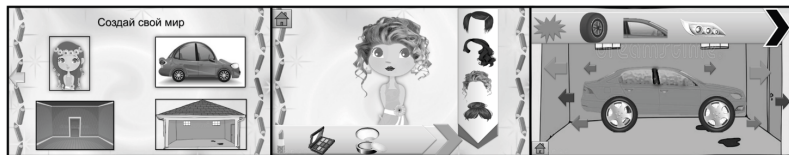


Рис. 5. Мультимедийная игра «Создай свой мир»

При соблюдении всех методических и гигиенических требований, комплекс авторских мультимедийных игр позволяет получить уникальные результаты в коррекционной работе. У детей в работе отмечается заинтересованность процессом, прослеживается эмоциональность, улучшается связная речь, в процессе пересказа дети понимают и пересказывают произошедшие события по тексту, избегая тавтологий, соблюдая последовательность, передавая главный смысл текста, они самостоятельно подводят итог сказанного. Мультимедийный герой служит мотиватором процесса.

Не стоит забывать, что цифровизация в образовании служит вспомогательным методом, но ни в коем случае не заменяет традиционные методы. Для положительного эффекта работа должна вестись варьировано, в комплексе.

Проанализировав полученные результаты из наблюдения и анкетирования педагогов-практиков, мы пришли к решению о психолого-педагогическом просвещении педагогов-практиков ДОО по проблеме сформированности цифровой грамотности (рис.6).

Краткие результаты исследования

1. Обозначены потенциальные возможности и риски, связанные с использованием высокотехнологичных мультимедийных образовательных игр в формировании связной речи у детей с ОНР III уровня в условиях инклюзивного образования.
2. Определены показатели для оценки уровня сформированности связной речи у детей с ОНР III уровня.
3. Разработан комплекс авторских мультимедийных образовательных игр на основе применения цифровых технологий.
4. Доказана эффективность авторских мультимедийных образовательных игр с помощью экспериментального исследования. Получена положительная динамика в формировании связной речи у детей с ОНР III уровня в условиях инклюзивного образования.
5. Прослежено повышение уровня цифровой грамотности у педагогов-практиков в процессе психолого-педагогического просвещения, замечено улучшение образовательного процесса.

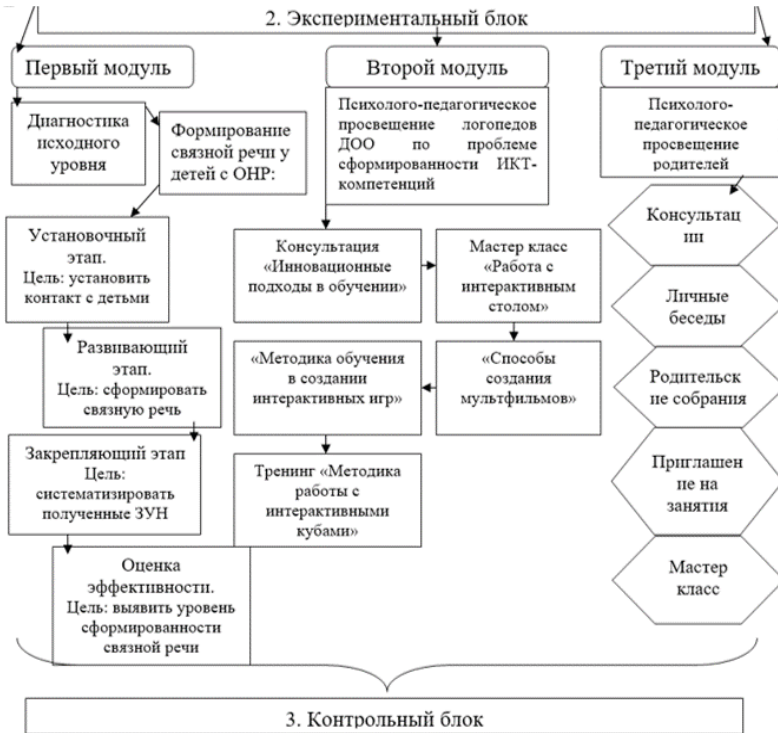


Рис. 6. Технология развития связной речи у детей с ОНР III уровня посредством комплекса авторских мультимедийных игр

Литература

1. Chaudron S. Rules of engagement: family rules on young children's access to and use of technologies / Digital Childhoods. Technologies and Children's Everyday Lives. Schpringer, 2018– p. 131–145.
2. Кукушкина О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании в России [Текст]: интегративные тенденции современного специального образования / О.И. Кукушкина – М.: Полиграф-сервис, 2003. – 270–282 с.
3. Левина П.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст]: учеб. пособие / П.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1967. – 105 с.
4. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Текст]: приказ М-ва образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 // Российская газета. 2013.
5. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 20 декабря 2010 г. N 164 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.2791–10 «Изменения N 1 к СанПиН 2.4.1.2660–10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях».

The Development Of Coherent Speech Among Preschoolers With Ohp Level Iii With The Use Of Author's Multimedia Games

A.I. Mikhailova

undergraduate

Shadrinsk State Pedagogical University (FGBOU VO ShSPU),

Shadrinsk, Kurgan Region, Russian Federation

ORCID: 0000-0002-0272-0365

e-mail: alexsandra9898@bk.ru

V.A. Yudina

PhD in Psychology, Associate Professor,

Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology

Shadrinsk State Pedagogical University (FGBOU VO ShSPU), Shadrinsk,

Kurgan Region, Russian Federation

e-mail: lerau44@yandex.ru

Keywords: preschool children; coherent speech; general speech underdevelopment (OHP level III); digital technologies; author's multimedia games.

Повышение абилитационной компетенции родителей детей с ограниченными возможностями здоровья

Мокрушина А.А.

*студентка, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: annaalian2001@gmail.com*

Ключевые слова: абилитация, абилитационные компетенции, психолого-педагогические компетенции, ограниченные возможности здоровья.

Актуальность: На данный момент количество детей с ограниченными возможностями в России растёт, родители, неготовые к рождению и воспитанию таких детей, часто совершают множество ошибок в процессе воспитания из-за своей некомпетентности, в таких условиях не получится полноценно интегрировать ребёнка в общество, поэтому необходимо повышать абилитационные компетенции родителей.

Состояние здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья, препятствует усвоению ими программ образования в нормальных условиях.

У детей с разными категориями ограниченными возможностями здоровья разнятся и особые образовательные потребности. Поэтому для успешного воспитания и образования детей с ограниченными возможностями здоровья необходимы совместные действия родителей ребёнка и специалистов медико-социального и психолого-педагогического сопровождения.

Участие родителей в воспитании и обучении с первых лет жизни ребёнка с ОВЗ, помогает скорректировать проблемы в развитии ребёнка. Также вовлечённость родителей в педагогический процесс с раннего детства способствует лучшей социализации ребёнка с ОВЗ и приобретению им необходимых социальных и бытовых навыков, которое происходит во время коррекционных и развивающих занятий и игр. Связь ребёнка с обществом может быть нарушена, в случае, если родитель не знает какие условия необходимо создать для усвоения ребёнком необходимых социальных установок.

Исследование, проведённое «Всероссийской организацией родителей детей-инвалидов», среди родителей детей-инвалидов показало, что только 26,3 % всех опрошенных знают свои права и права своего ребёнка, 31,9 % родителей осведомлены о том, чем могут помочь их семье органы социальной защиты населения, 57,0 % семей, имеющих детей с ОВЗ получают какие-либо социальные услуги. Также из данного исследования мы видим, что 48,6 % опрошенных необходима консультация в сфере социальной защиты, 43,7 % нуждаются в консультации в юридической сфере, 41,3 % хотели бы получить консультацию в сфере медицины [3].

Из вышеописанного следует вывод, что у родителей детей с ОВЗ достаточно низкий уровень абилитационных компетенций, также они слабо осведомлены о возможностях абилитации для детей с ОВЗ.

По определению Архиповой Е.Ф. абилитация – это медико-социальные и психолого-педагогические мероприятия по отношению к детям с ОВЗ или инвалидам с детства, направленные на освоение ими определённых навыков, способствующих их самостоятельности, определённой независимости и адаптации к жизни.

Абилитационную компетентность Тюрина Н.Ш. определяет как интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в социальной, педагогической, коммуникативной и эмоционально-ценностной областях[2].

Родители, обладающие абилитационными компетенциями, способны направлять свои возможности на правильное и всестороннее развитие ребёнка. Прежде всего родители детей с ограниченными возможностями здоровья должны принять и осознать свою полную ответственность за формирование и развитие ребёнка, включаться в коррекционную деятельность. В формировании абилитационной компетенции родителей важную роль играет постоянная работа со специалистами психолого-педагогических служб.

У семей, воспитывающих ребёнка с ОВЗ, помимо обычных функций семьи появляются специфические, связанные с особенностями развития ребёнка, такие как: коррекционная и компенсационная, помогающие приспособить ребёнка к частично самостоятельной или полностью самостоятельной жизни [1].

Наиболее важной из специфических компетенций родителей в таких семьях, является общение и взаимодействие с ребёнком с ОВЗ, так как по средствам общения ребёнок интегрируется в общество. Приобретать абилитационные компетенции родителям должны помогать квалифицированные специалисты.

Данные компетенции помогут родителям успешно воспитывать и обучать ребёнка с ОВЗ. Формирование абилитационных компетенций родителей является сложным и длительным процессом, поэтому специалистам необходимо наладить устойчивую коммуникацию между родителями и педагогами, а также другими родителями детей с ОВЗ.

С целью повышения компетенций родителей, педагоги используют различные формы и методы работы, но для того чтобы их применить необходимо сначала выстроить доверительные отношения с родителями.

Литература

1. *Виноградова А.В.* Повышение абилитационной компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / А.В. Виноградова. – Текст : непосредственный // *Инновационные педагогические технологии :*

- материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). – Казань : Бук, 2015. – С. 177–180. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/183/8896/> (дата обращения: 07.10.2021).
2. *Тюрина Н.Ш.* Социально-педагогические условия формирования абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития младенческого и раннего возраста // 2010 год // https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=112
 3. Сводная презентация ВОРДИ об актуальном положении семей с детьми-инвалидами. 2018 г. // [https://vordi.org/vordipablik/vordisozialnaja-pasrortizacia %202018.pdf](https://vordi.org/vordipablik/vordisozialnaja-pasrortizacia%202018.pdf)

Improving The Habilitation Qualifications Of Parents Of Children With Disabilities

Mokrushina A.A.

*Student of Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation
e-mail: annaalian2001@gmail.com*

Выраженность проявлений стереотипного поведения у детей с РАС 6–7 лет в процессе групповых занятий по подготовке к школе¹

Мовчан А.А.

Студент ф-та КСП МГППУ

Ерофеева Ю.И.

Учитель – логопед ФРЦ МГППУ

Давыдова Е.Ю.

научный сотрудник ФРЦ МГППУ

Введение

В последние десятилетия фокус внимания исследователей направлен на выявление и разработку научно-обоснованных методов помощи людям с РАС. На данный момент это является одним из приоритетных направлений исследований, поддержанных МГППУ и Министерством просвещения РФ. Особо остро стоит вопрос о разработке специальных подходов к обучению детей с РАС, т.к. их специфические особенности, такие как нарушения социального взаимодействия и наличие стереотипных форм поведения, обуславливают значительные трудности в организации учебной деятельности.

Было показано, что особые трудности дети с РАС испытывают с регулятивными и познавательными универсальными учебными действиями. Одной из причин возникновения описанных трудностей, является наличие стереотипных форм поведения, в частности повторяющихся движений, для которых характерны цикличность и ритмическая природа. При этом показано, что каждый ребенок с РАС обладает весьма своеобразным «комплексом стереотипных движений», включающим в себя движения, которые могут варьироваться от простых рефлексоподобных действий до гораздо более сложно организованных движений. Двигательный репертуар индивидуален для каждого ребенка и может меняться в процессе развития. Но существуют некоторые движения, которые преобладают среди остальных – перебирание пальцев у рта, взмахи руками и кивание головой. Часто эти движения совершаются в комплексе с другими движениями, например, с открыванием рта, вытягиванием шеи или вокализацией [5].

Наличие таких движений осложняет процесс обучения, так как стереотипные действия напрямую влияют на снижение концентрации внимания. Более того, некоторые факторы, нередко сопровождающие обучение, могут усиливать проявление стереотипного поведения, к ним

¹ Исследование выполнено в рамках госзадания Министерства просвещения РФ, проект № 073–00041–21–05 «Комплексное сопровождение детей с РАС на основе доказательного подхода».

относятся: волнение, негативная стимуляция, стресс, беспокойство, скука, усталость, сенсорная изоляция или социальные требования.

Эти данные свидетельствуют о необходимости комплексного изучения проблемы влияния выраженности стереотипных действий на эффективность обучения.

Как правило, в рекомендациях по обучению детей с нарушениями развития особое внимание уделяют уменьшению или снижению расстройств поведения [3]. Однако методов, направленных на решение этой проблемы в процессе группового обучения пока нет, что свидетельствует о необходимости исследований особенностей проявления СД в процессе учебной деятельности.

Особенно важными на данный момент являются исследования, которые проводятся не в ходе индивидуальной работы или специальных экспериментов, а в так называемых «естественных условиях», то есть в процессе обучения, так как одной из специфических особенностей аутизма являются трудности генерализации навыков. Именно поэтому целенаправленная работа по оптимизации учебного процесса с учетом особенностей детей с РАС могла бы привести к снижению частоты проявления стереотипных движений и увеличить эффективность самого обучения. Совокупность этих факторов и обусловила цель настоящего исследования.

Цель исследования изучить связь выраженности стереотипного поведения и эффективности учебной деятельности дошкольников с РАС.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: изучить ситуации возникновения стереотипных движений в условиях групповых занятий в очной и дистанционной форме у детей младшего школьного возраста с диагнозом РАС; измерить выраженность проявлений стереотипных движений в процессе урока; сопоставить динамику изменений выраженности стереотипных движений с параметрами учебной деятельности.

Методы исследования

Фиксация показателей стереотипного поведения в ходе обучения проводилась методом анализа видеозаписи уроков. Регистрация показателей проводилась с использованием специально разработанного авторского бланка оценки поведения, в котором предусмотрена как оценка характеристик стереотипного поведения, так и оценка их выраженности и длительности. Для сопоставления параметров стереотипного поведения с этапами учебной деятельности был разработан сценарий специального структурированного диагностического урока.

В настоящем исследовании приняли участие 4 ребенка с диагнозом РАС, посещавших занятия по подготовке к школе при ФРЦ в возрасте 6–7 лет. Они были обследованы с помощью методики определения Психолого-образовательного профиля РЕР-3 и шкалы Вайнленд. Результаты Рер-3 продемонстрировали значительное снижение показателей разви-

тия навыков, особенно выраженное в сфере зрительно-двигательного подражания. Данные, полученные по шкале Вайнленд свидетельствовали о сниженном уровне адаптации по всем шкалам.

Для анализа были выбраны уроки, которые отличались форматом подачи материала (дистанционно и очно). При проведении дистанционного занятия все дети находились в классе за партами, в то время как учитель проводил урок по видеосвязи. Такой формат был возможен благодаря присутствию в классе двух тьюторов. Очный урок проводился в классе в стандартной форме.

Для исследования был разработан бланк оценивания поведения, который позволял структурировано фиксировать все типы движений и вокализаций. Такой подход позволяет описать характер стереотипных движений, какие части тела задействованы больше остальных, а также являются ли эти движения сочетанными или одиночными. На основании полученных данных для каждого ребенка была построена шкала стереотипного поведения (рис. 1), где ширина столбцов отражает продолжительность стереотипного эпизода в секундах. Данная шкала позволяет наглядно увидеть изменения поведения ребенка в разные периоды занятия.

Для точного соотнесения эпизодов стереотипного поведения с параметрами учебной деятельности, использовали сценарий структурированного диагностического урока, который включал в себя работу со знакомым материалом, изучение нового материала и физкультминутку. Благодаря этому мы смогли проследить, как изменялось поведение детей в зависимости от типа изучаемого материала и рода деятельности.

Результаты

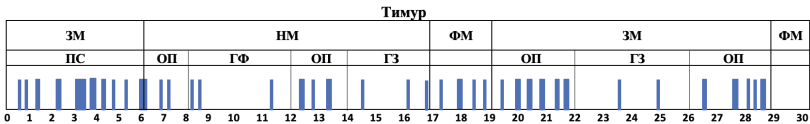
При анализе дистанционных уроков мы обращали внимание на особенности поведения детей с РАС, которые были представлены стереотипными движениями и вокализациями. Выраженность этих поведенческих проявлений была неодинакова в различные моменты урока. Каждый ребенок по-разному реагировал на инструкции учителя и сами задания, но оказалось, что во время физкультминутки частота и амплитуда движений снижались абсолютно у всех детей. Во время выполнения рифмованных упражнений стереотипии и вокализации наблюдались гораздо реже, что подтверждает имеющиеся данные о том, что физические упражнения могут быть эффективным методом лечения в снижении стереотипного поведения при расстройствах аутистического спектра (РАС) у детей [1].

Учитывая периодически возникающую необходимость проведения занятий в дистанционном формате, мы поставили своей целью проанализировать выраженность проявлений стереотипного поведения в двух ситуациях обучения. Результаты исследования подтвердили, что формат проведения урока может влиять на частоту и амплитуду стереотипных действий. Во время очных занятий учителю гораздо проще контролировать и обращать на себя внимание детей, чтобы они лучше понимали

инструкции, соответственно проявление стереотипных движений легче поддавалось регуляции и контролю, что способствовало оптимизации учебного процесса.

В то время как в ситуации проведения онлайн-занятия, когда дети находятся в классе с тьюторами, а учитель работает удаленно, уровень внимания, определяющийся по длительности эпизодов слежения за действиями учителя, значительно снижался, в то время как частота и амплитуда стереотипных действий увеличивались. Положительный эффект физкультминутки во время дистанционного занятия не был таким сильным, как во время очного занятия. Это связано с тем, что дети воспринимали информацию о движениях только на слух. Представленные результаты позволяют сделать вывод о необходимости специально разрабатывать приемы и методы проведения занятий в дистанционном формате с учетом указанных факторов.

Проанализировав видео занятий и сопоставив выраженность стереотипных движений с типом деятельности (пассивное слушание или выполнение заданий, требующих целенаправленной моторной активности) мы выяснили, что если при выполнении задания требовалось взаимодействовать с какими-то предметами (писать, рисовать, собирать фигуры из деталей и т.д.) стереотипное поведение практически не наблюдалось, то есть опосредованная деятельность позитивно сказывалась на частоте проявления стереотипных движений. Связь типа материала (новый или знакомый) с выраженностью стереотипий была отмечена только у одного ребенка, тогда как тип деятельности определял относительную выраженность стереотипных действий у всех детей (рис. 1).



ЗМ – знакомый материал с 0 по 6 мин.	С 0 по 6 мин – повторение на слух (ПС) Стереотипное поведение (СП) 70с из 360 (19%)
НМ – новый материал с 6 по 17 мин.	С 6 по 8 мин – организационный процесс (ОП). Объясняют задание и раздают материалы. СП 24с из 120 (20%)
	С 8 по 12 мин – геометрические фигуры (ГФ). Ищут среди картонных фигур ромб. СП 8с из 240 (3%)
	С 12 по 14 мин – организационный процесс (ОП). Раздают листы и карандаши, объясняют задание. СП 14с из 120 (12%)
	С 14 по 17 мин – графическое задание (ГЗ). Нужно поставить в каждом ромбе точку. СП 6с из 180 (3%)
ФМ – физкультминутка с 17 по 19 мин.	С 17 по 19 – СП 12с из 120 (10%)
ЗМ – знакомый материал с 19 по 29 мин.	С 19 по 22 мин – организационный процесс (ОП). Раздают листы и карандаши, объясняют задание. СП 37с из 180 (21%)
	С 22 по 26 мин – графическое задание (ГЗ). Нужно посчитать количество нарисованных предметов и написать их количество. СП 4с из 240 (2%)
	С 26 по 29 мин – организационный процесс (ОП). СП 34с из 180 (19%)
ФМ – физкультминутка с 29 по 30 мин.	С 29 по 30 мин – 0%

*Ширина столбцов зависит от продолжительности стереотипных действий

Рис. 1. Распределение эпизодов стереотипного поведения на разных этапах урока. Ученик Т.

Выводы

Модель структурированного урока является удобным инструментом для изучения особенностей поведения детей с РАС в ходе групповых занятий. Интенсивность и частота стереотипных движений во время урока изменяются в зависимости от характера изучаемого материала и типа деятельности. В условиях дистанционной формы занятий эффективность обучения снижается, что требует разработки специальных методических приемов.

Заключение

Результаты проведенного исследования показали, что важным критерием повышения эффективности проведения занятий и усвоения детьми материала является снижение выраженности стереотипного поведения. Этого можно достичь с помощью специальных методических средств, а именно: заменой пассивного “слушания” на активную деятельность, особенно на этапе объяснения нового материала, включение в образовательный процесс специальных физкультурминуток, связанных с контекстом деятельности, а также использование специализированных приемов предотвращения и переключения эпизодов стереотипного поведения, в сочетании с предоставлением возможности сенсорного насыщения в менее важные моменты урока или на перемене. При организации учебного процесса стоит учитывать все эти факторы, что позволит повысить эффективность обучения детей с расстройством аутистического спектра в условиях групповых занятий.

Литература

1. *Дубовик К.В.* Стереотипные движения и повторяющееся поведение как симптомы расстройств аутистического спектра//К.В.Дубовик // Нейронews. – 2013. – Вып. № 3–2. – С. 33–39.
2. *Шаргородская Л.В.* Организационно-педагогические условия инклюзивного обучения младших школьников с расстройствами аутистического спектра: дис., канд. пед. наук: 13.00.03 / Шаргородская Л.В.; – Московский городской педагогический университет. – М., 2017. – 229 с.
3. *Ferreira, J.P.* Effects of Physical Exercise on the Stereotyped Behavior of Children with Autism Spectrum Disorders//Medicine. – 2019. – Vol. 55. – P. 685.
4. *Goldman S, Wang C, Salgado MW, Greene PE, Kim M, Rapin I.* Motor stereotypies in children with autism and other developmental disorders// Dev Med Child Neurol. – 2009. P. – 51.
5. Rincover//How to use Sensory Extinction // Part of the series Teaching the Autistic.– 1981. P. – 34.

The Severity Of Manifestations Of Stereotypical Behavior In Children With Asd Aged 6–7 Years In The Process Of Group Classes In Preparation For School²

Anna Movchan

Student of faculty of CSP MSUPE

Yulia Erofeeva

Teacher – speech therapist FRC

Elizaveta Davydova

PhD, leading researcher of FRC MSUPE

² The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation, project No. 073–00041–21–05 “Comprehensive support for children with ASD based on an evidence-based approach”.

Логопедическое пособие «Мультисказ» по развитию связной речи детей

Неустроева Е.С.

магистрант,

*ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет», г. Шадринск, Россия
neustroewa.lenus05@yandex.ru*

С развитием современного общества, в логопедическую практику постоянно внедряются инновации, которые комбинируясь с традиционными методами прогнозируют более высокую эффективность развития речи.

Так, большинство нововведенных средств основано на интерактивном взаимодействии ребенка с психоречевыми стимулами, на предоставлении ему большей самостоятельности в деятельности.

С этими критериями сопоставляется метод творческого рассказывания, особенно применимый при развитии связной речи, творческих способностей.

Творческое рассказывание – «гибкий» метод развития и коррекции, так как может быть рассмотрен в качестве игрового, обучающего моментов, опосредованных определенной стимульной атмосферой (медиа-устройства, фланелеграфный скрайбинг, звукозапись и т.д.)

Об использовании творческого рассказывания как метода развития связной речи детей имеются сведения у Л.С. Выготского, В.В. Коноваленко, М.М. Алексеевой, О.С. Ушаковой и т.д.

Творческое рассказывание в сочетании с инновационными средствами рассматривалось в исследованиях В.П. Глухова, Н.Н. Хоменко, А.А. Нестеренко и т.д.

Цель нашего исследования заключается в апробации форм творческого рассказывания, посредством инновационных средств развития речи в виде разработки многофункционального логопедического пособия.

Условно, творческое рассказывание – это умение вербально передавать знакомый сюжет с внесением элементов творчества.

Основными компонентами этого процесса являются: сформированность речевых конструкций (умение пересказывать), наличие творческой активности (умение включать самостоятельные речевые конструкции), способность к логическому оформлению (умение составлять самостоятельные речевые высказывания).

Критериев для классификации приемов творческого рассказывания несколько, наиболее известные из них: доминирующая психическая функция (восприятие, память, воображение) – В.В. Коноваленко [1]; характер модификации содержания текста (работа с элементом, фраг-

ментом) – Т.А. Ткаченко [3]; вспомогательные средства (визуальные, аудиальные) – Э.П. Короткова [2]; характеристика продукта (реальность, фантастичность) – Н.А. Ветлугина [4].

Также, приемы творческого рассказывания определяются, при рассмотрении операций процесса воображения (схематизация, аналогия, типизация, акцентирование, агглютинация).

В совокупности, использование приемов творческого рассказывания в работе с детьми, подразумевает под собой детальный анализ связного высказывания (художественного образца, самостоятельного текста): определение композиционных частей текста (зачин, основа, развязка); выявление главной сюжетной линии содержания; выделение действующих лиц; опускание второстепенных событий; продумывание отдельных ситуаций в содержании; сопоставление причин и следствий; установление динамики содержания.

Учитывая специфику логопедической работы по развитию связной речи, принимая во внимание механизмы творческого рассказывания, нами было разработано многофункциональное пособие (логопедической направленности) «Мультисказ», основанное на использовании приемов творческого рассказывания (схематизация, аналогия, замена, привнесение, продолжение, синтезирование).

Пособие направлено на стимулирование речетворческих способностей детей.

Разработка применительна к старшему дошкольному возрасту и более возрастным детям (при норма-типичном и дизонтогенетическом вариантах развития).

Содержание логопедического пособия представлено тремя блоками, имеющими разные уровни сложности, определяющие поэтапное освоение творческой деятельности (репродуктивность, включение элементов творчества, продуктивность).

Первый блок (легкий уровень – работа с художественным образцом) основан на репродуктивном воспроизведении речевого образца, посредством активности анализаторных систем разной модальности. Это выражается в таких пробах:

1. **«Расскажи мультик»** (представлен короткометражный мультик с озвучкой, который после просмотра, ребенок должен последовательно «собрать» из ниже расположенных символов, и впоследствии озвучить самостоятельно (пересказать)).
2. **«Озвучь мультик»** (представлен короткометражный мультик без озвучки, который после просмотра, ребенок должен озвучить самостоятельно).
3. **«Нарисуй мультик»** (представлена озвучка короткометражного мультика, после прослушивания которой, ребенок должен визуализировать динамику сюжета посредством символов).

Второй блок (средний уровень – использование приемов творческого рассказывания) состоит в обогащении собственного процесса репродукции посредством включения элементов творчества. Основные приемы творческого рассказывания, в предложенном пособии: аналогия, замена, продолжение (или привнесение). Они нашли воплощение в следующих заданиях:

1. «Придумай похожий сценарий» (ребенок должен определить смысл художественного образца и воссоздать его в другой вариации).
2. «Измени сценарий» (ребенок выбирает элемент/фрагмент, который хотел бы заменить и осуществляет творческое преобразование).
3. «Продолжи сценарий» (ребенок придумывает развязку художественного образца).

Третий блок (сложный уровень – самостоятельное создание художественного образца) предполагает максимальное проявление творческих способностей, направленных на создание определенного продукта. В заданиях это выражается так:

1. «Оживи картину» (предложен статичный сюжет, ребенок приводит его в динамику, посредством составления связного высказывания).
2. «Подружи элементы» (предложены отдельные элементы возможного сюжета (фон, герои), ребенок объединяет их в единую речевую композицию).
3. «Создай» (предложены символы, ребенок должен придумать сюжет интерпретируя друдлоподобные символы, и создать свою композицию (в технике скрайбинг)).

Многофункциональность предложенного пособия состоит в том, что в применении носит общеразвивающий характер, так как: может быть представлено ребенку на разных носителях (фланелеграфном, бумажном, цифровом); опирается на внедрение инноваций (цифровизация, теория решения изобретательских задач, скрайбинг); основано на использовании разных приемов творческого рассказывания (схематизация, аналогия, замена, продолжение, синтезирование); является полимодальным (визуальная, аудиальная, тактильная опоры); позволяет ребенку находиться в ситуации успеха при выборе доступного для него уровня выполнения (репродукция, репродуктивность-продуктивность, продуктивность).

Дополнительные возможности пособия заключаются в предполагаемой записи (аудио-, медиазаписи) речепорождаемых детьми художественных композиций, с последующим созданием картотеки связных высказываний; многообразии вариаций элементов, фрагментов, сюжетов, которые ребенок может перевернуть на свое усмотрение; овладение мультипликационными навыками (); мотивированность; атмосфера эмоционального подъема.

Так, анализ разработанного нами многофункционального пособия «Мультипликатор» обуславливает значимость его в практическом

применении на занятиях и внеклассное время не только при развитии связной речи детей, но всеобщей гармонизации психики.

Таким образом, освещая аспекты использования творческого рассказывания в логопедической работе по развитию связной речи, обобщим:

1. Творческое рассказывание – метод всесторонней активизации психического развития ребенка. Характеризуется гибкостью и универсальностью, так как может беспрепятственно использоваться в разном виде деятельности в сочетании с разными средствами инновации в обучении.
2. Многогранность метода предоставляет различное содержание речетворческих заданий, основанных на производных приемах творческого рассказывания (схематизация, аналогия, замена, продолжение, синтезирование). Это определило идею разработки логопедического многофункционального пособия «Мультиказ», направленного на развитие связной речи детей.
3. Анализ логопедической разработки спрогнозировал ее практическую значимость, опираясь на основополагающие характеристики (игра, творчество, речь, психика, инновация).

Литература

1. *Коноваленко В.В.* Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы : методическое пособие для логопедов и воспитателей / В.В. Коноваленко. С.В. Коноваленко. – Москва.: ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.
2. *Короткова Э.П.* Обучение рассказыванию в детском саду / Э.П. Короткова / Москва: 1978. – 74 с.
3. *Ткаченко Т.А.* Формирование и развитие связной речи: методическое пособие / Т.А. Ткаченко/ Москва: Ювента, 2007. – 24 с.
4. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений / сост.: М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – Москва: Академия, 2000. – 554 с.

Speech Therapy Manual «Multi-Story» On The Development Of Coherent Speech Of Children

Neustroeva E.S.

Master's student

Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

neustroewa.lenus05@yandex.ru

Диагностическая система оценки участия во внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта

Парфенова В.В.

*аспирант, Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8106-465X>

e-mail: 1ver.kazakova@gmail.com

Ключевые слова: внеурочная деятельность, выраженные нарушения интеллекта, ФГОС.

Важность участия во внеурочной деятельности ребёнка с нарушениями интеллекта обусловлена её значительным потенциалом для развития личности обучающегося и его интеграции в общество, что отмечалось многими исследователями (Е.К. Грачёва, А.Н.Граборов, Н.Ф.Кузьмина-Съромятникова, Г.М.Дульнев, М.И.Кузьмицкая, В.Ф. Мачихина). Закономерно, что специальный федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта) требует обязательного включения детей данной категории во внеурочную деятельность. Особое значение социализирующий потенциал внеурочной деятельности имеет для детей с выраженными нарушениями интеллекта.

В то же время участие детей с выраженными нарушениями интеллекта во внеурочной деятельности мало изучено. Данная группа обучающихся отличается крайней неоднородностью. Актуальные задачи внеурочной деятельности, содержание, виды и формы деятельности, адекватные возможностям и интересам ребенка, условия ее организации, способствующие пробуждению собственной активности ребенка и его постепенному включению в усложняющиеся ситуации социального взаимодействия могут значительно отличаться в конкретных случаях.

Существует большое количество методик исследования эффективности внеурочной деятельности обучающихся для массовой школы. Используются методики «Личностный рост» (И.В.Кулешова, П.В.Степанов, Д.В. Григорьев), «Кто я?» (М.Кун), «Русские пословицы» (С.М.Петрова), «Какой у нас коллектив» (А.Н.Лутошкин). Применяются методики, направленные на выявление различных показателей ценностного отношения детей к деятельности («недописанное предложение», «стал начальником», «экстремальная ситуация»); направленности интересов школьников («Цветик-семицветик» И.М.Витковой), уровня воспитанности учащихся (Н.П.Капустина) и мотивов участия в деятельности (Л.В.Байбородова).

Некоторые из этих методик адаптированы для решения отдельных задач внеурочной деятельности школьников с лёгкой умственной отсталостью. В силу низкого уровня интеллектуальной, речевой, изобразительной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта модификация для них существующих методик чрезвычайно затруднена. Кроме того, оценка эффективности является следующим шагом после включения ребенка во внеурочную деятельность, которое в свою очередь требует предварительной оценки уровня участия, возможного в конкретном случае.

Отсутствие диагностической системы оценки участия, учитывающей индивидуальный уровень интеллектуального и социально-эмоционального развития затрудняет создание педагогических моделей внеурочной деятельности для детей данной категории. Таким образом, одной из актуальных научно-практических задач является её разработка.

Анализ литературы, глубокие интервью с классными руководителями-организаторами внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта и анкетирование их родителей позволили предварительно определить значимые для участия во внеурочной деятельности критерии и показатели их оценки. Критерии, значимые для участия во внеурочной деятельности были распределены по 6 блокам.

Блок «Эмоции» выявлял преобладающие эмоциональные состояния; эмоциональное отношение детей к нравственным ценностям; личностные предпочтения и деятельностные ориентации во внеурочной деятельности.

В блоке «Взаимодействие» оценивались такие показатели как контактность, принятие задания, эмоциональные реакции, использование коммуникативных средств, взаимодействие с персонажем.

В блоке «Характер игры и способы усвоения общественного опыта» рассматривалось активен ли ребёнок, каким способом он выполняет задания, понимает ли сюжет игры и смысл игровых действий, сопровождает ли игровые действия речью.

Блок «Эстетика» исследовал представления детей об эстетических действиях и способность непосредственно участвовать в них; выявлял эмоционально-эстетические предпочтения.

Блок «Этика» исследовал нравственные представления и чувства ребёнка, воплощение их в игре и жизненных ситуациях.

Блок «Предметные представления и навыки» исследовал наличие представлений и навыков, формируемых на уроках по предметам «Речь и альтернативная коммуникация», «Математические представления», «Окружающий природный мир», «Окружающий социальный мир», «Домоводство» и способность применять их в жизни.

Всего было разработано 3 диагностических методики, каждая из 3 заданий.

Методика «Домики»(блок «Эмоции»)представляла собой модифицированную в соответствии с возможностями детей и задачами исследования цветовую методику О.А.Ореховой. Учитывая большую значимость эмоций для участия во внеурочной деятельности, две другие методики также исследовали некоторые показатели эмоционального развития. Обследование проводилось совместно учителем-дефектологом и психологом.

Методика«Персонажи» и методика «Теремок» были разработаны специально для данного исследования с учетом интересов и возможностей детей. Методики были представлены в двух вариантах: базовом (для детей, в основном общающихся с помощью невербальных средств) и усложненном (для детей, общающихся с помощью речи). Занятия проводились индивидуально, включали в себя беседу (для детей, владеющих речью), наблюдение и обучающий эксперимент, что позволило определить зоны актуального и ближайшего развития ребёнка на каждом из исследуемых блоков. Продолжительность занятия – 40 мин., со сменой деятельности. Протоколы обследований содержали описание деятельности и эмоциональных реакций ребенка в процессе диагностического занятия и их количественную оценку.

Методика «Персонажи».Задание 1«Жители страны сказок»предполагало беседу по карточкам (либо совместную мини-драматизацию, если ребёнок не владеет речью) о сказочных персонажах и их дифференциацию по признаку хороший/добрый – плохой/злой. При выполнении задания 2 «Любимые герои»дети выбирали 2 любимых персонажей из ранее рассмотренных, находили книги о них, в свободной форме действовали с книгами. В задании 3«Наслаждаемся прекрасным» ребёнок знакомил любимых героев с внеурочными занятиями эстетической направленности (беседа по карточкам, либо демонстрация педагогом реальных действий с предметами и игрушками; затем непосредственное участие ребёнка в эстетических действиях по выбору). При выполнении каждого задания педагог собирал информацию о личном опыте ребёнка.

Методика «Теремок».Задание 1 «Спектакль «Теремок»представляло собой совместное разыгрывание педагогом и ребёнком спектакля по сказке в настольном театре. В задании 2 «Обустрой теремок»ребёнок выбирал в «магазинах» предметы, которые, по его мнению, нужны жителям теремка, а затем показывал, что звери будут делать с ними. В задании 3 «Занятия жителей теремка»ребёнок выбирал предметы для культурного досуга жителей теремка, действовал с ними.

Констатирующий эксперимент был проведён в 2020–2021 учебном году на базе ГБОУ Школа № 108 (г.Москва). Исследование охватывало 103 обучающихся 1–11 классов в возрасте от 7 до 20 лет с умеренной, либо тяжёлой умственной отсталостью. По результатам анализа документации: с умеренной умственной отсталостью – 80 %, с тяжё-

лой – 20 %; из них 67 мальчиков (65 %) и 36 девочек (35 %). В родных семьях воспитывалось 64 участника эксперимента (62 %), в ЦССВ «Юнона» (бывший Детский дом-интернат № 7) – 31 участник (30 %), под опекой находилось 8 участников (8 %). Было проведено 16 групповых диагностических занятий по методике «Домики», по методикам «Персонажи» и «Теремок» – по 103 индивидуальных занятия.

Анализ данных эксперимента показал, что детей с выраженными нарушениями интеллекта можно условно разделить на 4 группы, между которыми существуют качественные различия по значимым для участия во внеурочной деятельности критериям, что позволило выделить и охарактеризовать 4 уровня участия во внеурочной деятельности (стартовый, минимальный, базовый, «продвинутый»). При этом, мы полагаем, что, если стартовый уровень, является патологическим (он наблюдался лишь при наличии выраженных эмоциональных нарушений, негативного социального воздействия), то остальные 3 отражают последовательность этапов участия ребенка во внеурочной деятельности. Стартовый уровень оказался характерен для 29 % участников (30 чел.), минимальный – для 25 % (26 чел.), базовый – для 26 % (27 чел.), «продвинутый» – для 20 % (20 чел.). Были выявлены корреляции между уровнями участия во внеурочной деятельности и нозологией имеющихся у детей нарушений развития, возрастом, а также социальной ситуацией развития.

Итак, в исследовании были определены критерии и показатели, значимые для участия во внеурочной деятельности, выделены и охарактеризованы уровни участия во внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта, что позволит создать педагогическую модель внеурочной деятельности для детей с выраженными нарушениями интеллекта. Проведённые 222 диагностических занятия дали большой фактический материал для определения предпочтительного содержания, видов и форм внеурочной деятельности.

Литература

1. Головина Т.Н. Эстетическое воспитание в вспомогательной школе: Сборник статей / Под ред. Т.Н. Головиной; НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва: Просвещение, 1972. – 104 с.
2. Евтушенко Е.А. Нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников во внеучебной театрализованной деятельности. : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03. – М., 2010. – 224 с.

The Diagnostic System For Assessment Of Participation Of Children With Severe Intellectual Disabilities In Extracurricular Activity

Parfenova V.V.

post-graduate student, Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8106-465X>

e-mail: 1ver.kazakova@gmail.com

Keywords: extracurricular activity, severe intellectual disabilities, Federal State Educational Standards.

Технологии социальной реабилитации и возможности их применения в работе с детьми-инвалидами

Перова В.В.

*студентка института педагогики и психологии,
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
e-mail: lera.perova.98@mail.ru*

*Научный руководитель – Маликова Е.В.
кандидат психологических наук, доцент,
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия
e-mail: malikowa74@yandex.ru*

Ключевые слова: социальная реабилитация, дети-инвалиды, технологии социальной реабилитации.

Проблема социальной реабилитации детей-инвалидов сегодня имеет большую практическую актуальность и значимость, которая обусловлена, в первую очередь, увеличением числа детей данной категории.

Рост численности детей с различными формами заболеваний и непосредственно детей-инвалидов приводит к расширению спектра и форм оказываемой им помощи, в том числе и реабилитационной, где акцент от медицинской реабилитации смещается на активную форму реабилитации, ориентированную на повышение социально-адаптивных возможностей детей.

Каждый из нас может попасть жизненную ситуацию, когда трудно самостоятельно организовывать собственную жизнедеятельность. С целью повышения уровня социального функционирования больного или инвалида, восстановления личностных ресурсов индивида разрабатывается особая интегративная технология – социальная реабилитация.

Социальная реабилитация – комплекс мер, которые направлены на восстановление человека в правах, социальном статусе, улучшении его здоровья, дееспособности. Такой процесс, как отмечает Л.И. Акатов, должен быть осознанным, целенаправленным и внутренне организованным [1].

Подготовка ребёнка-инвалида к самостоятельной деятельности, как общественной, так и семейно-бытовой является ключевой целью технологий социальной реабилитации. Этому максимально поможет организация развивающих занятий и коррекционной воздействие на коммуникативную, когнитивную, эмоционально-волевую, мотивационно-ценностную, поведенческую сферу личности ребенка.

Здесь также стоит сказать, для решения задачи полноценной и комплексной реабилитации детей-инвалидов большую важность имеет

психолого-педагогическая, социально-правовая, социально-медицинская деятельность. Обязательным же условием является включение родителей в реабилитационные мероприятия.

Любая работа с детьми-инвалидами должна строиться на программе реабилитации. Программа реабилитации – это система мероприятий, направленная на развитие возможностей ребенка и всей его семьи [2].

Так как одной из значимых задач в психотерапии детей с особенностями развития является формирование у них чувства уверенности в своих силах, воспитание социальных, трудовых и эстетических установок, то наиболее эффективны такие направления психотерапии, которые предполагают активную, внешне проигрываемую деятельность самого ребенка. Рассмотрим некоторые из них.

Самый распространённый метод это игротерапия. С давних времён известно, что детям нравятся природные материалы, такие как вода, песок, веточки, камни и т.д. Игры с ними способствуют снятию напряжения, раздражения, возбудимости. Подходящими в данном методе будут сюжетно-ролевые игры. В таких играх четко проявляются эмоциональные отношения ребенка к людям, животным и предметам неживой природы.

Игротерапия базируется на принципе, заключающемся в необходимости позволить ребенку отреагировать, избавиться от отрицательных эмоций и заменить их на противоположные, положительные действия и поступки, сопровождающиеся положительными эмоциональными переживаниями.

Изотерапия или арт терапевтическое рисование помогает снимать внутреннее напряжение. При этом используются такие приёмы, как рисование пальцами при помощи красок на листах бумаги формата А3 или А2, рисование мелом на асфальте и т.д.

Метод хобби-терапии способствует расширению сознания и позволяет совершенствовать взаимодействие с окружающим миром. Ребёнок вполне может пробовать себя в различных видах деятельности, например: создание поделок, игрушек, цветоводство, флористика, пение, танцы, кукольный театр, спорт, макраме, рисование, вязание. Очень важно понимать, что выбор вида деятельности не навязывается ребёнку, а должен быть основан на его психологических особенностях, склонностях.

Гарденотерапия – это лечение с помощью общения детей-инвалидов с природой. Например, работа в саду, выращивание цветов и растений по собственному выбору. Учитель рассказывает детям, что из себя представляют те или иные растения, для чего они могут пригодиться человеку, какие условия нужны растениям, как их нужно садить и ухаживать за ними.

Система лечения также связана с общением с животными, так называемая анимало-терапия. Такое общение повышает желание и умение слушать, делает ребёнка более трудолюбивым и позволяет более осоз-

нано познавать себя и окружающий мир. Самое важное это конечно то, что у ребенка появляется активный интерес к жизни, стремление преодолеть недуг [1].

Такие программы и включенные в них методы для каждого конкретного ребенка и семьи разрабатываются отдельно, с учетом не только состояния здоровья и особенностей развития ребенка, но также обращая внимание на особенность и возможности семьи.

Программа реабилитации представляет собой четкий план, схему действий родителей и специалистов по развитию способностей ребенка, его оздоровлению, социальной адаптации, причем мероприятия, включенные в программу, обязательно должны охватывать и других членов семьи. Такие мероприятия должны быть связаны с образованием (просвещением) родителей, их психологической поддержкой и помощью в организации семейного отдыха.

Программа разделена на периоды, каждый период должен иметь конкретную цель, которая разбивается на ряд задач, так как нужно будет работать сразу в нескольких направлениях, подключая к процессу реабилитации разных специалистов.

Мониторинг производится по ходу всей программы, то есть необходимо регулярное отслеживание хода событий. Такой контроль представляет собой регулярный обмен информацией между куратором (социальный педагог или социальный работник) и родителями.

Если возникают различные трудности, куратор помогает родителям, советует, как преодолеть преграды, ведёт переговоры с нужными специалистами, представителями учреждений, разъясняя, отстаивая, где это нужно, права ребенка и семьи. В некоторых случаях куратор может посещать семью, для того чтобы более точно понять трудности, возникающие при выполнении программы.

В идеале между родителями и кураторами должно возникнуть партнёрство, как стиль отношений, который позволит находить общие цели и достигать их с высокой эффективностью, чем, если бы участники действовали отдельно друг от друга [2].

В любой успешной практике взаимодействия специалистов и родителей, как отмечает Е.И. Холостова, присутствует пять компонентов:

- регулярный контакт
- акцент на том, что уже умеет ребенок, а не на его недостатках;
- использование пособий для родителей;
- к работе должны привлекаться не только родители, но и другие члены семьи, родственники;
- внимательно относиться не только к проблемам ребёнка, но и всей семьи [2].

Таким образом, важным условием успешной социальной реабилитации детей-инвалидов является применение различных реабилитационных

литационных технологий, а также обязательное включение родителей в реабилитационные мероприятия. А знание теоретических основ сущности технологий социальной реабилитации будет являться важным фактором при построении практической деятельности, связанной с организацией взаимодействия с детьми-инвалидами.

Литература

1. *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие / Л.И. Акатов. М.: Владос, 2000. С. 349–363.
2. *Холостова Е.И.* Социальная реабилитация / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. М.: Дашков и К. 2006. 340с.

Technologies Of Social Rehabilitation And The Possibility Of Their Application In Working With Disabled Children

V.V. Perova

*Student Institute Pedagogy and Psychology,
Altai State Humanitarian and Pedagogical
University named after V.M. Shukshin*

Biysk, Russia

e-mail: lera.perova.98@mail.ru

Scientific supervisor – E.V. Malikova

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Altai State Humanitarian and Pedagogical
University named after V.M. Shukshin,*

Biysk, Russia

e-mail: malikowa74@yandex.ru

Keywords: social rehabilitation, disabled children, social rehabilitation technologies.

Стимуляция развития моторных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями речи посредством твистинга

Попова Ю.А.

Студент-магистрант

*Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы «Московский городской
педагогический университет» институт специального
образования и психологии, Москва, Российская Федерация.*

Учитель-дефектолог

*Государственное бюджетное учреждение города Москвы
«Городской психолого-педагогический центр Департамента
образования и науки города Москвы, Москва, Российская Федерация.*

e-mail:kuznetsovaja@mgpu.ru

Для полноценного развития ребенка моторные навыки играют важную роль. Они определяют его способность овладения окружающим миром. На протяжении всего дошкольного и младшего школьного возраста моторные умения оттачиваются, становятся более точными и скоординированными, а некоторые, такие как навык письма только начинают формироваться. Важность стимуляции моторного развития у детей с особыми образовательными потребностями ещё более возрастает. Все дети с особыми образовательными потребностями испытывают трудности приема информации, а значит сложности овладения окружающим миром. Еще одной общей закономерностью их психического развития являются трудности словесного опосредования. А многие исследователи отмечают тесную взаимосвязь между речевым развитием и формированием тонких дифференцированных возможностей кистей и пальцев рук. Основное внимание материалов по развитию моторики направлено на детей раннего или младшего дошкольного возраста, тогда как дети старшего дошкольного возраста упускаются.

В качестве новой, занимательной формы стимуляции моторного развития можно рассматривать занятия по овладению твистингом. Обучение детей технике изготовления фигурок из шаров для моделирования, как основной технике на занятии, может напрямую реализовывать некоторые задачи из разных образовательных областей, выделенных в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте Дошкольного Образования. Твистинг также может помогать решать и коррекционно-развивающие задачи для детей с особыми образовательными потребностями. Работая в технике твистинга, дети могут не только совершенствовать свои моторные навыки. Воздействия техники кручения шаров на ребенка носит полисенсорный характер: это и зрительный образ, и слуховой, а также кинестетический и тактильный. Изготавливая фигурку, ребенок должен учитывать ее пропорции,

уметь выделить основные различительные признаки и представить предмет схематично. Он должен уметь мыслить образно, что позволяет говорить о влиянии овладения техникой твистинга на развитие наглядно-образного мышления ребенка. Возможности применения шаров для моделирования в образовательной и коррекционно-развивающей работе безграничны, так как шар – это своего рода пластилин, из которого можно слепить все, что угодно.

Научная новизна состоит в изучении влияния обучения технике твистинга детей старшего дошкольного возраста на их моторное и речевое развитие, разработке и апробации комплекса обучения технике твистинга.

Нами разработан комплекс из 18 занятий с использованием техники твистинга. В комплекс вошли такие занятия как: беседа «Секреты твистинга», изготовление фигур из шаров (собачки, жирафа, шпаги, пчелы, улитки, лошадки и др.) и творческие занятия. Комплекс занятий предваряет и завершает диагностическое изучение моторного развития детей для выявления эффективности обучения твистинг-технике дошкольников. На данный момент комплекс апробирован с детьми старшего дошкольного возраста с функциональными нарушениями зрения и с детьми с нарушениями речи различного характера.

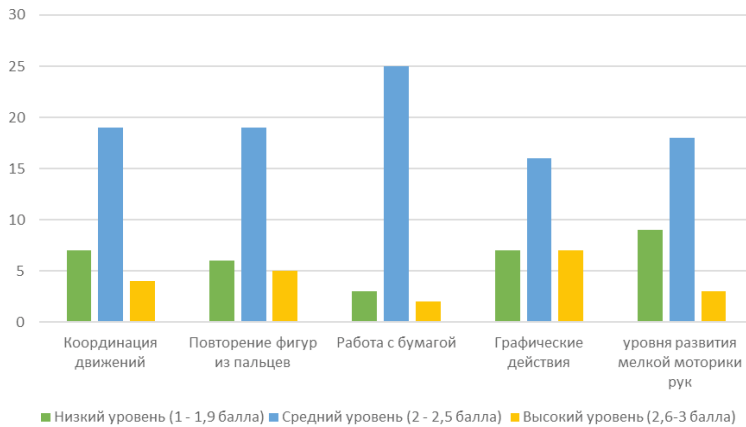
В опытно-практической работе с детьми с различными нарушениями речи принимали участие дети, имеющие такие логопедические заключения как: фонетико-фонематическое недоразвитие (10 детей), общее недоразвитие речи (10 детей) и системное недоразвитие речи при интеллектуальном нарушении (10 детей). Также была сформирована контрольная группа детей, не имеющих трудностей речевого развития (17 детей) для проведения сравнительного анализа и первичного выявления отставания в моторном развитии детей экспериментальной группы.

Для диагностического изучения моторного развития были подобраны пять методик: диагностика развития мелкой моторики рук старших дошкольников Н.Е. Вераксы, методика «Стежки» (по В. Мытацину), методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, методика «Домик» Н.И. Гуткиной и обследование общей произвольной моторики детей. Комплект данных методик позволяет уточнить уровень развития всех компонентов моторного развития, с максимальной изолированностью от интересов детей, их познавательного, речевого и эмоционально-волевого развития.

По итогам констатирующего этапа опытно-практической работы можно было сделать выводы о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы в данном направлении, так как дети экспериментальной группы показали сравнительно низкие результаты по отношению к контрольной группе. Помимо этого, в выполнении боль-

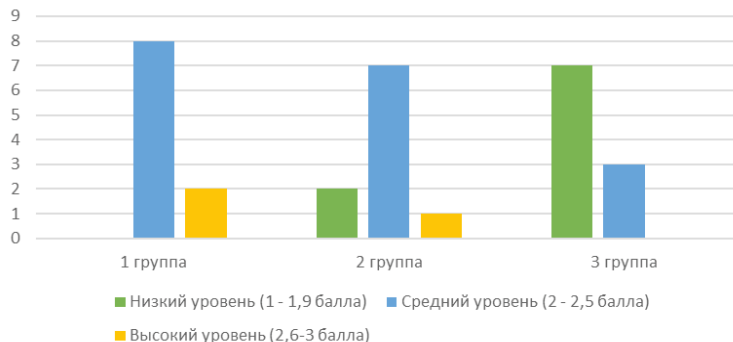
шинства диагностических заданий прослеживалась закономерность и внутри экспериментальной группы: дети с фонетико-фонематическим недоразвитием, показывали результаты наиболее близкие к контрольной группе. Наиболее низкий уровень результатов показывали дети с системным нарушением речи. Дети с общим недоразвитием речи занимали срединное положение между двух остальных подгрупп экспериментальной группы. Большинство результатов всей экспериментальной группы либо соответствовали нижней границе нормы, либо были ниже неё.

Ниже приведены результаты одной из методик для более наглядной сравнительной характеристики:

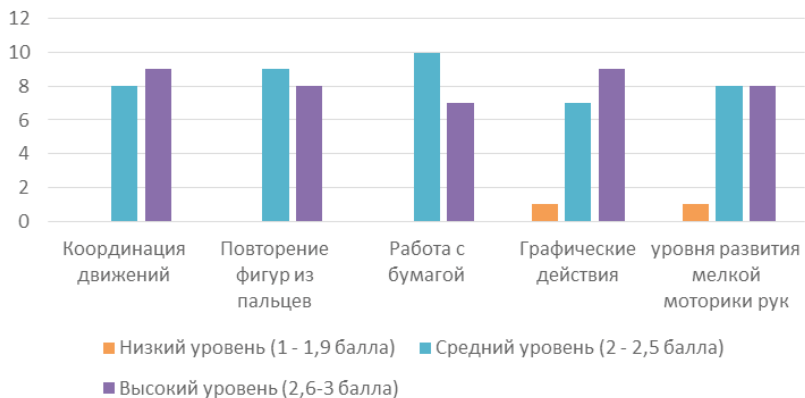


Экспериментальная группа:

Распределение уровня развития мелкой моторики рук по подгруппам экспериментальной группы, где 1 группа – дети с фонетико-фонематическим недоразвитием, 2 группа – дети с общим недоразвитием речи и 3 группа – дети с системным недоразвитием речи.



Контрольная группа:



В ходе коррекционно-развивающей работы по стимуляции моторного развития с детьми был проведен разработанный нами комплекс из 18 занятий твистинг-техником.

Первые несколько занятий проводились в малых подгруппах (по 5 детей) для того, чтобы была возможность индивидуальной помощи каждому ребенку. На первых занятиях дети только овладевали приемами техники, узнавали правила. Им часто нужна была помощь и даже выполнение скрутки рука в руке. В дальнейшем дети поняли, как выполнять скрутки, как закреплять их и надобность в делении на малые подгруппы пропала. Дальнейшие занятия проводились в группах по 10–15 детей.

Большинство занятий строились по плану занятий изобразительной и конструктивной деятельности: начинались с приветствия, затем интересовающийся момент, постановки цели, рассмотрение наглядного образца, где рассматривалась будущая фигурка и схема ее изготовления. Затем следовал показ способов моделирования, уточнения и напоминания детям. После вместе с поэтапным показом и помощью дети изготавливали собственную фигурку. В конце фигурки обязательно обыгрывались и подводились итоги занятия. Для закрепления и лучшего понимания материала, возможности отработки дома в случае пропуска занятия нами были сняты несколько видео-уроков.

По результатам апробации нами были получены положительные результаты в развитии и совершенствовании моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста, что доказывается итоговой диагностикой детей экспериментальной группы. По сравнению с контрольной группой результаты все равно оказались ниже, но разрыв между ними сократился. Наибольший эффект твистинг-техника оказала на развитие тонких дифференцированных возможностей кистей и пальцев рук.

У детей улучшилась зрительно-моторная координация, их движения стали более точными и быстрыми, улучшилась сформированность графических навыков: стал более сильным нажим на карандаш, повысилась ровность и уверенность проводимых линий.

Таким образом, можно считать занятия по овладению твистинг-техники эффективным способом стимуляции моторного развития детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы». – М.: Сфера, 2014. – 96 с.
2. *Большакова С.Е.* Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
3. *Драко М.* Моделирование забавных животных из шариков. Минск: Попурри, 2004. – 80 с.
4. *Кольцова М.М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 1973. – 143 с.
5. *Приходько О.Г.* Ранняя помощь детям с двигательной патологией первые годы жизни: Методическое пособие. СПб.: КАРО, 2006. – 112 с.

**Stimulating The Development
Of Motor Skills In Preschool Children With
Speech Impairments Through Twisting**

Y.A. Popova

Student

*State Autonomous Educational Institution of Higher Education
of the City of Moscow "Moscow City University"
Institute of Special Education and Psychology, Moscow, Russia.
teacher-defectologist*

*State budgetary institution of the city of Moscow
"City Psychological and Pedagogical Center of the Department
of Education and Science of the City of Moscow", Moscow, Russia.
e-mail: kuznetsovaja@mgpu.ru*

Социально-психологический портрет современного инклюзивного волонтера

Порошина А.М.

студент 3 курса направления

«Специальное (дефектологическое) образование»

Российская Федерация, Саратовский национальный исследовательский

государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
(ФГБОУ ВО СГУ им. Н.Г. Чернышевского), г. Саратов

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5005-1098>

e-mail: poroshina.lina@mail.ru

Ключевые слова: инклюзивное волонтерство, волонтерская деятельность, социально-психологический портрет, толерантность, эмпатия.

Толерантность и эмпатия в данной работе рассматриваются как неотъемлемые части в структуре личности инклюзивного волонтера. В последнее время инклюзивное направление волонтерства становится все более популярным, а общество так и не имеет полного представления об этом явлении. Несмотря на многие исследования, направленные на изучение социально-психологического портрета волонтера, в том числе и инклюзивного волонтера, на данный момент нет достоверных сведений о социально-психологических характеристиках современного инклюзивного волонтера.

Актуальность исследования обусловлена повышением интереса молодежи к инклюзивному направлению волонтерской деятельности и недостаточном представлении о социальных и психологических характеристиках инклюзивного волонтера.

Методы исследования:

1. Диагностика уровня эмпатии В.В. Бойко.
2. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова.
3. Методика «Ребенок с ОВЗ – кто он?» модификация Т. Макпартленд, Т.В. Румянцевой (методики М. Куна «Кто я?»).
4. Методика ценностной ориентации М. Рокича.

Выборку составили 68 респондентов в возрасте от 17 до 23 лет (средний возраст 20 лет). Средний волонтерский стаж выборки составляет 4 года. У 44,1 % выборки был опыт участия в инклюзивных волонтерских мероприятиях.

В ходе количественной обработки результатов данной выборки удалось установить следующие закономерности:

1. У респондентов, имеющих стаж волонтерской деятельности от 7 до 4 лет выявлен относительно низкий уровень эмпатии и высокий уровень толерантности.

2. У респондентов с уровнем стажа волонтерской деятельности от 2 до 3 лет выявлен средний уровень эмпатии и высокий уровень толерантности.
3. У респондентов, занимающихся волонтерской деятельностью не более года выявлен средний уровень эмпатии и средний уровень толерантности.
4. У респондентов, которые только вступили в волонтерское движение высокий уровень эмпатии и средний уровень толерантности.

По результатам качественной обработки данных модифицированной методики М. Куна «Ребенок с ОВЗ – кто он?» были получены следующие результаты:

- У респондентов, имеющих опыт инклюзивного волонтерства, наблюдается рефлексивно нейтральное и/или эмоционально положительное отношение к детям с ОВЗ.
- У респондентов, не имеющих опыт инклюзивного волонтерства, наблюдается отчужденная (дистантная) и/или нейтральная позиция по отношению к детям с ОВЗ.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- Инклюзивное волонтерство расширяет представление о людях с ОВЗ и меняет отношение общества к людям с инвалидностью.
- Структура терминальных ценностей инклюзивных волонтеров в большей степени ориентируется на здоровье, любовь и развитие.
- Структура инструментальных ценностей инклюзивных волонтеров в большей степени ориентируется на аккуратность, честность и исполнительность.

Таким образом, установлена взаимосвязь между уровнем эмпатии и толерантности в структуре социально-психологического портрета инклюзивного волонтера. Рассмотрены характеристики восприятия образа ребенка с ОВЗ у волонтеров, как имеющих опыт инклюзивного волонтерства, так и у волонтеров, не имеющих достаточного представления и опыта в этом направлении. Выделены основные ценностные ориентации инклюзивных волонтеров. Проведенное исследование создает благоприятные предпосылки для дальнейшего изучения социально-психологического портрета инклюзивного волонтера с целью использования полученных данных в теории и практике добровольческих движений и расширении представления современного общества об инклюзии.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* На пути к толерантному сознанию // А.Г. Асмолов / М.: Смысл, 2000. – 255 с.
2. *Ващенко Д.Г.* Волонтерство как средство инклюзивного образования / Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества / 2017. – С. 391–393.

3. *Каюмова Л.А.* Инклюзивное волонтерство как актуальное направление социокультурной интеграции молодых инвалидов // Инклюзия в образовании. 2020 2(18) – С. 69–74.
4. *Короткий А.С., Чурикова П.Г., Степанова П.К.* Социально-психологический портрет волонтера // Наука. Исследования. Практика / 2020. – С. 58–60.
5. *Халтагарова О.Д., Дашиева И.Ж.* Социально-психологический портрет волонтера паралимпийских игр / Институты и механизмы инновационного развития: мировой опыт и российская практика // Сборник научных статей 4-й международной научно-практической конференции. Под ред: Горохова А.А. 2014. – С. 428–430.

Socio-Psychological Portrait Of A Modern Inclusive Volunteer

Poroshina A.M.

*3rd year student of the specialty “special (defectological) education”,
Russian Federation, Saratov National Research State University named after
N.G. Chernyshevsky (FSUE VO SSU named after N.G. Chernyshevsky), Saratov
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5005-1098>
e-mail: poroshina.lina@mail.ru*

Keywords: inclusive volunteering, volunteer activity, socio-psychological portrait, tolerance, empathy.

Психолого-педагогическая поддержка семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ в условиях сельской местности

Рузаева Е.С.

*магистрант, Московский государственный
психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ruzaeva12345@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению вопросов оптимизации психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, со стороны общества и образовательных организаций в условиях сельской местности. Определены особенности психологических проблем, с которыми сталкиваются родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ в условиях сельских территорий. Предложена программа психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленная на социализацию личности ребенка и формирование компетентности родителей в условиях сельской местности.

В современном обществе неуклонно растет количество детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в сельских территориях. Родители таких детей сталкиваются с рядом проблем, которые требуют дополнительной психолого-педагогической поддержки. В сельских поселениях особо остро стоит необходимость комплексного психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Проблема психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ в условиях сельской местности, актуальна для всех субъектов РФ. Необходимость разработки комплексной психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, именно в условиях сельской местности подтверждается соответствующими запросами населения регионов.

На территории исследуемого региона Рязанской области на уровнях начального, основного и среднего общего образования по адаптированным основным общеобразовательным программам в текущем учебном году получают образование 5298 обучающихся с ОВЗ, еще 1531 обучающийся получает образование по программам образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В Рязанской области инклюзивно в текущем учебном году обучаются 5235 обучающихся с ОВЗ (из них 969 имеют также статус ребенка-инвалида) и 632 ребенка – инвалида.

В Рязанской области на уровнях общего образования в текущем учебном году обучение и психолого-педагогическое сопровождение

обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью в общеобразовательных организациях осуществляли 9184 педагогических работника и специалиста: 60 учителей-дефектологов (из них 31 – в дошкольных образовательных организациях), 358 учителей-логопедов (из них 288 – в дошкольных образовательных организациях), 263 педагога-психолога (из них 120 – в дошкольных образовательных организациях), 75 социальных педагогов (из них 2 – в дошкольных образовательных организациях), 10 тьюторов и 7 ассистентов (помощников).

В психолого-педагогическом сопровождении семей, воспитывающих детей с ОВЗ в условиях сельской местности, в качестве основных направлений необходимо выделить: консультирование, выявление и анализ проблем в семьях данной категории посредством диагностики; планирование работы по созданию условий для успешной интеграции детей с ОВЗ в общество здоровых сверстников и т.д.

На основе проведенной диагностики родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, Рыбновского района Рязанской области выявлена необходимость разработки и внедрения Программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, «Счастливые семьи сельской глубинки».

В качестве основного подхода для реализации Программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, «Счастливые семьи сельской глубинки» предполагается создание Семейного досугового сельского клуба на территории соответствующей школы или учреждения дополнительного образования, а также формирование Передвижного социально-консультативного пункта.

Функционирование семейного досугового сельского клуба предполагает возможность участия в досуговой занятости детей с ОВЗ и их семей, способствует расширению социального, познавательного и культурного пространства семьи, и созданию благоприятной среды для всестороннего развития и раскрытия внутреннего творческого потенциала детей с ОВЗ и членов его семьи.

Функционирование передвижного социально-консультативного пункта для семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, позволит обеспечить такие семьи своевременной и необходимой информацией, направленной на достижение более эффективного социального функционирования семьи, сформировать необходимые родительские компетенции, наладить внутрисемейные отношения, расширить сеть позитивных социальных контактов и, в конечном итоге будет способствовать созданию в семье условий для ухода и воспитания ребенка с ОВЗ и для его развития.

При этом эффективность программы зависит от возможности участия детей с ОВЗ из сельской местности в дополнительном образовании и досуге во внеурочное время.

В Рязанской области развивается система дополнительного образования, в том числе для детей с ОВЗ. По данным мониторинга, проведенного региональным модельным центром в 2021 г., 3146 детей с ограниченными возможностями здоровья, осваивают дополнительные общеобразовательные программы, в том числе с использованием дистанционных технологий, что составляет 46 % от общего количества детей данной категории.

Необходимо отметить, что на территории Рыбновского района Рязанской области в настоящее время организованы и действуют дополнительные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, например, в Рыбновской Детско-юношеской спортивной школе разработана «Дополнительная общеразвивающая образовательная программа в области физической культуры для детей с ограниченными возможностями здоровья», которая представляет собой разработанный комплекс физкультурно-спортивного и оздоровительного направления, сохраняющий и повышающий двигательную деятельность обучающихся. При этом процесс социализации детей-инвалидов проходит через вовлечение их в спорт и через занятия физической культурой. В селе Костино Рыбновского района Рязанской области действует программа дополнительного образования, которая учитывает особенности подготовки обучающихся по футболу для лиц с интеллектуальными нарушениями, в том числе: построение процесса подготовки направленного на развитие широкого круга основных физических и специальных качеств, повышение функциональных возможностей различных органов и систем человека; направленность на коррекцию основного дефекта, коррекцию сопутствующих заболеваний и вторичных отклонений, обусловленных основным дефектом, с помощью физических упражнений и других не медикаментозных средств и методов; профилактику сопутствующих заболеваний и вторичных отклонений; обучение жизненно и профессионально важным знаниям, умениям и навыкам, развитие и совершенствование физических и психических качеств и способностей.

Таким образом, психолого-педагогическая поддержка семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ в условиях сельской местности возможна при внедрении программы психолого-педагогического сопровождения «Счастливые семьи сельской глубинки», а также возможности участия детей в различных направлениях дополнительного образования.

В результате реализации предложенной программы в сельской местности родители и дети с ОВЗ получают возможность:

- коррекции эмоциональных нарушений и снятия психического напряжения, позитивные изменения в сознании и поведении;
- для семей отдаленных поселений – организация досуга;
- самораскрытия в деятельности: самовыражение, расширение личного опыта, самопознание, внутреннюю интеграцию личности

- (различных ее аспектов и компонентов) интеграцию с внешней реальностью (социальной, этнической, культурной);
- приобрести хобби, научиться новому виду деятельности;
 - уделять больше внимания друг другу, что позволит стать отношениям детей и взрослых более гармоничными.

Литература

1. Акутина С.П. Взаимодействие педагогов и родителей как фактор индивидуальной траектории развития младших школьников с ОВЗ / С.П. Акутина // Актуальные проблемы преемственности дошкольного и начального образования: Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Арзамас, 22–23 ноября 2018 года / Отв. ред. О.В. Власкова, Е.В. Клюева, Е.А. Жесткова. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2019. – С. 219–226.
2. Бокова О.А. Особенности программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ на базе центра дополнительного образования / О.А. Бокова, С.И. Тарахов // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 240–243. – DOI: 10.24411/1991-5497-2019-00100.
3. Кочеткова М.С. Система психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / М.С. Кочеткова // Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования: сборник материалов первой всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Самара, 19–21 октября 2016 года. – Самара: ООО «Научно-технический центр», 2017. – С. 159–166.
4. Ферцер В.Ю. Психолого-педагогическая поддержка родителей, имеющих детей с нарушениями развития, как важный шаг на пути создания инклюзивного общества / В.Ю. Ферцер, Н.К. Кутякова // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2017. – № 29(48). – С. 74–79.

Psychological And Pedagogical Support For Families Raising A Childwith Disabilities In Rural Areas

Ruzaeva E.S.

*Master's student, Moscow State University
of Psychology&Education (MSUPE)*

Moscow, Russian Federation

e-mail: ruzaeva12345@mail.ru

Keywords: psychological and pedagogical support of the family, inclusive society, children with disabilities, education of rural schoolchildren.

Родительская позиция матери ребенка с хроническим соматическим заболеванием и его отношения со сверстниками (на примере заболеваний крови и эндокринной системы)

Сабитова Р.А.

*магистрант кафедры Детской и семейной психотерапии
Московского государственного психолого-педагогического университета
roze_s@mail.ru*

В настоящее время отмечается ежегодное увеличение количества детей младшего школьного возраста, имеющих различные хронические соматические заболевания, в том числе заболевания крови и эндокринной системы. Такие заболевания как сахарный диабет и гемофилия являются хроническими и требуют постоянного медицинского сопровождения. Наличие подобных заболеваний у детей полностью меняет жизненный уклад семьи. Так как ребенок младшего школьного возраста не всегда еще готов к самостоятельному регулированию собственного физического состояния и ему требуется контроль со стороны взрослого, то это чаще всего влияет на формирование родительской позиции матери, внося в нее коррективы, связанные с имеющимся заболеванием ребенка и отношением к этому заболеванию.

Благодаря работам отечественных и зарубежных авторов (Д.В.Винникотт, Р.А.Даирова, А.И.Захаров, А. Менегетти и др.), известно о важности в развитии ребенка роли ранних взаимоотношений с матерью. В детском возрасте именно мать определяет отношения ребенка к себе, к собственному телу. Поэтому исследования влияния родительской позиции матери ребенка с хроническим соматическим заболеванием на особенности коммуникации со сверстниками представляется актуальной.

Целью нашего исследования является изучение особенностей родительской позиции матери ребенка с хроническим соматическим заболеванием и особенностей коммуникации ребенка со сверстниками.

В пилотном исследовании приняли участие 5 диад мать – ребенок в возрасте от 7 до 11 лет (2 ребенка с гемофилией и 3 ребенка с сахарным диабетом), которые составили основную группу, и 5 диад мать – ребенок в возрасте от 7 до 11 лет без хронических соматических заболеваний.

Для исследования особенностей родительской позиции нами были выбраны следующие методики:

- эссе для матери «Мой обычный день с ребенком»;
- эссе для ребенка «Мой обычный день с мамой»;
- опросник «Взаимодействие родителя и ребенка» Марковской И.М.;
- анкета для педагогов «Особенности взаимодействия с родителем».

Для исследования особенностей отношения ребенка со сверстниками были выбраны следующие методики:

- проективная методика «Я и мой класс»;
- анкета для педагогов «Особенности коммуникации ребенка».

В работе мы рассматривали родительскую позицию как систему отношений с ребенком, включающую в себя эмоциональное отношение к ребенку, определенный стиль общения, собственный образ себя как родителя, модель воспитания и поведения с ребенком.

Мы предположили, что имеется взаимосвязь родительской позиции матери ребенка младшего школьного возраста с хроническим соматическим заболеванием и особенностями его отношений со сверстниками.

В результате проведенного исследования было выявлено, что тревожность за ребенка (опроснику И.Марковской) оказалась существенно выше у матерей основной группы, особенно у матерей детей с сахарным диабетом. Так же было выявлено, что матери данной группы менее требовательны и строги со своими детьми, чем матери контрольной группы.

Сопоставление эссе матерей «Мой обычный день с ребенком» и ответов детей на вопросы анкеты «Мой обычный день с мамой», выявило, что:

Матери детей с сахарным диабетом часто говорят о тревоге за физическое состояние своих детей, но при этом оказалось, что матери предпочитают узнавать о самочувствии ребенка не напрямую у него, а обращаясь к воспитателю или учителю. Матери, воспитывающие детей с гемофилией, не отмечали в эссе беспокойство о физическом состоянии ребенка.

Описание в эссе совместной деятельности матери с ребенком в основной группе встречалось гораздо реже, чем в контрольной.

Также интересно то, что, отвечая на вопросы анкеты, дети с сахарным диабетом описывали свой день с мамой, делая акцент на собственных, самостоятельных занятиях, подчеркивали раздельность их времяпрепровождения. Это может говорить об отсутствии совместных дел у матери и ребенка или о желании ребенка сепарироваться от матери, показать себя более самостоятельным и независимым.

Также в ответах диад основной группы, в отличие от контрольной, чаще фигурировала эмоциональная составляющая. Но если в подгруппе мать – ребенок с сахарным диабетом, чаще встречались жалобы (на усталость мамы, на нежелание что-то делать ребенком), то у матерей детей с гемофилией это было либо упоминание о заботе, либо сожаление о недостаточности общения. Все это может говорить о том, что матери детей с сахарным диабетом имеют сложности в эмоциональном принятии ребенка.

При анализе методики «Рисунок семьи», мы отметили, что «в целом уровень тревожности у детей из основной группы выше, чем у детей

из контрольной. Показатель «Конфликтность в семье» выше у детей из контрольной группы. Чувство неполноценности в семейной ситуации имело наибольшие показатели у детей с гемофилией.

Проведя качественный анализ рисунков «Моя семья» можно говорить о том, что дети из основной группы склонны испытывать эмоциональные проблемы в отношениях с матерью (тревожность, желание сепарироваться, чувство эмоциональной дистанцированности).

Результаты по анкете для педагогов «Особенности взаимодействия ребенка со сверстниками» и методике «Мой класс» говорят о том, что в взаимоотношениях со сверстниками у детей с сахарным диабетом отмечается неуверенность в своей коммуникативной компетентности, что проявляется либо в агрессии, либо в замкнутости, обидчивости.

Дети с гемофилией проявляют в общении со сверстниками умение договариваться и действовать сообща при низком стремлении к лидерской позиции и низкой агрессивности.

Таким образом, мы можем сделать предварительные выводы:

1. Родительская позиция матерей детей с хроническими соматическими заболеваниями отличается от родительской позиции матерей контрольной группы:
 - 1.1 Матери детей с хроническими соматическими заболеваниями отличаются меньшей требовательностью и строгостью по отношению к детям, чем мамы из контрольной группы;
 - 1.2 У матерей детей с сахарным диабетом более высокий уровень тревожности, чем у матерей детей с гемофилией и у матерей контрольной группы (и в первую очередь их тревога связана с состоянием здоровья ребенка). Но при этом матери детей с сахарным диабетом в большей степени удовлетворены отношениями с ребенком, чем остальные матери, которые вошли в наше исследование;
 - 1.3 Матери детей гемофилией, участвующие в настоящем исследовании, по сравнению с матерями других групп декламировали более высокий уровень сотрудничества с ребенком и практически не стремятся к взаимодействию с педагогами по вопросам воспитания и обучения детей.
2. Матери детей, не имеющих хронических заболеваний, больше сосредоточены на вопросах обучения и воспитания своих детей и эти матери более строги со своими детьми, более требовательны к ним, чем матери основной группы.
3. Представление о семейной ситуации и взаимодействии с матерью детей хроническими соматическими заболеваниями отличается от представления детей контрольной группы
 - 3.1 Дети с хроническими соматическими заболеваниями в большей степени испытывают тревогу, связанную с семейной ситуацией, чем дети из контрольной группы;

- 3.2 Дети с хроническими соматическими заболеваниями более чувствительны к эмоциональному состоянию матери, кроме того, они чаще отмечают наличие у матерей личных занятий, тогда как дети из контрольных групп практически не указывают данную категорию;
- 3.3 Дети, не имеющие хронических соматических заболеваний, чаще, отмечали конфликтность в семье, чем дети из основной группы;
4. В отношениях со сверстниками у детей с хроническим соматическим заболеванием отмечаются отличительные особенности:
 - 4.1 Во взаимоотношениях со сверстниками у детей с сахарным диабетом отмечается неуверенность в своей коммуникативной компетентности, что проявляется либо в агрессии, либо в замкнутости, обидчивости.
 - 4.2 Дети с гемофилией проявляют в общении со сверстниками умение договариваться и действовать сообща при низком стремлении к лидерской позиции и низкой агрессивности.
5. Выявлено, что у детей с хроническими соматическими заболеваниями, принявшими участие в настоящем исследовании, неуверенность в коммуникативной компетентности со сверстниками связана с высокой тревожностью их матерей, переживающих о здоровье ребенка и в какой-то степени транслирующих установку на осторожность во всем, в том числе, и поведении и контактах со сверстниками.
Еще раз отметим, что данные выводы являются предварительными и требуют глубокого и тщательного изучения на значительно более широкой выборке.

Литература

1. *Вовненко К.Б.* Диагностика эмоциональных и поведенческих проблем детей младшего школьного возраста, больных сахарным диабетом // Электронный журнал Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – [Электронный ресурс]// www.psyedu.ru
2. *Калинина Р.Р.* Родительские позиции и их роль в формировании личности ребенка. Тезисы конференции. Психологические проблемы современной российской семьи. [Электронный ресурс] // URL: [https:// Родительские позиции и их роль в формировании личности ребенка \(childpsy.ru\)](https://childpsy.ru)
3. *Ковалевский В.А., Груздева О.В.* Соматически больной ребенок: специфика социально-психологического развития (результаты комплексного исследования) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. № 3. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/somaticheski-bolnoy-rebenok-spetsifika-sotsialno-psihologicheskogo-razvitiya-rezultaty-kompleksnogo-issledovaniya>
4. *Коломиец И.Л.* Эмоциональные и поведенческие характеристики детей с сахарным диабетом и их матерей Медицинская психология

- в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 5 (16). – [Электронный ресурс] // URL: <http://medpsy.ru>
5. *Рябов В.М.* Личностные особенности детей, страдающих гемофилией: специальность 19.00.04 «Медицинская психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук / Рябов Владимир Михайлович. – Санкт-Петербург, 1993. – 19 с.

**Parental Position Of The Mother
Of A Child With A Chronic Somatic Disease
And His Relationships With Peers (On The Example
Of Diseases Of The Blood And Endocrine System)**

Sabitova Roza

*Master student of the Department of Child and Family Psychotherapy,
Moscow State University of Psychology and Education*

e-mail: roze_s@mail.ru

Развитие ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушениями зрения

Сарбалинова К.О.

*студентка, Волгоградский государственный
социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО «ВГСПУ»), г. Волгоград, Российская Федерация
sergazieva.karima@mail.ru*

Ключевые слова: личность дошкольника, нарушение зрения, технология В.В. Воскобовича, ориентировка в пространстве.

Изменения методологической парадигмы специального образования, переориентация на личностно-ориентированную модель взаимодействия с ребенком с особыми образовательными потребностями и его семьей, требует разработки и широкого внедрения инновационных технологий психолого-педагогического сопровождения.

Проблеме изучения развития когнитивной сферы у детей с нарушением зрения уделили особое место в своих исследованиях ведущие отечественные тифлопсихологи и тифлопедагоги как В.З. Денискина, М.И. Земцова, В.П. Ермаков, Ю.А. Кулагин, Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, В.С. Сверлов, Л.И. Солнцева и другие. Обобщение положительного опыта передовых педагогов, а также результаты экспериментальных исследований убеждают, что при нарушениях зрения действуют те же закономерности формирования психических функций, которые присущи и нормально видящим детям [3], [2], [5].

Вместе с тем при аномальном развитии, в частности в условиях нарушения зрения, имеют место специфические особенности формирования психических процессов. Это своеобразие зависит, с одной стороны, от характера дефекта и обусловленного патологией развития функций, а с другой – от позитивных возможностей компенсаторного развития. Происходят качественные изменения системы взаимоотношений анализаторов, возникают специфические особенности в процессе формирования образов, понятий, речи, ориентировки в пространстве.

Несформированность пространственной ориентировки является одной из причин, определяющих низкий уровень социальной адаптации ребенка с нарушением зрения, снижение его мобильности и контакта с окружающим миром. Препятствует формированию предпосылок учебной деятельности, развитию интеллектуальных и личностных качеств, которые обеспечат становление личности ребенка [3], [4].

Следует подчеркнуть, что на успешность развития ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушением зрения большое влияние оказывает выбранное методическое обеспечение образовательного процесса, соответствующее зрительным возможностям детей дан-

ной категории. Примером служит авторская методика развития детей дошкольного и младшего школьного возраста В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры», предполагающая поэтапное использование игр в зависимости от возраста ребенка и психологических особенностей. Развивающие игры В.В. Воскобовича – многофункциональный целостный компонент, позволяющий в игровой форме успешно развивать у детей логику, память, мышление, воображение, моторику, восприятие, внимание и творческий потенциал, а также обучать их счету, чтению [1].

Сопоставимый анализ авторской методики с содержанием игр для дошкольников с нарушением зрения, допускает использование методических пособий В.В. Воскобовича в работе с дошкольниками данной категории, способствуя развитию чувственности в восприятии разной модальности предметов, ориентировки в пространстве, совершенствованию оптико-пространственного восприятия детей с нарушением зрения [4].

Изучение возможностей применения конструктора «Геокоонт» позволяет предположить, что данное пособие может являться одним из эффективных средств развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушениями зрения. Кроме того, «Геокоонт» входит в конструктивный блок методики В.В. Воскобовича, способствуя: развитию ориентировки на микроплоскости, усвоению пространственных отношений и алгоритмов выполнения действий по знаковым обозначениям, определению последовательности действий (конструирование по словесной модели, построение симметричных и несимметричных фигур, поиск и установление закономерностей, чтение схемы), развитию мелкой моторики, а также творчества и логики. В связи с этим была определена тема данного исследования: «Развитие ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушениями зрения».

Цель исследования заключалась в изучении специфических особенностей развития ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения и определения эффективности применения технологии В.В. Воскобовича для оптимизации данного процесса.

Для достижения цели исследования, были поставлены задачи: провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы, направленной на изучение развития пространственной ориентировки у дошкольников с нарушениями зрения; изучить особенности развития пространственной ориентировки у дошкольников с нарушениями зрения; определить уровень развития пространственной ориентировки у дошкольников с нарушениями зрения; разработать и внедрить серию коррекционно-развивающих занятий направленных на более успешное развитие пространственной ориентировки у дошкольников с нарушениями зрения с использованием игровой технологии В.В. Воскобовича.

Эмпирическое исследование, продолжительностью в восемь месяцев, проходило на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 92 «Черемушка» г. Волжского Волгоградской области», в котором приняли участие шестнадцать детей с нарушениями зрения в возрасте пяти лет.

На констатирующем этапе эмпирического исследования проводилась диагностика уровня развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушениями зрения с помощью тифлопедагогической диагностики дошкольников с нарушениями зрения Е.Н. Подколзиной и Л.И. Плаксиной [5].

Структура первого этапа исследования была выстроена как многоуровневая система, обеспечивающая комплексный процесс, на основе включения в работу сохранных анализаторов и потенциальных возможностей детей, направленный на диагностику следующих параметров: понимание пространственных предлогов и наречий; микроориентировка на листе; ориентировка в микропространстве; восприятие и воспроизведение сложной фигуры.

Результаты констатирующего этапа эмпирического исследования показали, что большинство дошкольников с нарушениями зрения имеют низкий уровень развития пространственной ориентировки на микроплоскости (множество ошибок в определении местоположения предметов, в описании расположения геометрических фигур на плоскости, в составлении изображения из геометрических фигур по образцу на плоскости и т.д.).

Средний уровень развития пространственной ориентировки на микроплоскости был выявлен у оставшихся исследуемых дошкольников, имеющих незначительные трудности в определении пространственных предлогов и наречий, при описании расположения геометрических фигур на плоскости, также в ходе составления описания и анализа расположения геометрических фигур на листе.

Выявленные особенности дошкольников с нарушениями зрения обусловили необходимость проведения формирующего этапа эмпирического исследования по развитию пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников данной категории, посредством использования конструктора «Геокопт» в образовательной деятельности.

Занятия включали в себя: игровые ситуации, которые соответствуют содержанию определенного этапа коррекционно-развивающей работы, материал, адаптированный для дошкольников с нарушением зрения за счёт использование конструктора «Геокопт», учитывая требования к наглядности для детей данной категории.

Результаты проведенного контрольного этапа эмпирического исследования свидетельствовали о положительной динамике. Значительно

увеличились показатели высокого и среднего уровня и снизились показатели низкого уровня. Дети не допускали ошибок в ходе анализа и описания расположения геометрических фигур на плоскости, составления сложного изображения из геометрических фигур по образцу, использования пространственных предлогов и наречий. Средний уровень был у семерых детей, а по результатам контрольного эксперимента, после формирующей работы их стало – десять. Количество дошкольников с высоким уровнем значительно возросло, их стало в три раза больше.

Положительная динамика развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушениями зрения доказывает эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы с использованием конструктора «Геоконт». Таким образом, систематическое и целенаправленное внедрение в коррекционно-образовательный процесс игр В.В. Воскобовича, отличающихся многофункциональностью и многообразием, соответствующих современным требованиям в развитии дошкольника, позволяет использовать их для решения не только указанной проблемы, но и вопросах развития интеллекта, речи, эмоционально-волевой сферы детей с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. *Воскобович В.В.* Сказочные лабиринты игры. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей / В.В. Воскобович, Н.А. Медова, Е.Д. Файзуллаева [и др.]. СПб., 2017. 111 с.
2. *Дружинина И.В., Шатрова. С.А.* Особенности организации инклюзивного образования детей с ОВЗ в ДОО сельской местности. Грани познания: электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. 2020. № 6(71). С.83–87. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1608281959.pdf> (дата обращения: 12.10.2021)
3. *Земцова М.И.* Особенности познавательной деятельности детей с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. №3. С. 6–32.
4. *Нагаева Т.И.* Нарушения зрения у дошкольников. Развитие пространственной ориентировки./ Т.И. Нагаева. Ростов н/Д: «Феникс», 2008. 92 с.
5. *Подколзина Е.Н.* Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения [Текст]: методическое пособие / Подколзина Е.Н. Москва: Обруч, 2014. 71 с.

Development Of Orientation To Microplanes In Preschoolers With Visual Impairments

Sarbalinova K.O.

*Student, Volgograd State Social and Pedagogical University
(FGBOU VGSPU), Volgograd, Russian Federation
sergazieva.karima@mail.ru*

Keywords: personality of a preschooler, visual impairment, V.V. Voskobovich, orientation in space.

Особенности социальной реабилитации детей из неблагополучных семей

Семененко В.Ю.

*студентка института педагогики и психологии,
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукина, г. Бийск, Россия*
e-mail: lerasemenenko2503@gmail.com

Научный руководитель – **Маликова Е.В.**
*кандидат психологических наук, доцент,
кафедра педагогики и психологии,
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукина, г. Бийск, Россия*
e-mail: malikowa74@yandex.ru

Ключевые слова: социальная реабилитация, неблагополучная семья, направления и технологии социальной реабилитации.

На сегодняшний день тема неблагополучной семьи является острой социальной проблемой. Учеными было установлено, что неблагополучная семья несет негативное воздействие, которое разрушает нравственное и психическое развитие детей. Вопросы неблагополучия семей широко и многосторонне изучены в современной науке. Проблема социальной реабилитации детей из неблагополучных семей раскрыта в работах З.Г. Кузьминой, М.А. Лыгиной, М.Б. Соколовой и др. При этом, в связи с увеличением количества неблагополучных семей, в которых воспитываются дети, требующие помощи, в том числе и в форме социальной реабилитации, проблема не теряет исследовательского интереса.

По трактовке С.И. Ожегова, семья является группой живущих вместе близких родственников, объединением людей, сплоченных общими интересами [3].

Однако семьи не всегда идеальны и иногда испытывают определенные трудности, в соответствии с которыми их относят к категории неблагополучных (проблемным, конфликтным, кризисным).

Проблемные семьи. Для них характерно появление особо трудных жизненных ситуаций, способных привести к распаду брака. Например, осуждение за уголовное преступление на длительный срок, непригодное жилье для жизни, тяжелая и долгая болезнь одного из супругов, отсутствие средств на содержание семьи, и целый ряд других чрезвычайных жизненных обстоятельств.

Конфликтные семьи. Во взаимоотношениях родителей и детей есть сферы, в которых интересы, потребности, намерения и желания членов семьи приходят в столкновение, порождая сильные и продолжительные конфликты, отрицательные эмоциональные состояния.

Кризисные семьи. Столкновение интересов и потребностей членов семьи носит особо резкий характер и это может привести к разрушению брачного союза. Члены семьи, как правило, занимают непримиримые позиции и не идут на уступки по отношению друг к другу, не соглашаясь ни на какие компромиссные действия.

Проблемы в неблагополучных семьях возникают из-за неудовлетворения потребностей одного или нескольких членов семьи из-за сильных внутрисемейных и общесоциальных жизненных факторов. Главной проблемой таких семей, как правило, является положение ребенка в семье и отношение к нему родителей.

В последние годы развивается новое направление в социальной работе – социальная реабилитация, целями и задачами которой, как отмечает О.Н. Веричева, являются:

- изменение негативных жизненных установок и норм поведения у родителей, формирование продуктивных отношений в семье между супругами, детьми, с ближайшим окружением; улучшение психологического климата в семье;
- повышение педагогической грамотности родителей в вопросах воспитания и улучшение детско-родительских отношений;
- выявление внутренних ресурсов семьи и обучение их использованию;
- формирование у членов семьи продуктивных жизненных установок и ценностей, ориентации на здоровый образ жизни [1].

Для того чтобы социальная реабилитация была эффективной необходимо, чтобы в ней принимали участие все члены семьи – родители и дети (а может и расширенная семья, если она межпоколенная), так как результат реабилитации предполагает позитивные изменения семейной ситуации. Реабилитационная работа с ребенком, посещающим реабилитационный клуб и возвращающимся обратно в семью, где родители пьют или не обращают на него внимание из-за своей занятости или безразличия, будет иметь точечный эффект без пролонгированного результата.

Сегодня в субъектах Российской Федерации появились новые реабилитационные услуги, такие как содействие в восстановлении эффективного функционирования семьи; участковая социальная служба; служба примирения (медиации), способствующая разрешению конфликтных ситуаций и использующая технологии «Восстановительная медиация», «Семейная медиация», «Круги сообщества», «Развивающий диалог» и другие для активизации внутреннего потенциала членов семьи.

Рассмотрим основные направления и технологии социальной реабилитации детей из неблагополучных семей.

1. Социально-бытовая реабилитация. Социально-бытовую реабилитацию можно определить как комплекс мер, направленных на способность ребенка ориентироваться в социально-бытовых вопросах, формирование конкретных бытовых навыков, обеспечивающих

его бытовую независимость от окружающих, а также овладение элементами бытового труда. Для подростков социально-бытовая реабилитация заключается в приобретении навыков самостоятельного проживания (покупка продуктов, приготовление пищи, умение распоряжаться имуществом, деньгами, пользоваться своими правами и льготами). Главным в проведении социально-бытовой реабилитации должна быть работа по оптимизации детско-родительских отношений, установление гармоничных внутрисемейных отношений, разрешение кризисных ситуаций в семье. При необходимости должно быть проведено обучение ребенка навыкам благоустройства быта.

2. Социально-трудовая реабилитация. В основе этого направления реабилитации лежит понимание того, что трудовая деятельность детей помогает их интеллектуальному развитию, утверждению чувства собственного достоинства, самоуважения, социальной ответственности, стремлению быть нужным людям. Процесс социально-трудовой реабилитации несовершеннолетних должен иметь методическое сопровождение специалистов. Правильно организованная трудовая реабилитация не только формирует трудовые навыки и профессиональные умения, но и оказывает помощь в самоопределении, выборе будущей профессии.
3. Социально-культурная реабилитация. Социокультурная реабилитация, является важным элементом реабилитационной деятельности. Она удовлетворяет потребность у детей в информации, в получении социально-культурных услуг, в доступных видах творчества, восстанавливает их самооценку. Социокультурная деятельность выступает важнейшим социализирующим фактором, приобщающим детей к обучению, общению, взаимодействию, расширяет диапазон взаимодействия ребенка с обществом. В социокультурной реабилитации присутствуют два основных направления: приобщение ребенка к культуре во всех ее проявлениях (музыка, театр, живопись, литература, графика, дизайн и т.д. и непосредственное участие детей и подростков в творческом процессе) в театральных студиях, кружках, клубах по интересам.

Специалисты постоянно ищут новые возможности социокультурной реабилитации. В последние годы появились такие технологии, как арт-терапия, сказкотерапия, куклотерапия, изотерапия, фототерапия, песочная терапия и др. Основу процесса социокультурной реабилитации составляют разнопрофильные досуговые программы. Такие программы (информационно-образовательные, развивающие, художественно-публицистические, спортивно-развлекательные) базируются на активных, часто нетрадиционных формах работы в учреждениях.

Рассмотрим технологию «Интенсивная семейная терапия на дому». Данная технология социальной реабилитации, отмечает И.В. Карасева,

основывается на проведении интенсивной работы командой специалистов, которая подстраивается под удобные для семьи условия работы. Главный принцип терапии заключается в том, что работа с ребенком проводится в родных стенах, в привычной семейной среде. Работая на дому, специалисты дают членам семьи возможность сохранить время для других занятий – работать, иметь время для досуга и т.п. Программа семейной терапии на дому охватывает всех членов семьи [2].

Следует отметить, что эффективность социальной реабилитации связана с комплексом социальных услуг, уровнем межведомственного взаимодействия специалистов (социальных педагогов, психологов, специалистов по социальной работе) центров помощи семье и детям, центров реабилитации несовершеннолетних, приютов для детей и подростков, организациях для детей-сирот. А знание теоретических основ социальной реабилитации является важным фактором при построении практической деятельности, связанной с организацией работы с неблагополучной семьей.

Литература

1. *Веричева О.Н.* Социальная реабилитация подростков как основа интеграции их в общество / О.Н. Веричева // Отечественный журнал социальной работы. 2016. № 1. С. 76–82.
2. *Карасева И.В.* Методы работы с детьми и подростками из неблагополучной семьи / И.В. Карасева // Молодой ученый. 2018. № 4. – С. 102–115.
3. *Ожегов С.И.* Семья // Толковый словарь [Электронный ресурс] URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%8C%D1%8F> (дата обращения: 15.05.2021).

Features Of The Social Rehabilitation Of Children From Disadvantaged Families

V.Yu. Semenhenko

*Student Institute Pedagogy and Psychology,
Altai State Humanitarian and Pedagogical
University named after V.M. Shukshin, Biysk, Russia
e-mail: lerasemenenko2503@gmail.com*

*Scientific supervisor – E.V. Malikova
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Altai State Humanitarian and Pedagogical University
named after V.M. Shukshin, Biysk, Russia
e-mail: malikowa74@yandex.ru*

Keywords: social rehabilitation, unfavorable family, directions and social rehabilitation technologies.

Изучение проявлений оптических нарушений при дискалькулии у младших школьников

Сивкина В.Н.

*магистрант кафедры «Специальное (дефектологическое) образование»,
факультет «Клиническая и специальная психология»,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет», г. Москва, Российская федерация
e-mail: vsivkina@yandex.ru*

Ключевые слова: нарушение счета; оптические нарушения при дискалькулии; базис арифметических способностей; трудности в обучении; начальная школа.

Общеизвестным фактом является увеличение количества детей, испытывающих трудности при овладении программным материалом, причем это становится актуальным не только при обучении по программам, соответствующих ФГОС НОО, но и при осуществлении образовательного процесса по ФГОС НОО ОВЗ, где работа учителя осуществляется по специально разработанному адаптированному образовательным программам.

Актуальность статьи определяется недостаточной степенью изученности механизмов и проявлений нарушения усвоения элементарных математических представлений и арифметических действий, а также небольшим количеством методических рекомендаций и специально разработанных программ по преодолению дискалькулии. Проблема изучения носит оптических нарушений междисциплинарный характер: с точки зрения логопедии расстройства счетных операций описывали такие авторы как Р.И. Лалаевой, Кондратьева С.Ю. и др., с позиции нейропсихологии освещали А.Н. Корнев, Л.С. Цветкова и др., психологический подход освещался в работах авторов Т.Е. Егоров, М.Р. Львов и т.д. Такое количество разных подходов к одному дефекту определяет сложность и многокомпонентность нарушения.

Изучение курса математики в первом классе начального общего образования детей, обучающихся по нецензовым вариантам адаптированной общей образовательной программы, включает обязательный раздел по формированию или уточнению элементарных математических представлений. Дискалькулия – специфическое стойкое нарушение счетных навыков, имеющие в основе психические, физиологические и речевые дисфункции. Уже на этапе повторения основных форм, цветов и размеров начинают проявляться характерные оптические недостатки – ребенок путает визуально схожие фигуры (например, круг и овал), испытывает трудности при выстраивании рядов по определенному признаку, поскольку не всегда верно дифференцирует представленные

в схематичном виде изображения. Кроме того, базисом математики являются пространственные и временные понятия, которые наиболее трудно формируются у детей с интеллектуальными нарушениями. Оптические нарушения на этом уровне проявляются в копировании рисунков из счетного материала или путем графического отображения на бумаге – ребенок сокращает количество элементов, оставляя только существенные и основные. При введении цифровых обозначений и специальных символов, таких как знаки больше-меньше, равно и т.д., количество ошибок, как правило, возрастает, особенно в случае отсутствия коррекции оптических проявлений. Зеркальное письмо цифр, смещение и замены похожих символов, неправильный порядок записи примеров – наиболее характерные проявления.

Таким образом, уже на начальных этапах освоения программного материала начинают возникать ошибки, этиология которых определяется комплексно. Безусловно, для предотвращения дальнейших трудностей в обучении, необходимо проводить специальную диагностическую работу для выявления компонентов функционального базиса математики, высших психических функций или физиологических параметров, имеющих недостаточное развитие, а затем и коррекционную работу по выявленным направлениям.

Рассмотрим физиологический аспект нарушения. Точные науки, в число которых относится и математика, являются сложными, поскольку требуют значительных интеллектуальных усилий для понимания всех логических связей и закономерностей. Дети с нарушением интеллекта имеют органическую основу дефекта, поэтому необходимо знать степень поражения головного мозга – как зон коры, отвечающих за восприятие первичной информации от анализаторных систем, так и ассоциативных зон.

Оптические нарушения появляются вследствие недостаточности и высших психических функций, таких как зрительный анализ и синтез, зрительное внимание и память, а также недостаточность пространственно-временных представлений. Это является одной из причин, почему специфические ошибки начинают проявляться еще до начала изучения непосредственно символьных систем – на основе достаточно развитых высших функций психики ребенок может срисовывать, конструировать по образцу, выделять части и элементы фигур и предметов, узнавать по силуэту и т.д.

Цифровое восприятие – способность к выделению, опознаванию и различению среди других цифр, формируется на основе развитых вышеперечисленных психических функций. При неразвитом цифровом гнозисе и слабо усвоенном графо-моторном образе цифры, ребенок допускает ошибки при записи и чтении как изолированных символов, так и целых примеров и задач.

Таким образом, при освоении программы, необходимо уделять внимание профилактике оптических нарушений, путем уточнения, развития, закрепления элементарных математических представлений, а также следует проводить коррекционную работу по преодолению недостаточности высших психических функций.

Литература

1. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. // Санкт-Петербург : КАРО, 2006 . – 296 с.
2. *Кондратьева С.Ю.* Диагностика и профилактика нарушений счетных навыков (дискалькулии) у дошкольников «Группы риска» / С.Ю. Кондратьева // Специальное образование. – 2012. № 2.
3. *Корнев А.Н.* Методика диагностики дислексии у детей : методическое пособие / А.Н. Корнев, О.А. Ишимова // – Санкт-Петербург : Изд-во Политехнического ун-та, 2010. – 70 с.
4. *Лалаева Р.И., Гермаковская А.* Нарушения в овладении математикой (дискалькулия) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция. / Р.И. Лалаева, А. Гермаковская // СПб., 2005. – 176 с.
5. *Kósc L.* Developmental dyscalculia / L. Kosc // J. Learn Disab. 1974. 7. P. 164–77.

Study Of The Manifestations Of Optical Disorders In Dyscalculia In Younger Schoolchildren

Valentina Sivkina

*Department of “Special (defectological) education”,
Faculty of “Clinical and Special Psychology”, Moscow State
University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: vsivkina@yandex.ru*

Keywords: counting disorder; optical disorders in dyscalculia; the basis of arithmetic abilities; learning difficulties; primary school.

Модель психолого-педагогического сопровождения психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза

Симинякина Л.В.

*магистрант, Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого
(ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5992-4457>

e-mail: mila.siminyakina@mail.ru

Пешкова Н.А.

*кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии,
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
(ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0339-7897>

e-mail: na_peshkova@mail.ru

Ключевые слова: психологическое благополучие, обучающиеся с инвалидностью, компоненты психологического благополучия, модель психологического сопровождения образовательного процесса.

Психологическое благополучие, являясь одной из важнейших категорий в понятийном поле позитивной психологии, приобретает последнее время все большую значимость в практических исследованиях.

Психологическое благополучие рассматривается как соотношение положительных и отрицательных аффектов, возникающих в ответ на события окружающей среды; как баланс между двумя комплексами эмоций, накопленных на протяжении всей жизни – положительным и отрицательным (в дословном переводе это позитивный и негативный аффект) (Н. Бредберн)[3].

Психологическое благополучие влияет на успешность обучения и преодоления стрессов, удовлетворение экзистенциальных потребностей, развитие мотивации, результативность образовательного процесса в целом.

В отечественной вузовской системе ощутимо усилился приток обучающихся с инвалидностью. Рост количественных показателей инклюзивного высшего образования закономерно актуализирует вопросы его качества, которые связаны не только с успешностью освоения обучающимися собственно профессиональной образовательной программы, но и с психологическим благополучием студентов в период обучения.

Анализ научной литературы показывает, что у студентов с инвалидностью все показатели психологического благополучия ниже, чем у условно здоровых студентов, кроме показателя «личностный рост», который находится в интервале верхней границы среднего уровня

показателей. Студенты с инвалидностью, характеризуются доверительными отношениями с другими людьми, способностью идти на уступки; чувством направленности, наличием смысла жизни, перспективных намерений и целей. Они придерживаются убеждений, которые являются источниками целей в их жизни; «управление средой» у них обычно находится на минимальном среднем уровне психологического благополучия. Они характеризуются невысокой способностью улаживать повседневные дела, не теряя при этом связи с главными стремлениями, имеют низкий уровень «автономии», что характеризует их как недостаточно самостоятельных и независимых личностей. Показатель «Самопринятие» находится на низком уровне психологического благополучия, что говорит о недовольстве собой, разочарованием событиями своего прошлого, беспокойстве по поводу некоторых личных качеств [1].

Таким образом, необходимо сопровождение психологического благополучия обучающихся с инвалидностью, так как успех в обучении и борьбе со стрессом, удовлетворение жизненных потребностей, развитие мотивации и эффективность всего учебного процесса в целом зависят от психологического благополучия.

Психолого-педагогическое сопровождение психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза – это целостная комплексная, системно-организованная деятельность специалистов вуза различного профиля, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешной оптимизации психологического благополучия [2].

Целью психолого-педагогического сопровождения является целенаправленное развитие компонентов психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза со стороны специалистов различного профиля, действующих согласовано.

Разработка структуры и содержания психолого-педагогического сопровождения психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза требует построения модели.

Модель психологического сопровождения представляет собой систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание такой социально-психологической среды, которая бы способствовала успешному психологическому и физическому развитию всех участников образовательного процесса на всех этапах обучения.

Каждый участник психолого-педагогического сопровождения психологического благополучия имеет свои функции:

Педагог-психолог теоретически обосновывает, составляет и реализует коррекционно-развивающую программу, а также составляет рекомендации для других участников сопровождения; куратором учебной группы обеспечивается активное участие студента с инвалидностью в образовательном процессе, создается благоприятный психологиче-

ский климат в курируемой группе; одгруппникам куратором группы и педагогом-психологом даются рекомендации по взаимодействию со студентом с инвалидностью; главным звеном модели психолого-педагогического сопровождения является сам студент с инвалидностью, на него направлены функции всех участников сопровождения.

Предлагаемая нами модель включает в себя ряд последовательных этапов:

I. Диагностический этап, цель которого – проведение диагностики показателей развития психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза.

В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи: составление диагностической программы, направленной на изучение показателей развития психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза; проведение диагностики и анализ ее результатов.

В ходе решения задачи определены компоненты, показатели психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза, каждый показатель из которых включает ряд частных показателей: когнитивный (ценности личности; наличие цели в жизни), эмоциональный (удовлетворенность качеством жизни; позитивные отношения с окружающими; позитивная самооценка, самопринятие), мотивационный (стремление к личностному росту), поведенческий (автономия; управление окружающей средой; саморегуляция поведения).

II. Организационный этап. Цель – разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие компонентов психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза.

На данном этапе решаются следующие задачи: определить направления, цели и задачи коррекционно-развивающей программы развития компонентов психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза; спроектировать и выстроить коррекционно-развивающую программу, основанную на полученных результатах диагностического этапа; составить рекомендации для кураторов групп, преподавателей, одгруппников студентов с инвалидностью, а также для родителей студентов данной категории (или лиц их заменяющих); распределить обязанности среди участников психолого-педагогического сопровождения.

III. Формирующий этап. Цель – реализация коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие компонентов психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза.

В соответствии с поставленной целью необходимо провести коррекционно-развивающую работу; согласовать работу всех участников психолого-педагогического сопровождения.

В соответствии с целью и задачами формирующего этапа ставятся задачи коррекционно-развивающей программы: развивать положительное отношение к себе, признание своих достоинств и недостатков, положительную самооценку; самостоятельность и независимость, способность следовать собственным убеждениям и противостоять социальному давлению; навыки саморегуляции поведения; помочь осознать цели в жизни и развивать чувство ее осмысленности; стремление к личностному росту, мотивацию для дальнейшего саморазвития; корректировать отношения с окружающими через развитие коммуникативных навыков, чувства доверия, эмпатии; оптимизировать отношения к сферам жизнедеятельности, вызывающим наибольший дискомфорт или неудовлетворенность; формировать потребности в определении своих жизненных ценностей, нахождении своего места в жизни.

IV. Контрольный этап. На данном этапе целью является диагностика сформированности показателей психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза с применением тех же методик, что и на диагностическом этапе.

V. Аналитический этап. Цель – анализ продуктивности проведенной коррекционно-развивающей работы по развитию компонентов психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза.

На этом этапе ставятся следующие задачи: провести сравнительный анализ полученных данных на диагностическом и контрольном этапах; оценить продуктивность работы, проведенной специалистами психолого-педагогического сопровождения.

Разработка модели психолого-педагогического сопровождения позволит решать проблемы развития компонентов психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза.

Таким образом, созданная модель психолого-педагогического сопровождения по развитию компонентов психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза, отражает специфику изучаемого процесса, включает в себя основные компоненты процесса и направлена на получение конкретного результата, который соотносится с целью процесса сопровождения.

Литература

1. Гольцева О.С., Кураев А.Н., Орлова И.К., Рабаданова Р.С. Особенности позитивного функционирования студентов с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки, культуры, образования. № 4 (77) 2019. С. 183–186

2. *Козырева О.А.* Организация комплексного сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2016. № 5–6. С. 82–85
3. *Bradburn N.* The structure of psychological well-being. Chicago, 1969. 320 p.

Model Of Psychological And Pedagogical Support Of Psychological Well-Being Of Students With Disabilities In The Educational Environment Of The University

Siminyakina L.V.

Master's degree student,

Lev Tolstoy TSPU, Tula, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5992-4457>

e-mail: mila.siminyakina@mail.ru

Peshkova N.A.

PhD in Psychology, Associate Professor, Department

of Special Psychology, Lev Tolstoy TSPU, Tula, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0339-7897>

e-mail: na_peshkova@mail.ru

Keywords: psychological well-being, students with disabilities, components of psychological well-being, a model of psychological support for the educational process.

Анализ социально-психологической адаптации студентов с инвалидностью к обучению в вузе

Сорокина С.В.

*Педагог-психолог МГТУ
им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия
sorokina@o3000.ru*

Солодилова Д.А.

*Магистрант 3 курса
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
solodilovaa@yandex.ru*

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, высшее инклюзивное образование, студенты с ОВЗ.

По данным Федерального реестра инвалидов, по состоянию на 1 октября 2021 года в Российской Федерации насчитывается 10,67 млн инвалидов, в том числе 720,9 тыс. детей-инвалидов[5].

Понятие инклюзивного образования впервые закрепляется в Федеральном Законе «Об образовании в РФ» в 2012 году (п. 27 ст. 2). Это обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей[4].

Высшее инклюзивное образование – это относительно новая ступень в общей системе высшего образования, предполагающая не только обучение и интеллектуальное развитие человека с ОВЗ, но и его дальнейшую социально-профессиональную деятельность в обществе.

Расширение доступности высшего инклюзивного образования для разных категорий учащихся с инвалидностью вызвана перманентными позитивными изменениями целей и задач государственной социальной политики в целом, а в частности – в отношении профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [3].

Для успешного прохождения программы высшего образования студенту с инвалидностью необходимо создание социально-психологического климата, определяющего социальное самочувствие студента, а также формирование совокупности психологических условий, способствующих продуктивной образовательной деятельности. Для этого также необходимо учитывать условия, при которых возможна самореализация личности учащегося и его адаптация к образовательной деятельности и социальной среде вуза, реализация различных мероприятий по адаптации этой категории студентов к учебно-воспитательному процессу с учетом медико-психологических особенностей, опомощь в развитии личности студента-инвалида и его общекультурных компетенций как будущего специалиста, повышение социальной активности

обучающихся, а также формирование ценностных установок студентов, подготовка студентов к дальнейшей профессиональной деятельности по выбранной профессии.

В широком смысле социально-психологическая адаптация представляет собой процесс усвоения социально-психологических ролевых функций, приобретения людьми социально-психологического статуса [2].

Деадаптация в учебном процессе влияет на качество знаний, процесс социализации, развитие познавательной самостоятельности, выработку творчества в процессе учебы у студентов при изучении различных профессиональных дисциплин.

Однако, многочисленные исследования говорят о сложностях адаптации к комплексу факторов, специфичных для высшей школы [1]. Стоит отметить, что постоянное умственное и психоэмоциональное напряжение часто приводит к затягиванию и срыву процесса адаптации и развитию на этом фоне целого ряда заболеваний. Такие явления могут возникнуть у любого студента, но для лиц с ОВЗ, в зависимости от инвалидности, психофизиологическое напряжение может быть еще более заметным.

В настоящее время вопросы инклюзивного высшего образования недостаточно проработаны. Благодаря анализу соответствующей литературы, можно сделать вывод, что критерии адаптированности лиц с ОВЗ не сформулированы в полной мере, а эффективные методики для ускорения процесса адаптации не проработаны.

Актуальность данной темы определяется:

1. Потребностью общества и государства в молодых специалистах чьи коммуникативные навыки обеспечивают должную профессиональную подготовку и позволяют реализоваться на рынке труда.
2. Потребностью общества в развитии толерантности по отношению к лицам, имеющим ограничения по состоянию здоровья.
3. Потребностью ЛОВЗ в активной жизнедеятельности, как и во время учёбы, так и после устройства на работу. Успешная социально-психологическая адаптация позволяет индивиду не только экономически обеспечить своё существование, но и реализовать все свои потребности и быть полноценной частью общества.

Все обозначенные выше пункты демонстрируют необходимость поиска новых направлений, способствующих эффективной социально-психологической адаптации студентов с инвалидностью к условиям высших учебных заведений.

С целью контроля социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ к условиям образовательной среды вуза, формирования профессиональных и социально-психологических компетенций, необходимо осуществлять мониторинг адаптации студентов – процесс, который позволит качественно проследить формирование необходимых про-

фессиональных компетенций, приспособление студентов с нарушением слуха к социальным факторам, дидактическим нагрузкам, и продуктивно формировать образовательно-воспитательный процесс.

Для исследования мы использовали методику диагностики социально-психологической адаптации, разработанную К. Роджерсом и Р. Даймонд. В исследовании приняли участие 172 студента с инвалидностью, обучающиеся в МГТУ им. Баумана.

Описание полученных нами данных включает в себя, в первую очередь, общие сведения об адаптации и некоторых особенностях личности студентов. Практически все студенты имеют средний уровень адаптации – 159 человек (92,44 %), 13 человек (7,56 %) имеют высокий уровень. Больше данных можно увидеть в табл. 1.

Табл.1

	Адаптация	Принятие себя	Принятие других	Эмоциональный комфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль	Доминирование	Ведомость	Эскапизм
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Низкая	0,00	3,49	37,21	3,49	0,58	49,42	20,35	17,44	34,30
Средняя	92,44	36,63	62,79	71,51	48,84	47,09	62,79	71,51	61,05
Высокая	7,56	59,88	0,00	25,00	50,58	3,49	16,86	11,05	4,65

Для более тщательного анализа данных студенты были разделены по трем типам инвалидности, как и обучаются в настоящий момент: 1 – студенты с нарушением слуха, нуждающиеся в сурдопереводчике, 2 – студенты с нарушением слуха, не нуждающиеся в сурдопереводчике, 3 – студенты с другими типами инвалидности. Различия были обнаружены по показателям «Эмоциональный комфорт» ($p=0,043$) и «Эскапизм» ($p=0,029$).

Проанализировав данные факторы попарно обнаружено, что различия по показателю «Эмоциональный комфорт» имеется в группах 2 и 3 ($p=0,015$) и в группах 1 и 3 ($p=0,05$), а показатель «Эскапизм» имеет различия в группах 1 и 3 ($p=0,007$).

При поиске различий по курсам обучающихся были выявлены различия по показателям «Адаптивность» (при $p=0,020$) и «Внутренний контроль» (при $p=0,001$). По остальным показателям значимых различий по курсам не обнаружено.

На рис. 1 видно, как адаптация меняется по курсам обучения.

Результаты исследования показывают, что студенты, пришедшие в университет с хорошим уровнем адаптации, сталкиваются со множеством трудностей, в результате которых на втором и третьем курсах адапта-

ция падает на 12,63 %. Ряд студентов к началу обучения в университете имеют малый социальный опыт, обусловленный обучением в интернате и/или гиперопекой родителей. Небольшое количество социальных контактов, малый опыт общения, отсутствие опыта решения конфликтов со сверстниками и окружающими взрослыми, отсутствие контактов со слышащими сверстниками, инфантилизм – все это затрудняет систему адаптации. На третьем курсе студенты попадают в ситуацию инклюзии в общий учебный поток, но и в этой ситуации адаптация остается на достаточно хорошем уровне. Далее на 4 и 5 курсах адаптация становится выше. В магистратуре также сохраняется высокая адаптация.

Адаптация

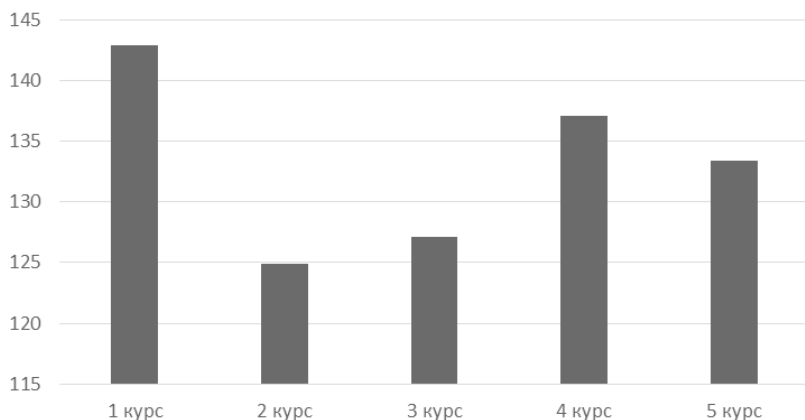


Рис. 1

При выборе Вуза для глухого и слабослышащего студента важно обращать внимание на возможности университета, на грамотное распределение учебной нагрузки для студентов с особыми потребностями здоровья, на наличие программы реабилитации и социальной адаптации, доступность среды.

В настоящее время на кафедре ГУИМЦ в МГТУ им. Баумана созданы уникальные условия для получения образования студентами с инвалидностью. Полученные результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации студентов с инвалидностью используются для корректировки социально-педагогической работы и корректировки плана социально-психологической адаптации.

Литература

1. Алгаев А.Н. Трудности адаптации студентов к обучению в вузе. // Мир науки, культуры, образования. – 2018 – № 6 (73) . – С. 377–378.

2. *Иванова А.И.* Социально-психологическая адаптация: классификация и механизмы. // Вестник университета – 2014. – № 9 – С. 255–259.
3. *Мальцева Т.Е., Бойко А.Л.* Высшее инклюзивное образование как новая ступень в общей системе высшего образования. // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2017. – № 3. – С. 32–38.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>, свободный.

Федеральный реестр инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sfri.ru/>, свободный.

Analysis Of The Socio-Psychological Adaptation Of Students With Disabilities To University Studies

S. V. Sorokina

*Educational psychologist
MSTU, Moscow, Russia
sorokina@o3000.ru*

D. A. Solodilova

*3rd year M.Ed.
MCU, Moscow, Russia
solodilovaa@yandex.ru*

Keywords: adaptation, socio-psychological adaptation, higher inclusive education, students with disabilities.

Исследование уровня сенсорно-перцептивного развития детей с задержкой психического развития 4–5 лет

Творогова А.В.

*аспирант кафедры логопедия,
Московский городской педагогический университет,
институт специального образования и психологии*

Аннотация: В данной статье представлена диагностическая методика, направленная на выявление уровня сенсорно-перцептивного развития у детей с задержкой психического развития 4-х-5-ти лет. В исследовании уровень сенсорно-перцептивного развития рассматривается как фундаментальная основа формирования когнитивных функций, являющихся базовыми для дальнейшего обучения в школе. Представлена диагностическая методика, которая включает дифференциальные критерии по выполнению экспериментальных заданий с двумя группами детей: с нормотипичным развитием и с задержкой психического развития. Диагностическая методика разработана и модифицирована на базе тестов Sensory Integration and Praxis Tests – SIPT с учетом психологических и физиологических особенностей онтогенеза исследуемых категориальных систем. В основе данной методики лежит концепция Б.Г. Ананьева о сенсорно-перцептивной организации человека.

Ключевые слова: сенсорно-перцептивное развитие, дети с задержкой психического развития, нормотипичные дети, диагностическая методика.

Исследовательские позиции основаны на том, что развитие понимания роли коррекционно-развивающей работы во многом обусловлены поиском модели психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития каждого ребенка, в том числе ребенка с задержкой психического развития (ЗПР), его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности. Проблема изучения своеобразия сенсорно-перцептивного развития детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития актуализировалась в условиях современной науки и практики.

В первую очередь, этот интерес обусловлен той ролью, которые сенсорно-перцептивные функции играют в развитии других психических процессов ребенка, влияя на полноценное познание окружающего мира.

Во-вторых, сенсорно-перцептивное развитие и его успешность находятся в прямой связи с результативностью процесса подготовки к школе и последующего школьного обучения. Установлено, что средний дошкольный возраст – это тот период, когда выявленные нарушения

сенсорно-перцептивного порядка еще можно оперативно скорректировать без негативных последствий, как для общего психического развития, так и для формирования учебных навыков. Особенно востребовано изучение сенсорно-перцептивного развития дошкольников в случае аномального развития, в частности задержки психического развития. В результате исследований было установлено, что у детей дошкольного возраста с ЗПР высшие психические функции не соответствуют нормативным показателям, в том числе относящиеся к ним сенсорно-перцептивные, значимые для дальнейшего, полноценного обучения детей в условиях школьного образования [2, 3, 4].

В исследованиях зарубежных ученых, отмечаются особенности развития детей с ЗПР в соответствии с показателями сенсорно-перцептивного развития, а именно: несформированностью зрительных, слуховых, кинестетических и функциональных систем [1, 5].

В проводимом исследовании мы исходили из предположения о том, что структурированные занятия, направленные на формирование сенсорно-перцептивного развития, стимулируют ребенка к пониманию и восприятию окружающего мира. Тем самым, в процессе обучения, формируются сенсорно-перцептивные функции, а на базе их – когнитивные функции.

Цель данного исследования, состояла в определении уровня сенсорно-перцептивного развития детей 4–5 лет с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

Для достижения поставленной цели нами были поставлены следующие задачи:

- 1) анализ научно-теоретических основ изучения уровня сенсорно-перцептивного развития в структуре целостного развития дошкольников в соответствии с современными требованиями ФГОС ДО;
- 2) определение и содержание методики исследования функциональных областей предпосылок стимуляции сенсорно-перцептивного развития дошкольников средней возрастной группы с ЗПР;
- 3) определение типологии нарушений основных функциональных областей, свойственных дошкольникам с ЗПР, с использованием классических педагогических систем в полифункциональной среде и установление их патологических механизмов;
- 4) установление зависимости между уровнем сенсорно-перцептивного развития и состоянием сформированности высших психических функций дошкольников с ЗПР;
- 5) определение характера влияния несформированности сенсорно-перцептивного развития на усвоение дошкольниками с ЗПР содержания образовательных областей, определенных ФГОС ДО;
- 6) научное обоснование, разработка, апробация и внедрение в образовательную практику модели коррекционной работы по стимуляции

сенсорно-перцептивного развития дошкольников с ЗПР средствами классических педагогических систем и определение ее эффективности.

Для исследования сенсорно-перцептивных функций у детей средней возрастной группы нами была разработана диагностическая методика на базе тестов *Sensory Integration and Praxis Tests – SIPT* с учетом психологических и физиологических особенностей онтогенеза исследуемых категориальных систем [1].

Методика обследования состояла из шести блоков, включающих основные функциональные области: социальная сфера, восприятие формы, пространственные характеристики, зрительно моторная организация, конструирование, различение тактильных, слуховых стимулов, праксис, переработка вестибулярной и проприоцептивной информации. Каждый из блоков имеет свой набор заданий, который позволяет детально проанализировать уровень сформированности функциональных областей, влияющих на сенсорно-перцептивное развитие.

Обследование детей проходило на базе ГБДОУ детского сада № 83 г. Санкт-Петербурга. В констатирующем эксперименте участвовали дети с нормативным развитием, которые вошли в контрольную группу (КГ – дети с N развития), а также дети с задержкой психического развития (согласно заключениям ПМПК), которые вошли в экспериментальную группу (ЭГ – дети с ЗПР).

Полученные результаты диагностики в блоке I «Социальная сфера», показали, что дети с нормативным развитием во всех трех категориях: коммуникативное развитие, эмоционально-волевая сфера и запас знаний об окружающем преобладают в процентном соотношении по уровню развития в данной области, чем дети с ЗПР. Среднее значение показателей составило у детей с N развития = 70,6 %, дети с ЗПР = 29,2 %.

Результативные показатели диагностики в блоке II «Восприятие формы и пространственных характеристик, зрительно-моторная координация, конструирование», включают пять категорий: зрительно-пространственные представления, восприятие фигуры/фона, копирование рисунка, конструктивный праксис и визомоторная координация. В процентном соотношении мы получили следующие средние показатели: дети КГ=66 %, дети ЭГ= 34 %.

Блок III «Различение тактильных стимулов» диагностической методики включает четыре категории: идентификация пальцев рук, локализация тактильных стимулов, мануальное восприятие, графестезии. С учетом количественных показателей среднее процентное соотношение по двум категориям детей составило: дети КГ=63,25 %, дети ЭГ =36,75 %.

Блок IV «Различение слуховых стимулов» включает три категории, которые отражают уровень сформированности слухового гнозиса: дифференциация шумовых стимулов, идентификация шумовых стимулов,

слуховое восприятие ритмов и ритмических структур. Каждая категориальная система в этой части диагностики позволила нам детально обследовать и понять уровень сформированности слухового гнозиса, как у детей с нормотипичным развитием (КГ), так и у детей с задержкой психического развития (ЭГ) с учетом возрастных особенностей. Средние показатели данного блока в процентном соотношении составили: дети КГ = 54,7 %, дети ЭГ = 45,3 %.

Блок V «Праксис» включает пять категорий: билатеральная моторная координация, динамический праксис, постуральный праксис, оральный праксис, праксис по речевой инструкции. Исследование праксиса по речевой инструкции, позволяет нам понять, насколько ребенок способен по визуальной и вербальной инструкции экспериментатора, воспроизводить и планировать движения. В результате количественной системы, нами были определены средние показатели в двух группах детей: дети КГ = 65,2 %, дети ЭГ = 34,8 %.

В блоке VI «Переработка вестибулярной и проприоцептивной информации» включает обследование двух систем вестибулярной и проприоцептивной у детей с нормотипичным развитием и у детей с ЗПР. Данные системы обследовались нами в комплексе. Роль вестибулярной и проприоцептивной систем имеют для нашего исследования ключевое значение в изучение сенсорно-перцептивного развития у детей среднего дошкольного возраста.

Таким образом, в результате полученных данных по обследованию и выявлению уровня сенсорно-перцептивного развития детей установлено, что у дошкольников с нормотипичным развитием уровень сформированности сенсорно-перцептивных функций составил 65 %, у дошкольников с ЗПР – 35 %.

Полученные данные по обследованию уровня сенсорно-перцептивного развития детей с ЗПР среднего дошкольного возраста свидетельствуют о недостаточной сформированности слуховых, зрительных, тактильных модальностей. У этой категории обследованных детей снижена переработка вестибулярной и проприоцептивной информации, наблюдается наличие разного рода диспраксий, отмечается истощаемость и сниженная продуктивная способность к деятельности.

Литература

1. Банди А. Сенсорная интеграция: теория и практика / А. Банди, Ш. Лейн, Э. Мюррей; пер. [сангл.] и науч. ред. Д. В. Ермолаева. – 2-е изд. – М.: Теревинф, 2018. – 768 с.
2. Баряева Л.Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития: монография / Л.Б. Баряева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 319 с.
3. Гулиева С.А. Особенности психокоррекции личности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / С.А. Гулиева // Уральский научный вестник, 2017. – Т. 3, № 6. – С. 85–89.

4. *Екжанова Е.А.* Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – СПб. : КАРО, 2008. – 336 с.
5. *Isbell Ch.* Sensory integration: a guide for preschool teachers / Ch. Isbell, R. Isbell. – Lewisville, NC. : Gryphon House Books, 2007. – 144 p.

Research Of Sensory-Preceptive Development Of Children With Mental Retardation 4–5 Years Old

A.V. Tvorogova

Abstract: This article presents a diagnostic technique aimed at identifying the level of sensory-perceptual development in children with mental retardation 4–5 years old. In the study, the level of sensory-perceptual development is considered as a fundamental basis for the formation of cognitive functions, which are basic for further education in school. A diagnostic technique is presented, which includes differential criteria for the performance of experimental tasks with two groups of children: with normotypical development and with mental retardation. The diagnostic technique was developed and modified on the basis of the Sensory Integration and Praxis Tests – SIPT, taking into account the psychological and physiological characteristics of the ontogenesis of the categorical systems under study. This technique is based on the concept of B.G. Ananyev on the sensory-perceptual organization of a person.

Keywords: sensory-perceptual development, children with mental retardation, diagnostic technique.

Исследование уровня готовности педагогов дополнительного образования к работе в условиях инклюзивного образования

Трифонова А.Ю.

*Студент магистратуры направления подготовки
«Психолого-педагогическое образование» Московского государственного
психолого-педагогического университета (МГППУ), г.Москва
e-mail: areyoutr@gmail.com*

Ключевые слова: инклюзия, программа дополнительного образования, готовность педагогов.

В современной образовательной системе по программам дополнительного образования всё чаще встречается термин «инклюзия», который предполагает включение обучающихся с ОВЗ в группы с детьми без особых образовательных потребностей. Эффективность инклюзии в образовательной системе зависит не только от психологической готовности обучающегося с ОВЗ, но и готовности педагога к осуществлению взаимодействия с данной категорией, уровня его квалификации и мотивации к выполнению профессиональной деятельности.

Согласно профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденному приказом Минтруда России № 544нот 18.10.2013 г., в обязанности педагогов входит использование и апробация специальных подходов к обучению в процессе работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Данная категория обучающихся требует от педагогов не только овладения коррекционной педагогики, специальной психологии и дефектологии, но и получения необходимых компетенций в сфере инклюзивного образования [1].

А.Г. Асмолов утверждает, что эффективность профессиональной деятельности определяется не только теоретической, но и психологической готовностью педагога к реализации профессиональных задач. Готовность к осуществлению образовательной деятельности с обучающимися с ОВЗ предполагает наличие у педагога необходимых компетенций, соответствующих современным вызовам образовательной системы, включая как усвоение современных подходов к педагогической деятельности, так и создание условий для освоения современных технологий [2].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что готовность педагога можно рассматривать с точки зрения психологического, теоретического и практического подходов. По данным эмпирического исследования, проведенного в форме анкетирования в учреждениях дополнительного образования г. Москвы, в котором при-

няло участие 72 педагога, работающих по специальности, было выявлено, что по собственным оценкам 18 % готовы осуществлять образовательную деятельность для обучающихся с ОВЗ. 59 % опрошенных знакомы с термином «инклюзия» в образовательном пространстве, 44,4 % положительно относятся к преподавательской деятельности в отношении к лицам с ОВЗ, 36,4 % изучали особенности работы с лицами с ОВЗ в дополнительном образовании во время обучения в высшем учебном заведении, 27 % опрошенных прошли повышения квалификации по инклюзивному образованию, 52 % опрошенных в рамках организации инклюзивного образования беспокоит вопрос взаимоотношений между лицами с ОВЗ и остальной группой обучающихся в рамках совместных занятий, 58 % специалистов испытывают тревогу ввиду отсутствия необходимых компетенций организации инклюзивного образования, 12 % опрошенных пугает отсутствие необходимого материально-технического оснащения для организации эффективной работы с данной категорией обучающихся, 23 % опрошенных испытывают затруднения в установлении доверительных отношений с родителями обучающихся с ОВЗ, недостаточные знания методик осуществления педагогической деятельности в рамках инклюзии беспокоит 7 % обучающихся. В ходе исследования было выявлено, что молодые специалисты, имеющие стаж работы от 1 до 3 лет, имеют более высокий уровень мотивации для повышения компетенций в области инклюзии (82 %), чем их коллеги, имеющие стаж от 3 лет (46 %).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о недостаточном уровне подготовки педагогов для реализации программ инклюзивного образования ввиду низкого показателя психологической и теоретической готовности специалистов, однако, стоит отметить адекватное оценивание собственных ресурсов и возможностей для осуществления данного вида деятельности. Также была выявлена необходимость создания условий для мотивации педагогов с большим стажем работы к повышению своей квалификации в области инклюзии. Данное исследование позволило понять необходимость формирования целенаправленной подготовки педагогов к работе с лицами с ОВЗ в теоретическом, психологическом и практическом аспектах, что позволит повысить эффективность реализации образовательных услуг в рамках инклюзии по программам дополнительного образования.

Литература

1. *Подольская О.А.* Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии : учебное пособие : [16+] / О. А. Подольская, И. В. Яковлева. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2020. – 77 с.

2. Танцюра С.Ю. Индивидуальная образовательная программа в условиях инклюзии: методические рекомендации : [16+] / С. Ю. Танцюра, С. И. Кононова. – Москва : Творческий

Research Of The Level Of Readiness Of Teachers Of Additional Education To Work In Inclusive Education

Anastasiia Y. Trifonova

Master's student in the field of study

*“Psychological and pedagogical education” of the Moscow State
University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow*

e-mail: areyoutr@gmail.com

Keywords: inclusion, additional education program, teacher readiness.

Картина как инструмент изучения произвольного высказывания дошкольников с задержкой психического развития

Ходякова А.С.

*Аспирант кафедры логопедии
Института специального образования и
психологии ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, Россия
ORCID: 0000-0002-0363-7686
e-mail: a-hodyakova@mail.ru*

Понимая связную речь как акт коммуникации, стоит отметить, что процесс овладения произвольным высказыванием играет важную роль в речевом и когнитивном развитии дошкольников [2, 3, 4, 6]. Формирование коммуникативной составляющей речемыслительной деятельности дошкольников является трудоемким процессом, особенно для детей с задержкой психического развития (ЗПР) [1, 3, 5]. Ввиду того, что коммуникативная потребность у дошкольников с ЗПР снижена, целевые ориентиры программно-методической литературы направлены на развитие потребности в общении и владении компонентами произносительной, лексической, грамматической, связной сторон речи [1, 4].

Отметим, что формирование речемыслительной деятельности дошкольников в ходе восприятия и интерпретации произведений живописи предоставляет возможность накапливать материал по изучению вербальных и невербальных психических процессов [5, 6]. Являясь произведением изобразительного искусства, картина предстает как знаково-символическая система, которая способна передать окружающую нас действительность [5, 6].

Исследование направлено на изучение особенностей произвольного высказывания дошкольников с задержкой психического развития в процессе восприятия картин. Методическую основу констатирующего эксперимента составили оригинальные методики О.П. Гаврилушкиной, И.Н. Лебедевой по применению знаково-символических средств в коррекционно-развивающей работе [5, 6]. Вследствие этого, экспериментальное исследование осуществлялось в условиях объединения процессов общения и мышления в единое целое. Это обусловлено тем, что продуктивность как восприятия картины, так и её словесная интерпретация взаимосвязаны с выбором коммуникативной стратегии.

В экспериментальном исследовании приняли участие 30 дошкольников, с разным уровнем речевого и когнитивного развития. Эксперимент проводился на базе дошкольных образовательных организаций Московской области (г. Мытищи – МАДОУ центр развития ребенка – детский сад № 47 «Дельфин») и г. Санкт-Петербурга (ДОУ № 83 Фрунзенского

района). В рамках исследования были предложены две серии заданий. Отметим, что к каждому заданию представлена система уровневой оценки.

При выполнении первой серии заданий экспериментатор предлагает детям простую в композиционном плане картину, по которой проводилась беседа. После чего, дошкольник составляет рассказ по увиденной картине, в то время как экспериментатор схематично зарисовывает все элементы, которые выделены ребенком. В заключении проводится беседа о содержании картины и составленного рисунка.

Изучение результатов экспериментальной группы показал, что среди дошкольников с задержкой психического развития преобладает достаточно низкий уровень восприятия и словесной интерпретации картины. В ходе исследования дети не составляли рассказ, а перечисляли основные объекты, изображенные на картине; ошибочно определяли время года.

Рассказы состояли из периодически повторяющихся грамматических конструкций, что приводило к нарушению связности, стройности и логичности речевого высказывания. Стоит отметить, что часть участников эксперимента приносили в рассказы элементы, не относящиеся к содержанию картины, переходили на разговор о том, что с ними недавно происходило, забывая поставленную задачу. В большинстве случаев расположение объектов относительно друг друга не было обозначено. Дошкольники с ЗПР часто использовали указательные жесты, которые заменяли речевые высказывания по содержанию картины.

Анализ результатов выполнения данной серии заданий контрольной группой позволил выявить, что дошкольники с нормальным уровнем речевого и умственного развития показали высокий, достаточно высокий и средний уровни восприятия и словесной интерпретации содержания предложенной картины. Однако, значительное количество дошкольников так же, как и дети экспериментальной группы, испытывали трудности при отражении сюжета, связей между объектами.

Необходимо заметить, что в процессе выполнения данного задания все испытуемые изъявляли желание зарисовать картину либо добавить недостающие элементы.

Вторая серия представлена двумя видами заданий, которые позволяют изучить как возможности восприятия и понимания картины, так и способности по продуцированию рассказа по прослушанному тексту. В рамках первого задания данной серии дошкольникам предлагается рассмотреть иллюстрацию, подобранную к адаптированному рассказу «Грядки гвоздики» К.Д. Ушинского. Прочитав текст, экспериментатор проводит беседу по содержанию рассказа и картины. Затем рассказ прочитывается повторно. Для поддержания интереса к выполнению задания обыгрывалось появление игрушки (тетушки Совуньи), которая просила ребенка пересказать прослушанный текст. Отметим, что при составлении системы оценивания данного задания нами была

применена методика набора ключевых слов [6]. С этой целью было организовано дополнительное исследование 50 человек в возрасте от 18–50 лет посредством анкеты в формате Google формы.

Полученные ответы детей экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень выполнения данного задания. Значительное количество дошкольников смогли составить небольшие рассказы, однако часто повторяли уже сказанное, что нарушало стройность и логичность связного высказывания. Кроме этого, для произвольных высказываний детей было характерно нарушение программирования текста, отставание планирующей функции речи, снижение контроля за смысловой стороной речи. Дошкольники использовали только некоторые ключевые слова. Отметим, что часть обследуемых отказалась от выполнения задания, проявляя негативизм, интерес к окружающей обстановке, но в то же время большая часть испытуемых поняла основную мысль предложенного сюжета.

Данные контрольной группы показали, что дошкольники составляли свое высказывание, сохраняя последовательность изложения. Заметим, что у детей данной группы отмечались пропуски некоторых смысловых звеньев рассказа, которые не снижали понимание фактического содержания текста. В своих высказываниях дошкольники использовали практически все ключевые слова, которые были определены опрошенными респондентами.

Основной задачей второго задания серии являлось изучение возможности детей восприятия и понимания картины. В процессе исследования экспериментатор выкладывает несколько иллюстраций, к каждой из которых подобран небольшой рассказ. Ребенку необходимо посмотреть на картины и выбрать одну из них. Экспериментатор предлагает внимательно послушать рассказ, в котором есть ошибки. После чего ребенку необходимо рассказать, какие ошибки были допущены в тексте.

В ходе выполнения вышеописанного задания большинство детей экспериментальной группы не замечали допущенных экспериментатором ошибок в отличие от испытуемых контрольной группы. Дошкольники с задержкой психического развития утверждали, что рассказ полностью соответствует выбранной иллюстрации. Их высказывания сводились к перечислению изображенных объектов, что демонстрирует неосмысленность свойств объекта. Следует заметить, что речевые проявления детей зачастую не соответствовали изображенному на картине.

Анализируя вышеописанные результаты исследования, нами были выявлены следующие особенности речемыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития: потребность в постоянной стимулирующей помощи; трудности в кодировании и декодировании текста; неумение планировать высказывание; затруднения в определении основных и второстепенных объектов картины; трудности

в принятии и удержании словесной инструкции; нарушение стройности, логичность произвольного высказывания; трудности в понимании взаимоотношений между объектами.

Описанное исследование позволяет уточнить направления коррекционно-образовательной деятельности по формированию коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития посредством знаково-символических видов деятельности.

Литература

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2014. – 386 с.
2. *Алексеева М.М. Яшина Б.И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
3. *Баряева Л.Б.* Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы: коллективная монография / Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, Ю.С. Галлямова, М.Г. Ивлева, С.Ю. Кондратьева, И. Н., Лебедева Л.В. Лопатина, Г.В. Макоедова, Н.Н. Яковлева. М.: Добрый мир, 2018. – 348 с.
4. *Воробьева В.К.* Методика формирования связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ, 2009. – 160 с.
5. *Гаврилушкина О.П.* Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. – 2006. № 1. – с. 40–47.
6. *Лебедева И.Н.* Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009. – 175 с.

Painting As A Tool For Studying The Arbitrary Utterance Of Preschoolers With Mental Retardation

Khodyakova A.S.

*Postgraduate student of the Department of Speech Therapy
Institute of Special Education and Psychology of the
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia*

ORCID: 0000-0002-0363-7686

e-mail: a-hodyakova@mail.ru

Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования в городе Москве

Чернова М.О.

*аспирант, Московский городской педагогический
университет (МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: Chernova_MO@mgrpu.ru*

Ключевые слова: инвалидность, инклюзия, инклюзивное образование.

Вопрос доступности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья достаточно важный для современного общества. В Москве на 01.01.2021 насчитывается 974432 инвалида, в Московской области – 406341 инвалид.¹ Под «людьми с ограниченными возможностями здоровья» понимают людей, которые имеют какие-либо ограничения в повседневной жизнедеятельности, связанные с физиологическими или психологическими дефектами.

В настоящее время в нашей стране меняется политика в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья, происходит замена медицинской модели инвалидности на социальную. В рамках социальной модели предполагается реализация социальной политики, направленной на достойный уровень жизни и образования человека, необходимый для поддержания здоровья и благополучия.

Доступность образование наравне с другими людьми предполагает равноправное участие людей во всех сферах жизнедеятельности общества, формирование доступа к информационным технологиям, учреждениям социальной сферы, обеспечение доступности для инвалидов сфер культуры, спорта, а также создание возможностей развивать и использовать их творческий, художественный потенциал.

Инклюзивное образование – это форма обучения, при которой человеку, независимо от имеющихся особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях. При этом для инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные условия: перепланировка учебных помещений, новые методики обучения, адаптированный учебный план, изменённые методы оценки и другие. Инклюзию следует отличать от интеграции, при которой инвалиды обучаются в обычных учебных заведениях и адаптируются к системе образования, которая остаётся неизменной. При инклюзии инвалиды заняты в мероприятиях общеобразовательного процесса, общаются со сверстниками, обмениваются навыками взаимодействия в естественной среде и участвуют в групповой учебной деятельности. Люди без ограничений в развитии в инклюзивных классах имеют более развитые коммуникативные навыки и активное поведение.

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в России на рубеже 1980–1990 годов. Инклюзивное образование на территории России регулируется Конституцией, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов», а также Конвенцией о правах ребёнка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

На сегодняшний день в школах Москвы обучается около 900 тысяч детей, ещё около 400 тысяч – дошкольники. Около 53 тысяч из них – это дети с ограниченными возможностями и дети-инвалиды. Сейчас в Москве существует 316 школ, которые работают по этой системе. В специальных коррекционных школах учатся около 11 тысяч школьников с ограниченными возможностями. При этом у каждого из них свои образовательные потребности и свои возможности, требующие специальных условий обучения.

В настоящий момент в России существует около 3,5 тысяч школ, приспособленных для учеников с особенностями развития. Для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья подготовлены 64 тысячи педагогов.

Согласно статье 71 закона «Об образовании», на льготы при поступлении в вуз имеют право: дети-инвалиды; инвалиды I и II групп; инвалиды с детства; инвалиды, получившие военную травму; инвалиды, заболевшие во время прохождения военной службы. Те, кто относится к одной из этих категорий, могут поступить в университет или институт в пределах установленной квоты.

В любом университете или институте России обеспечивается доступная среда для людей с инвалидностью и ОВЗ. Вузы Москвы, направленные на инклюзивное образование: НИУ «Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Российский университет дружбы народов (РУДН), Российский государственный социальный университет (РГСУ), Московский государственный гуманитарно-экономический университет (МГГЭУ).

В настоящее время инклюзивное образование является достаточно востребованным для людей с ограниченными возможностями здоровья, так как такая форма образования направлена на улучшение жизни инвалидов, обеспечение возможностей для самостоятельной жизни. Современные тенденции развития инклюзивного образования базируются на обучении по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП), составленной индивидуально для каждого человека с учётом его особенных потребностей. Такая программа предполагает определенные учебники, дидактические и технические средства и необходимое психолого-педагогическое сопровождение. Инклюзивное образование в Москве стремительно развивается, но всё ещё существует проблемы в адаптации пространства для комфортного обучения.

Литература

1. Численность инвалидов [Электронный ресурс] URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost?territory=undefined> (дата обращения: 18.10.2021).

Activity Experience of First-Year Students

Chernova M.O.

*Postgraduate student, Moscow City Pedagogical
University (MGPU), Moscow, Russian Federation*

e-mail: Chernova_MO@mgpu.ru

Keywords: disability, inclusion, inclusive education.

Особенности овладения терминологической лексикой младшими школьниками с тяжёлыми нарушениями речи

Чуканова Е.А.

магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ea.chukanova@mail.ru

Данилова А.М.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальное (дефектологическое) образование», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0778-0893>
danilovaam@mgppu.ru

Ключевые слова: терминологическая лексика, тяжёлые нарушения речи, младшие школьники, инклюзивное образование.

Успешность освоения обучающимися с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) адаптированной основной общеобразовательной программы во многом зависит от уровня усвоения ими терминологической лексики. С терминами и терминологической лексикой в целом дети начинают знакомиться в школе, изучая новый материал на уроках математики, русского языка, окружающего мира и др. В условиях инклюзивного образования овладение терминологической лексикой может стать сложной задачей для обучающихся с ТНР, если не учитывать специфических трудностей, которые испытывают дети при освоении программного материала по учебным дисциплинам.

Изучением понятий «терминологическая лексика» и «термин» занимались многие исследователи из разных научных областей (С.Г. Керимов, С.И. Ожегов, Е.В. Стожок, Д.И. Ушаков и др.). Чаще всего под терминологической лексикой понимают слова, обозначающие специальные понятия. Л.А. Пантелева в рамках исследования, посвященного работе с младшими школьниками с общим недоразвитием речи, указывает, что «под учебно-терминологической лексикой понимается совокупность слов и словосочетаний для обозначения понятий, изучаемых и используемых в рамках школьных дисциплин» [4, с. 3].

В дошкольном возрасте дети знакомятся с бытовой лексикой. Они усваивают названия предметов и явлений окружающего мира, которые помогают им ежедневно взаимодействовать с окружающими. При обучении в школе детям приходится использовать не только общеупотребительную лексику, но и терминологическую, то есть ту, которая

определяет специфические научные понятия [3]. Высокая степень обобщения, анализа, синтеза и других мыслительных операций позволяет определить существенные характеристики предмета и зафиксировать его как термин. При этом для выявления главенствующих признаков необходимо обладать обширными знаниями о предмете в целом [1, 2].

Т.В. Рябцева, размышляя об освоении лингвистических понятий младшими школьниками в рамках предмета «русский язык», указывает, что овладение терминологической лексикой происходит поэтапно при изучении основных разделов данного предмета и включает в себя знакомство с фонетикой, морфологией и синтаксисом. Л.Ф. Спирова указывает, что освоение новых для школьника понятий происходит лишь в процессе запечатления их в словосочетаниях, что и позволяет уточнить конкретные значения слов, их значения в тексте.

Несформированность лексической системы языка у обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи является одной из специфических проблем, вызывающих у данной категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) стойкие трудности в овладении программным материалом по многим учебным дисциплинам. В связи с этим разработка системы логопедической помощи, способствующей эффективному овладению школьниками с ТНР терминологической лексикой, представляется актуальной и практически значимой [5].

Говоря о первоклассниках с тяжёлыми нарушениями речи, А.Г. Зикеев указал, что низкая речевая активность, выявленная у большинства детей, осложняет работу над лексическим составом языка. Трудности в овладении терминологической лексикой, с точки зрения Л.А. Пантелеевой, являются следствием сложной структуры речевого нарушения у данной категории школьников с ОВЗ и проявляются, во-первых, в нарушении понимания значений учебно-терминологических единиц, во-вторых, в ошибочной семантической интерпретации. Это приводит к недостаточному овладению учебной лексикой и, как следствие, ограниченному использованию её в собственной речи [4]. Неполноценное разграничение понятий при освоении терминологической лексики, по мнению Л.А. Тишиной, приводит к нарушению понимания не только отдельных терминов, но и текстов, содержащих специальную лексику.

У.А. Аксенова и Е.Д. Бабина в своих исследованиях заостряют внимание на том, что освоение терминологической лексики детьми с тяжёлыми нарушениями речи осложняется в связи с недостаточной сформированностью когнитивных механизмов, которые необходимы для запоминания и использования новых понятий [1, 2].

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы показал, что у младших школьников с ТНР имеется ряд специфических особенностей в овладении терминологической лексикой, которые могут негативно сказываться на освоении школьной программы данной кате-

горией обучающихся с ОВЗ. В системе инклюзивного образования необходимо проводить тщательную работу по диагностике трудностей в освоении детьми с ТНР учебно-терминологической лексики по разным учебным дисциплинам. Своевременное выявление имеющихся у школьников проблем в усвоении научной терминологии и их учет при проведении коррекционно-развивающей работы будут способствовать повышению эффективности учебного процесса и могут предупредить снижение академической успеваемости, а также возникновение вторичных нарушений развития у обучающихся с ТНР.

Литература

1. Аксенова У.А. Терминологическая лексика в учебниках русского языка для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Молодежная наука: тенденции развития. 2019. № 2. С. 30–35.
2. Бабина Е.Д. Усвоение учебной терминологии учащимися с дислексией // Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам. Сборник статей III всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2020. С. 133–139.
3. Жигорева М.В., Пантелеева Л.А., Туманова Т.В. Инновационные подходы к изучению особенностей усвоения учебно-терминологической лексики учащимися с нарушениями речи // Специальное образование. 2013. № 2. С. 33–37.
4. Пантелеева Л.А. Оптимизация процесса формирования учебно-терминологической лексики младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва 2009. 22 с.
5. Тишина Л.А., Агаркова А.А. Сопоставительный анализ особенностей формирования словарного запаса у младших школьников с системным недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Auditorium. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 3 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavitelnyu-analiz-osobennostey-formirovaniya-slovarnogo-zapasa-u-mladshih-shkolnikov-s-sistemnym-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 08.10.2021)

Features Of Mastering Terminological Vocabulary By Younger Schoolchildren With Severe Speech Disorders

Evgeniya A. Chukanova

*master's student, Moscow State University of
Psychology & Education, Moscow, Russia
ea.chukanova@mail.ru*

Aleksandra M. Danilova

*PhD in Pedagogy, docent of the Department of Special
(Defectological) Education, Moscow State University of
Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0778-0893>
danilovaam@mgppu.ru*

Keywords: terminological vocabulary, severe speech disorders, younger schoolchildren, inclusive education.

Формирование субъектной позиции детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на дистанционных занятиях

Шинкова Е.Н.

аспирант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д.Ушинского), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9788-1339>
e-mail: kat2006-7@mail.ru

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с инвалидностью, субъектная позиция.

Согласно статистическим данным, ежегодно наблюдается увеличение количества детей с особенностями развития [1, 2], поэтому проблема обучения детей с особенностями является актуальной.

Особую категорию детей с инвалидностью составляют дети, которые по медицинским показаниям не могут посещать образовательную организацию. Дистанционное обучение позволяет организовать образовательный процесс для детей с инвалидностью и/или ограниченными возможностями здоровья на дому, компенсируя дефициты развития, воспитания, социализации, вызванные заболеванием и невозможностью обучения в образовательной организации.

При обучении детей-инвалидов важной целью становятся не столько увеличение академических знаний ребенка, сколько приращение навыков социализации, умения проявить себя в жизненных ситуациях и готовность к самостоятельной жизни.

Дети с инвалидностью, ввиду чрезмерной опеки родителей и излишней снисходительности учителей, имеют, в основном, позицию иждивенца. Важно формировать у ребенка субъектную позицию, которая характеризуется «осознанием и принятием целей деятельности; адекватностью самооценки своих возможностей и способностей, критичностью по отношению к себе и окружающим, потребностью в самоконтроле; способностью действовать целенаправленно и самостоятельно; готовностью принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их реализацию; активностью и заинтересованностью в организации деятельности, в достижении положительного результата, инициативностью; потребностью в самоопределении и самореализации; способностью анализировать деятельность, рефлексивно относиться к своим действиям и окружающему миру» [3].

Научная новизна данного исследования заключается в выявлении педагогических технологий способствующих формированию субъектной позиции детей с инвалидностью и ОВЗ в условиях дистанционного обучения.

Методология исследования

В 2020–2021 году проведено исследование с **целью** выявления педагогических средств организации образовательного процесса детей-инвалидов, обучающихся на дому, способствующих формированию их субъектной позиции.

Теоретическими основаниями исследования являются труды А.Г.Асмолова, М.И.Рожкова, Т.Н.Гушиной, К.А.Альбухановой, посвященные вопросам развития обучающихся как субъектов образовательной деятельности.

Исследование опирается на субъектно-ориентированный подход, предполагающий ориентацию на развитие обучающегося в качестве субъекта образовательной деятельности, выявление и формирование субъектной позиции обучающегося и стратегии и перспективы ее осуществления в разных видах образовательной деятельности (таких как саморазвитие, самореализация, самоорганизация и др.).

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ нормативных документов и научной литературы, анализ результатов учебной деятельности обучающихся, анализ деятельности образовательных организаций для детей-инвалидов и детей, обучающихся на дому Ярославкой, Ивановской, Владимирской, Нижегородской областей, Приморья; систематизация и обобщение полученных данных.
- эмпирические методы: беседы с учителями и родителями, наблюдение за учащимися, опытно-экспериментальная работа, анкетирование.

В ходе исследования изучена работа Школы дистанционного обучения государственного общеобразовательного учреждения Ярославской области «Центр помощи детям» (далее – Школа) по организации обучения на дому для детей с ограниченными возможностями здоровья с применением дистанционных образовательных технологий. Проведено анкетирование 38 обучающихся 7–11 классов школы дистанционного обучения, собраны результаты наблюдений за учебной деятельностью 76 обучающихся школы дистанционного обучения, организована опытно-экспериментальная работа.

В Школе ежегодно обучается 110 детей с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью, имеющие заболевания разных нозологий: нарушения опорно-двигательного аппарата; задержку психического развития; нарушения функций зрения, нарушения речи.

При зачислении ребенка в Школу его семье передается комплект оборудования, включающий в себя специализированные технические средства адаптации (клавиатура с увеличенным размером клавиш и специальной насадкой, ограничивающей случайное нажатие соседних клавиш, специальные мыши).

В Школе организована целенаправленная работа по формированию субъектной позиции обучающихся. С 2020 году Школа является

базовой площадкой ИРО ЯО по теме «Дистанционное обучение как средство формирования субъектной позиции обучающихся».

Результаты

В ходе опытно-экспериментальной работы установлено, что наиболее результативным является субъектно-ориентированный подход [4, с. 201] к организации образовательного процесса. Процесс обучения выстраивается таким образом, чтобы школьники не были обучаемыми педагогами, но имели позицию субъектов образовательной деятельности.

Анализ учебной деятельности обучающихся школы дистанционного обучения, беседы с учителями позволяют сделать вывод, что для формирования субъектной позиции ребенка на дистанционных занятиях наиболее результативным является применение элементов субъектно-ориентированной технологии (Л.В.Байбородова). Построение учебных занятий на основе данной технологии позволяет достичь развития индивидуальности обучающегося, возможность учиться ребенку с опорой на собственные интересы и личностно значимые цели, выбирать уровень сложности, объем заданий, характер деятельности. Основа субъектно-ориентированной технологии состоит в рефлексивной деятельности обучающихся, которая стимулируется вопросами учителя.

Организационно дистанционное занятие требует наличия программного обеспечения для видеосвязи и онлайн-взаимодействия, информационно-образовательную среду, имеющую возможность мониторинга образовательных результатов обучающихся, печатный учебник и тетрадь.

Субъектно-ориентированная технология предполагает включение в занятие 6 этапов: самодиагностика, самоанализ, самоопределение, самореализация, самооценка, самоутверждение.

Педагогические средства формирования субъектной позиции обучающихся на дистанционных занятиях следует распределить на две группы: средства субъектно-ориентированной технологии и средства дистанционного обучения.

Таблица

Средства формирования субъектной позиции обучающихся на дистанционных занятиях

Средства субъектно-ориентированной технологии	Средства дистанционного обучения
Проблемные вопросы; ситуации выбора; рефлексия; анализ; целеполагание; принятие самостоятельных решений; рефлексивный характер деятельности.	Программное обеспечение для видеосвязи и онлайн-взаимодействия, информационно-образовательная среда, электронные курсы, видеофрагменты, презентации, электронные тренажеры, симуляторы, тесты и задания с автоматической проверкой результата, квест-комнаты, сервисы для создания инфографики, доски общего доступа, сервисы для демонстрации и редактирования скан-копий работ обучающихся.

Наши результаты подтверждают выводы L.Tett, G.Macleod [5, с.462] о том, что успешность ребенка на уроке во многом зависит от родителей. В Школе организована работа родительского клуба, при зачислении ребенка родители обязательно проходят курс обучения, включающий в том числе и технологический блок, посвященный выстраиванию субъект-субъектных отношений.

Данное исследование выявило, что эффективным средством формирования субъектной позиции обучающихся является субъектно-ориентированная технология. Кроме того, мы подтвердили, что она может быть успешно реализована в условиях дистанционного обучения при обучении детей-инвалидов. В результате были определены педагогические средства, способствующие формированию субъектной позиции обучающихся на дистанционных занятиях. Данное исследование так же отражает состоятельность и результативность дистанционных форм обучения детей разных категорий.

Литература

1. Численность детей-инвалидов. Федеральный реестр инвалидов [Электронный ресурс] <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei?territory=1> (дата обращения 14.09.2021)
2. Федеральный ресурсный центр ПМПК [Электронный ресурс] <https://rmpkrf.ru/> (дата обращения 14.09.2021)
3. Байбородова Л.В. Формирование субъектной позиции студентов в образовательном процессе педагогического вуза. Интернет-форум в рамках Всероссийской научной конференции с международным участием «Педагогика в современном мире» [Электронный ресурс] <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-24> (дата обращения 14.09.2021)
4. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы» [Текст] монография / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 453 с.
5. LynTett&GaleMacleod (2020) Enactinghome-schoolpartnerships:theroles of headteachers, family-learning practitioners and parents, Cambridge Journal of Education, 50:4, 451–468, DOI: 10.1080/0305764X.2020.1722062

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20–313–90037.

Благодарности. Автор благодарит научного руководителя проекта Л.В. Байбородову.

Formation Of The Subjective Position Of Children With Disabilities And Disabilities In Remote Classes

Ekaterina Shipkova

*graduate student, Yaroslavl State Pedagogical
University after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia.*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9788-1339>

e-mail: kat2006-7@mail.ru

Keywords: children with disabilities, children with disabilities, subject position.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number № 20–313–90037

Acknowledgements. The author thanks the scientific director of the project L.V. Bayborodova.

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1

Психологические исследования в образовании

<i>Алтунян Н.А., Каюмова Л.Р., Александрович М.</i> Творческие методы диагностики: пример применения методики Гудинаф-Харриса	3
<i>Андреева Е.В.</i> Страхи школьников отвечать у доски: психолого-педагогический анализ проблемы	9
<i>Багира В.М.</i> Исследование детских переживаний в отечественной и зарубежной психологии	12
<i>Барбошина А.А.</i> Развитие качеств жизнестойкости будущего врача в процессе профессионального становления	16
<i>Барыкин А.А.</i> Исследование альтруизма и эмпатии у студентов в зависимости от типа направленности их личности	19
<i>Блохина Е.В., Петрова В.Н., Галажинский Э.В.</i> Субъективное благополучие студентов в период пандемии COVID-19	24
<i>Васильев М.А.</i> Влияние процесса обучения в университете на сознание студента	32
<i>Волкова К., Зыбина Л.Н.</i> Взаимосвязь эмоционального интеллекта и копинг-стратегий личности (на материале выборки студентов).....	37
<i>Вучичевич Б.</i> Концептуальный анализ ошибочных ответов детей в тесте Равена: лонгитюдное исследование	41
<i>Гадаборшева З.И., Гакаева М. Х-А.</i> Формирование адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста	45
<i>Галкина Е.Ю.</i> Особенности решения творческих задач людьми разных возрастных групп	51
<i>Гараева М.Ю.</i> Профессиональный потенциал личности специалистов МЧС	55

<i>Геймбух С.Д.</i> Понятие «сопереживание» в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе.....	60
<i>Герасимова Е.А.</i> Пандемия Covid-19: риски онлайн образования.....	62
<i>Гетманенко А.О.</i> Факторная структура музыкальной одаренности: специфика и уровни функционирования	65
<i>Глебов В.А.</i> К вопросу о развитии мотивов учения у российских школьников	69
<i>Гнупова А.О.</i> Проблемы формирования учебно- профессиональной мотивации студентов-психологов	72
<i>Жогальский Е.О., Гинц В.В., Макеева Е.С.</i> Влияние детско-родительских отношений в семье на взаимоотношения ребенка со сверстниками	76
<i>Голованова М.А., Емельянова И.В.</i> Акцентуации характера и механизмы психологической защиты в юношеском возрасте	81
<i>Голубева К.А.</i> Особенности привязанности людей, находящихся в деструктивных супружеских отношениях	84
<i>Персиянцева С.В., Горлова А.А., Олейник К.А.</i> Эмоциональный интеллект и эмоциональный эффект струпа	88
<i>Гриднева А.М.</i> Образ матери у молодых женщин в период кризиса рождения первого ребенка.....	92
<i>Гриненко У.Б.</i> Скулшутинг: новые риски в организациях системы образования	97
<i>Деева К.Л.</i> Компьютерные игры и развитие креативности у младших школьников	101
<i>Долгих Т.М.</i> Осознанная саморегуляция студентов в контексте феноменов прокрастинации и перфекционизма	105
<i>Дрелих Е.В., Емельянова И.В.</i> Представление о родительском отношении как факторе психологического благополучия подростков	110

<i>Дроздова А.В., Кошенова М.И.</i> Девиантологическая компетентность как вид профессиональной компетентности и пути её формирования	113
<i>Дунаева Н.А.</i> Трудности межличностного общения современных подростков в образовательной среде	118
<i>Егорова Н.В.</i> Социально-психологические особенности неблагополучной семьи как фактор учебной мотивации и учебной успешности младших школьников.....	122
<i>Ершова С.Н.</i> Влияние экстремальных факторов профессиональной деятельности на субъективное благополучие.....	126
<i>Жангужина О.Ю., Кошенова М.И.</i> Психологические причины дезадаптации студентов в условиях обучения в высшей школе	133
<i>Журавлева Д.С., Зарецкая А.А.</i> Связь сформированности регулятивных навыков и учебной мотивации младших школьников	139
<i>Захарова Д.О.</i> Психолого-педагогические условия развития самосознания обучающихся в период подросткового кризиса.....	147
<i>Исмаилова В.Э.</i> Особенности общения со сверстниками младших школьников с трудностями в обучении	152
<i>Казначеев С.В., Пфаф В.К.</i> Гендерные различия в проявлении агрессивного поведения у современных подростков	156
<i>Калинина Ю.А.</i> К вопросу о кумирах в подростковом возрасте	159
<i>Каримова В.Г., Панькова А.М., Валиев Р.А.</i> Особенности эмоционального интеллекта студентов педагогического и медицинского вузов	162
<i>Кирпанева Д.П.</i> Сравнительные особенности безопасности образовательной среды у студентов гуманитарного и технического вузов	167
<i>Климова Н.Н.</i> Половые различия в самооценке способностей младших школьников и подростков: результаты исследования.....	171

<i>Кондратьева Е.С.</i> Связь образа тела и личностной тревожности в подростковом возрасте	175
<i>Коробейникова О.В.</i> Психологическое благополучие подростков в разных образовательных средах	180
<i>Кошелева С.Н.</i> Анализ влияния виртуальных игр на психологическую безопасность младших школьников	184
<i>Кривова А.В.</i> Влияние гендерных особенностей на проявление агрессивности в подростковом возрасте	191
<i>Кузнецова А.А.</i> Психологические предикторы профессиональной идентичности студентов СПО (на примере статуса моратория).....	194
<i>Кулакова С.С.</i> Влияние гаджетов на психологическое состояние учеников 5–8 класса	198
<i>Николаевская И.А., Ландышева Н.Н.</i> Факторы учебной вовлеченности подростков	203
<i>Лисова Н.А.</i> Разработка способа повышения адаптационных возможностей студентов	207
<i>Васюта Г.Г., Лыгина Е.П.</i> Формирование позитивной Я-концепции у подростков, склонных к девиантному поведению	211
<i>Маркин П.В.</i> Развитие способности теоретического мышления у старших школьников в условиях проектирования	216
<i>Матвеева А.С.</i> Психологическое консультирование обучающихся по проблемам личностного самоопределения.....	218
<i>Мельникова И.В.</i> Особенности развития эмпатии у студентов будущих педагогов-психологов	222
<i>Мещерякова Ю.Д.</i> К проблеме обеспечения психологической безопасности образовательной среды московского мегаполиса.....	224

<i>Милютин В.В.</i> Причины, влияющие на изменение вовлеченности студентов в освоении новых дисциплин	229
<i>Молькова А.Е.</i> Использование интеллектуальных карт на занятиях иностранного языка как средство развития памяти учащихся.....	233
<i>Нечесова С.В.</i> Психологические факторы риска развития феномена скулшутинг. Роль бессознательного	235
<i>Меркулова О.П., Нерушай А.И.</i> Психологическое благополучие и временная транспектива личности на примере современной молодежи	240
<i>Новикова Н.Е.</i> К вопросу об особенностях самооценки будущих педагогов: от первокурсника к выпускнику педагогического колледжа	245
<i>Овечкина Е.А.</i> Групповая работа как средство активизации самоорганизации младших школьников	249
<i>Полищук Е.Н.</i> Социально-психологические факторы возникновения посттравматического стрессового состояния у подростков	254
<i>Пономарева Е.С., Делибалт В.В.</i> Особенности онлайн-самопрезентации несовершеннолетних и молодых взрослых в рамках пресуицидального риска и суицидального поведения	258
<i>Шамшикова О.А., Протевень А.И.</i> К вопросу о проявлении правового самосознания личности	263
<i>Прудникова А.В.</i> Результаты эмпирического исследования психологической структуры конфликтной компетентности подростков	266
<i>Пушкова М.А., Юферова М.А.</i> Профилактика и коррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста	271
<i>Сальникова Ю.Н.</i> Индивидуальный стиль педагогической деятельности и гендер: оценка значимости при индивидуализации профессионального развития	277
<i>Д.А. Севостьянова</i> Что является причинами попыток суицидального поведения подростков?	283

<i>Сердюк А.А.</i> Социальная активность студентов с разным уровнем прокрастинации	286
<i>Суднищикова А.В.</i> Социально-психологические детерминанты обидчивости у студентов педагогического вуза	291
<i>Су Мэнци</i> Исследование академических эмоций у учащихся начальной школы Китая	294
<i>Тихоненко В.И.</i> Мотивация к занятиям физической культурой	298
<i>Товмасын А.С.</i> Психологические условия изменения профессионального самоопределения в молодости	300
<i>Умрихина Е.Е.</i> Психологическая готовность к профессиональному выбору старшеклассников	306
<i>Коломиец О.В., Усанова В.А.</i> Взаимосвязь уровня креативности и мотивации к исследовательской деятельности у студентов	310
<i>Федоров А.С.</i> Медиативная технология в семейных конфликтах по поводу профессионального самоопределения подростков	316
<i>Федоров В.В.</i> Структура активности подростков в социальных сетях	320
<i>Филиппова Е.В., Филатова А.Ю.</i> Стратегии совладания у супругов с тревогой, связанной с невозможностью пребывания вне семейного пространства (в условиях пандемии)	322
<i>Цицикашвили К.П.</i> Буллинг молодого педагога со стороны учеников и коллег	326
<i>Васюта Г.Г., Цыновкина С.А.</i> Проблемы современных подростков: повышенная тревожность, нарушения коммуникации и самооценки	329
<i>Черкасов А.Ю.</i> Школьная медиация как способ разрешения конфликтов на примере буллинга	332
<i>Николаевская И.А., Шияновская П.М.</i> Связь личностного развития подростка и подхода к обучению в школах	335

Шомрина О.М.

Особенности формирования гендерной идентичности
у девочек-подростков, обучающихся в женском пансионе..... 340

Шишова Е.О., Шумейко М.Т.

Особенности развития субъектности
студентов в условиях дистанционного обучения..... 345

Часть 2

Педагогические исследования (опыт педагогической практики и инновации в педагогической практике)

Абросимова М.А., Воронина И.Р., Захарова Э.А.

Проблемы современной сельской школы..... 350

Аверьянова А.А.

Развитие метакогнитивных стратегий студентов неязыкового
вуза в условиях дистанционного обучения английскому языку..... 353

Агапова В.П.

Развитие умений монологической речи
обучающихся посредством образовательного блога..... 356

Асеева А.А.

Система формирования читательской
грамотности в учебниках истории средней школы 360

Ахметова И.С.

Связь стиля педагогического общения
учителя и учебной мотивации младших школьников 364

Базарнова Н.Д.

О преимуществах обратного наставничества в современной школе... 368

Балахнина Е.Е.

Принцип партиципативности
в организации предметно-эстетической среды
школы как актуальное требование современного образования 371

Белгибаев Р., Костюкова Т.А.,

Царско А.А., Серягина М.В.

Автоматизированная система психолого-педагогического
мониторинга как средство дальнейшей гуманизации образования.... 374

Богатырева Л.М.

Квесты и викторины на уроках биологии 378

Борисова С.В.

Выявление младшими школьниками логической структуры текста с
помощью графических метафор..... 381

<i>Будникова А.А., Булатова Ф.Ф., Масалимова А.Р.</i> Принципы обучения английскому языку как международному с позиции транскультурного подхода	385
<i>Бурмистрова Е.К.</i> Кейс как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции школьников	391
<i>Бурова Е.В.</i> Эффективные приемы подготовки учащихся к ОГЭ по английскому языку	397
<i>Васильева И.Н.</i> Развитие познавательных интересов младших школьников в условиях внеурочной деятельности (тезисы)	400
<i>Волков М.А., Чернявская А.П.</i> Профессиональные качества педагога дистанционного обучения	405
<i>Воронина Д.К.</i> Развитие гибких навыков студентов нелингвистических специальностей на занятиях по иностранному языку (с примерами заданий)	409
<i>Гакаева А. Х-А., Гадаборшева З.И.</i> Формирование духовно-нравственного воспитания детей в современной начальной школе	413
<i>Газимзянова Г.Ф.</i> Проблемы семейного чтения в современной начальной школе	419
<i>Гребнева Е.А.</i> Обучение методу эмотивного анализа художественного текста для формирования эмотивной компетенции студентов института иностранных языков	425
<i>Гришковец Е.А.</i> Особенности организации и проведения уроков при переходе на обучение с использованием электронных средств обучения и дистанционных технологий	429
<i>Глебова А.А., Серов Е.Л., Дебольский М.Г.</i> Проблема обучения подростков с нарушением эмоциональной сферы и склонных к девиантному поведению	432
<i>Дементьева Е.К.</i> О востребованности идей Ф.И. Буслаева современной методикой обучения русскому языку	438
<i>Дюгаева И.Д.</i> Технологии развития лингвокреативности на уроках английского языка	442

<i>Еремин Д.Е., Жукова Н.В.</i> Организация междисциплинарного учебного эксперимента на уроках химии.....	447
<i>Жукова Е.В.</i> Значение школьных технопарков как инновационной формы образования и методика их внедрения ...	452
<i>A. Aleksejeva, M. Zascerinskis, I. Abjalkiene, O. Gukovica, J. Zascerinska, A. Ahrens</i> Teaching a HyFlex Class: Scenario Design.....	457
<i>Зубова Я.В., Матвеев С.А., Кочетова Т.В.</i> Иерархическая модель обучения вождению: возможности и перспективы использования в системе дополнительного образования (автошколы).....	468
<i>Иванова Н.С.</i> Тьюторское сопровождение формирования финансовой грамотности у подростков.....	473
<i>Иванова Ю.А., Чернявская А.П.</i> Изучение факторов, влияющих на стабильность профессиональной карьеры педагога.....	479
<i>Илларионова И.В.</i> Педагогические условия профилактики девиантного материнства у девушек в организациях высшего образования.....	483
<i>Калугина О.В.</i> Выстраивание индивидуальной траектории обучения в школе на основе анализа потребностей.....	488
<i>Камышева Н.А.</i> Особенности профессиональной подготовки студентов технических специальностей на английском языке	492
<i>Канова А.А.</i> Актуальность и востребованность методических идей Ф.И. Буслаева в процессе обучения русскому языку в общеобразовательной школе	495
<i>Капустина И.В.</i> Цифровые образовательные ресурсы и ценностные ориентации младшего школьника: к постановке проблемы	499
<i>Кирпищикова А.К., Коротаева Е.В.</i> Воспитательные возможности музейной педагогики	503
<i>Клюев А.А.</i> Использование геймификационных ролевых практик при обучении студентов философским дисциплинам на материале кейсовых примеров	507

<i>Ковалёв Д.Ю.</i> Совместно-распределенная деятельность подростков в процессе дистанционного обучения как условие развития учебной мотивации.....	510
<i>Козицина А.В., Коршунов М.Ю.</i> Использование игровой технологии в школьном курсе географии 7 класса.....	513
<i>Кошанова М.Т.</i> Роль эвристического диалога в формирование компетентности будущего специалиста	516
<i>Кувшинова Н.Г., Лукьяненко В.А.</i> Влияние дистанционного обучения на режим дня обучающихся начальной, основной и средней школы	520
<i>Кузина Е.А., Горкин А.Г.</i> Использование распределенного способа повторения учебного материала по алгебре в седьмых классах	523
<i>Куркова В.А.</i> Лингвокультурная компетенция как часть профессиональной подготовки переводчика в вузе	528
<i>Licznerska A.L.</i> Language-Games In The Classroom Perfused With Signs.....	532
<i>Лешканова Е.О.</i> Проблема исследования процесса межъязыковой интерференции при обучении иностранным языкам	536
<i>Максименко Э.С., Хмилнская А.В.</i> Онлайн-игры как средство формирования лексических навыков в обучении английскому языку.....	540
<i>Макшакова К.К., Егорова М.А.</i> К вопросу об экологическом воспитании обучающихся 10–11 классов (на материале учебников по биологии и географии).....	544
<i>Маркелов В.К., Завьялова О.А.</i> Использование комплекта интерактивных заданий при обучении программированию в школьном курсе информатики....	547
<i>Маршакова О.М.</i> Способы формирования читательской грамотности в рамках предмета «Литература» (5–9 класс).....	552
<i>Матвеева С.А.</i> Создание положительной мотивации деятельности участников образовательного процесса как средство повышения качества образования	560

<i>Daria N. Mikalauskenė</i> Development of Creativity at School Through Teachers' Classroom Questions.....	564
<i>Михель А.О.</i> Роль тьюторского сопровождения в высшем учебном заведении	567
<i>Молчанова Д.Д., Тайрекбяров Т.Х.</i> Роль полового воспитания подростков в выборе ими здорового образа жизни.....	572
<i>Новикова В.Р.</i> Анализ переводов модального глагола should и глагола долженствования haveto студентами-переводчиками.....	578
<i>Павлова А.</i> Как учить одаренных школьников? Обзор публикаций	583
<i>Пантюх В.В.</i> Гендерные особенности формирования учебной деятельности у обучающихся в начальной школе из полных и не полных семей....	588
<i>Пестрикова Е.А.</i> Вклад учебных предметов в развитие читательской грамотности	594
<i>Повинич А.Ю.</i> Формирование компетенций молодых исследователей для работы со Scopus WoS и SciVal	598
<i>Поскакалова Т.А., Соловьева А. Г.</i> Театральная деятельность как средство развития рефлексии у учащихся подросткового возраста.....	603
<i>Потапова Е.С.</i> Влияние образовательной программы детского оздоровительного лагеря «Звездный» на развитие коммуникативных навыков детей	609
<i>Радченко М.М.</i> Проблемные аспекты воспитания и обучения одарённых детей	612
<i>Ребрина С.А.</i> Применение модели «перевернутый класс» при формировании лексических навыков на уроке английского языка.....	616
<i>Ревакина Е.В.</i> Лингвокультурологическая интерпретация числового кода в учебных текстах по французскому языку: опыт преподавания.....	618

<i>Репникова К.С.</i> Профилактика склонности к виктимному поведению старшеклассников как сфера деятельности социального педагога	623
<i>Рындина А.И.</i> Расширение языковой картины мира при изучении иностранного языка.....	627
<i>Серягина М.В., Костюкова Т.А., Царско А.А., Белгибаев Р.</i> Обучение торговых менеджеров поколения Y игровым технологиям посредством дистанционного образования	630
<i>Nicolas Martins da Silva, Sofia Marques da Silva</i> Bringing Territory In Citizenship Education Through Participatory Methodologies With Young People	636
<i>Сипкина А.Г.</i> Студенческое выбытие и академическая неустойчивость на примере Томского государственного университета.....	640
<i>Соловьева А.Г., Посакалова Т.А.</i> Применение театральной деятельности в образовательных и воспитательных целях: опыт эмпирического исследования с участием подростков.....	648
<i>Ступникова Н.А., Коршунов М.Ю.</i> Использование игровой технологии на уроках географии в 6–8 классах при изучении погоды и климата	654
<i>Сулимова Д.М., Ломовцева О.А.</i> Развитие методов управления конкурентоспособностью университета в информационном пространстве среды	660
<i>Тазиева А.И.</i> Развитие читательской компетентности и цифровой грамотности младших школьников через разработку и использование буктрейлеров.....	665
<i>Татаренко М.Б.</i> Преемственность как основа организации взаимодействия школы и вуза в процессе правового образования обучающихся.....	668
<i>Тюхтина М.Д., Санина С.П.</i> Развитие коммуникативных компетенций младших подростков в условиях дистанционного обучения	673
<i>У Вэй</i> История развития родительского образования в Китае	676

<i>Фань Чушу</i> Сравнительное исследование текстов в пространстве школы	680
<i>Федотова Е.А.</i> Формирование информационно-аналитической культуры обучающихся профильных экономических классов	682
<i>Царско А.А., Костюкова Т.А., Серягина М.В., Белгибаев Р.</i> Педагогическая игра как эффективный метод профориентационной диагностики старшеклассников поколения Z ...	688
<i>Шайдуллина Л.Н., Биктагирова Г.Ф.</i> Формирование коллектива младших подростков средствами квест-технологии.....	693
<i>Шевчук Л.А.</i> Лингвострановедческий компонент в обучении иностранным языкам.....	698
<i>Шеков В.А.</i> Дидактические аспекты реализации межпредметных связей школьного курса физики в условиях стандартизации	701
<i>Шеховцова В.С., Хаирова И.В.</i> Развитие коммуникативной культуры учителя начальных классов в профессиональной деятельности	706
<i>Якушева В.В., Уляшев К.Д.</i> Проблемная ситуация как средство активизации художественно-творческой деятельности младших школьников на уроке изобразительного искусства	711
<i>Ятлук Л.Ю.</i> Зачем профессору магистратура? Об открытии новых направлений обучения в университете.....	714
<i>Яциков И.С.</i> Мотивация и трудности самообразования с использованием интернет-ресурсов.....	719

Часть 3

Исследования в области дошкольного детства и образования

<i>Абысова В.А., Семенов И.Н.</i> Развитие инженерно-физического мышления дошкольников как элемента их человеческого капитала	724
---	-----

<i>Белашина Т.В., Лийв О.В., Дернов В.Е.</i> К вопросу о экологическом просвещении детей в период дошкольного детства.....	729
<i>Беленкова А.С.</i> Современное дошкольное образование: выбор стратегии начала образования детей	733
<i>Блошенко Д.О., Ермолова Е.О.</i> Влияние длительного использования гаджетов на развитие дошкольников.....	738
<i>Бочкина Е.В.</i> Пространственно-временной компонент представлений о цикличности пространственно-временных процессов в познавательном развитии детей дошкольного возраста ...	743
<i>Галимова Л.Т., Твардовская А.А.</i> Оценка информированности родителей дошкольников о безопасном и развивающем эффекте цифровизации	748
<i>Головницкая А.А.</i> Особенности взаимодействия родителей и детей в игре с традиционными и интерактивными игрушками.....	755
<i>Жукова О.П.</i> Тенденции развития рынка услуг дополнительного образования для семей с детьми раннего возраста в России.....	759
<i>Исламова Г.Р.</i> Возможности использования теории поколений для построения взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями	764
<i>Инишева О.В., Марейченко М.А.</i> Занятие-развлечение по расширению и активизации словаря у детей среднего дошкольного возраста	768
<i>Мазманяц М.Г., Рябкова И.А.</i> Структурирование предметно-пространственной среды в детской комнате как условие развития самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста	774
<i>Мустафина А.Р.</i> Развитие коммуникативных умений дошкольников в процессе ознакомления с народными сказками.....	778
<i>Новикова Н.В.</i> Ресурсный подход в управлении стратегическим развитием дошкольной образовательной организации.....	782

<i>Павловская Д.В.</i> Влияние традиционных и роботизированных игрушек на характер игры детей 3–4 лет	786
<i>Подлесная М.А.</i> Работа с родителями как условие формирования мотивационной готовности к школьному обучению старших дошкольников	790
<i>Плякина О.И., Бурлакова И.А.</i> Значимость детского фольклора в ретроспективе молодежи 18–24 лет	793
<i>Садретдинова А.М., Салтыкова И.М.</i> Развитие музыкально-слуховых способностей у детей дошкольного возраста средствами татарских детских песен	795
<i>Свечникова Т.Ю., Ермолова Е.О.</i> Психологические последствия физического наказания как средства воспитания ребенка	797
<i>Солдатова Н.И.</i> Особенности психолого-педагогического сопровождения развития игровой деятельности младших дошкольников в условиях психолого-педагогического сопровождения игры	801
<i>Тимохина Ю.И.</i> Связь эмоционального интеллекта дошкольников и воспитателей....	805
<i>Трофимова Н.Е.</i> Воображение как условие понимания смысла художественного произведения у старших дошкольников	807
<i>Трунова М.С.</i> Проблемы адаптации к дошкольному учреждению детей с тяжелыми формами ДЦП	810
<i>Шлепина М.В., Эльконинова Л.И.</i> Структура игры по сюжету сказок о животных в дошкольном возрасте	813
<i>Щербак Е.О.</i> Связь самооценки в дошкольном возрасте и типа семейного воспитания	816
<i>Юдина Т.В.</i> Формирование пространственных и временных представлений у дошкольников в процессе интерактивных и традиционных занятий	819

Часть 4

Исследования в области развития цифровых технологий в образовании

<i>Авдеева Д.В.</i>	
Особенности развития стратегического мышления с использованием элементов киберспорта в обучении младших школьников.....	822
<i>Балышев П.А.</i>	
Дидактические принципы моделирования виртуальных образовательных сред: анализ теоретической и практической значимости	828
<i>Барыкина Е.А., Смирнова А.А.</i>	
Проектирование и реализация образовательных веб-квестов для повышения познавательной мотивации учащихся...	834
<i>Белова И.В., Белов С.В.</i>	
Использование интерактивной платформы Skysmart в образовательном процессе школы	840
<i>Венина Е.А., Поликарпов И.А.</i>	
Выявление одаренности в научно-технологической сфере с помощью цифровых инструментов (на примере Кружкового движения НТИ).....	844
<i>Водчиц А.О.</i>	
Методические основы обучения программной составляющей робототехники для учащихся 9–11 классов	847
<i>Гладкова И.В.</i>	
Применение технологий дистанционного обучения в средней общеобразовательной школе.....	851
<i>Голя Р.Д.</i>	
Применение робототехнического комплекса VEX code VR в дистанционном обучении.....	857
<i>Горохова П.М.</i>	
Анализ онлайн-сервисов по подготовке школьников к устной части государственной итоговой аттестации по иностранному языку.....	858
<i>Грибан И.В., Грибан О.Н.</i>	
Историческая память в эпоху цифровизации: новые возможности и проблемы сохранения.....	863
<i>Губайдуллина М.И., Салахов А.Б.</i>	
Влияние ИКТ на эффективность образования в России	870

<i>Жиляев А.А.</i> Компьютерное моделирование в биологии.....	875
<i>Игошин Д.А.</i> Актуальные проблемы применения лонгрида в образовательном процессе	879
<i>Исаева А.О.</i> Использование визуальных словарей при помощи демонстрационных ИКТ технологий.....	881
<i>Карданова А.З.</i> Предпосылки и барьеры использования цифровых HR-технологий в образовательной организации.....	887
<i>Корчажкина Н.А.</i> Смешанное обучение: технология организации образовательного процесса на примере английского языка.....	893
<i>Красильников А.А.</i> Реализация психодиагностических методик для спортсменов с помощью информационных технологий.....	900
<i>Матюшенко У.А.</i> Цифровые инструменты эмоционального вовлечения в дистанционное обучение	905
<i>Макарова И.В., Миловидова А.А.</i> К проблеме использования видеоподкастов при подготовке обучающихся к сдаче ЕГЭ по английскому языку ...	909
<i>Михеева Е.В.</i> Образовательная интернет-платформа как цифровой инструмент обучения школьников иностранному языку	914
<i>Назарова Т.С.</i> Выявление познавательных интересов потенциальных абитуриентов путем сбора цифрового следа в социальной сети	918
<i>Пащикова А.</i> Организация проектной деятельности младших школьников с использованием электронных ресурсов.....	921
<i>Пендюрин В.Ю.</i> Формирование учебной мотивации учащихся во внеурочной деятельности по географии в условиях процесса цифровизации	926
<i>Пестова Е.А.</i> Использование Виртуальных Лабораторий МЭШ на уроках по биологии в средней школе	931

<i>Полякова А.А.</i> Видеоконтент как средство информатизации биологического образования	936
<i>Попкова С.М., Чуйко М.Е.</i> Дестигматизация компьютерных технологий в образовании	940
<i>Кузьмичева Е.А., Попова Д.Е.</i> Формирование алгоритмического мышления с помощью образовательной робототехники.....	943
<i>Рахматуллин С.С.</i> SWOT-анализ дистанционного обучения и преподавания в университете во время самоизоляции 2020 года....	946
<i>Романов А.А.</i> Лазерные технологии в инженерных классах	950
<i>Романова К.В.</i> Геймификация при контроле прогресса и методика развития навыков и умений аудирования с помощью кино	955
<i>Савельева Ю.И.</i> Обучение школьников русскому языку в условиях цифровизации образования: проблемы и перспективы....	959
<i>Соколова Е.А.</i> Применение информационных образовательных ресурсов на уроках физики в 7 классе по теме «Архимедова сила»....	963
<i>Тужилкова О.Д., Алексеев Г.Д.</i> Интеграция робототехники в изучение биологии	969
<i>Туркевич А.С.</i> Методика создания и использования электронного учебника по литературе.....	972
<i>Турчаненко В.В., Федюкова Е.А.</i> Использование методов компьютерной лингвистики при анализе терминологии в современных школьных учебниках	974
<i>Фетисов А.Д.</i> Использование виртуальных лабораторий МЭШ в образовательном процессе	977
<i>Юнусова Г.Р.</i> Экспериментальные задания по физике как средство адаптации школьников к информационной среде	980

Часть 5

Исследования в области специальной психологии и инклюзии

<i>Айвазова Н.К.</i> Методические рекомендации по развитию межличностных отношений детей дошкольного возраста с заиканием для педагогов дошкольной образовательной организации	985
<i>Андреева Е.Е.</i> К вопросу об определении понятия инклюзивной культуры	990
<i>Ветров А.О.</i> Особенности использования подсказок в обучении детей с выраженными нарушениями развития	995
<i>Ветрова М.А.</i> Опыт коррекции агрессивного поведения у ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития	1000
<i>Внутских С.С.</i> Роль жестового языка в обучении чтению на китайском языке глухих и слабослышащих школьников	1005
<i>Вовенко Д.С., Куртанова Ю.Е.</i> Особенности построения жизненных перспектив у подростков с хронической почечной недостаточностью	1009
<i>Григоренко Н.Ю.</i> Оценка сформированности социально- коммуникативного поведения и средств общения у детей 3–4-го года жизни с расстройствами аутистического спектра	1014
<i>Зорина Е.С., Катцова А.П.</i> Служба психолого-педагогического сопровождения детей, находящихся на длительном и тяжелом лечении в медицинских стационарах	1019
<i>Истомина Л.А.</i> Экзистенциальные позиции специалистов помогающей сферы в аспекте проблемы профессионального выгорания	1023
<i>Лоскутов А.Ф.</i> Основные подходы к проблеме обучения физикеучащихся госпитальных школ	1029
<i>Кернац Т.О., Корниенко А.А.</i> Особенности адаптации студентов с нарушениями слуха к инклюзивному обучению в вузе	1033

<i>Князева В.А.</i> Стратегии формирования социальных навыков у обучающихся с овз.....	1037
<i>Колчкова А.В.</i> Исследование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях инклюзивного образования	1042
<i>Колобова Н.С., Карпушкина Н.В.</i> Профилактика аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития в системе психолого-педагогического сопровождения	1048
<i>Кондратьева М.Е.</i> Опыт обучения самопрезентации выпускников интернатов для детей с умственной отсталостью.....	1058
<i>Коробьина Ю.О., Ахметзянова А.И.</i> Прогнозирование у дошкольников с речевой патологией.....	1062
<i>Крюкова У.С.</i> Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи через ознакомление со Славянскими мифами	1066
<i>Кунякина К.Г., Русаковская О.А., Володенкова Е.А.</i> Первые результаты смены образовательного маршрута детей с легкими интеллектуальными нарушениями, проживавших в дди.....	1070
<i>Малкина Е.А.</i> Инклюзивный дискурс в обучении будущих учителей иностранного языка: эксплицитный и имплицитный векторы	1074
<i>Медведева О.В., Екжанова Е.А.</i> Оценка результатов коррекции дизартрических нарушений у детей нейроонкологического профиля	1079
<i>Меднова М.Е.</i> Особенности общения детей с сочетанными нарушениями развития	1081
<i>Михайлова А.И., Юдина В.А.</i> Развитие связной речи у дошкольников с ОНР III уровня с применением авторских мультимедийных игр	1086
<i>Мокрушина А.А.</i> Повышение абилитационной компетенции родителей детей с ограниченными возможностями здоровья	1093

<i>Мовчан А.А., Ерофеева Ю.И., Давыдова Е.Ю.</i> Выраженность проявлений стереотипного поведения у детей с РАС 6–7 лет в процессе групповых занятий по подготовке к школе.....	1096
<i>Неустроева Е.С.</i> Логопедическое пособие «Мультисказ» по развитию связной речи детей	1102
<i>Парфенова В.В.</i> Диагностическая система оценки участия во внеурочной деятельности детей с выраженными нарушениями интеллекта	1106
<i>Перова В.В.</i> Технологии социальной реабилитации и возможности их применения в работе с детьми-инвалидами	1111
<i>Попова Ю.А.</i> Стимуляция развития моторных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями речи посредством твистинга.....	1115
<i>Порошина А.М.</i> Социально-психологический портрет современного инклюзивного волонтера	1120
<i>Рузаева Е.С.</i> Психолого-педагогическая поддержка семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ в условиях сельской местности	1123
<i>Сабитова Р.А.</i> Родительская позиция матери ребенка с хроническим соматическим заболеванием и его отношения со сверстниками (на примере заболеваний крови и эндокринной системы)	1127
<i>Сарбалинова К.О.</i> Развитие ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушениями зрения.....	1132
<i>Семененко В.Ю.</i> Особенности социальной реабилитации детей из неблагополучных семей	1137
<i>Сивкина В.Н.</i> Изучение проявлений оптических нарушений при дискалькулии у младших школьников.....	1141
<i>Симинякина Л.В., Пешкова Н.А.</i> Модель психолого-педагогического сопровождения психологического благополучия студентов с инвалидностью в образовательной среде вуза	1144

<i>Сорокина С.В., Солодилова Д.А.</i> Анализ социально-психологической адаптации студентов с инвалидностью к обучению в вузе	1149
<i>Творогова А.В.</i> Исследование уровня сенсорно- перцептивного развития детей с задержкой психического развития 4–5 лет	1154
<i>Трифорова А.Ю.</i> Исследование уровня готовности педагогов дополнительного образования к работе в условиях инклюзивного образования	1159
<i>Ходякова А.С.</i> Картина как инструмент изучения произвольного высказывания дошкольников с задержкой психического развития	1162
<i>Чернова М.О.</i> Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования в городе Москве	1166
<i>Чуканова Е.А., Данилова А.М.</i> Особенности овладения терминологической лексикой младшими школьниками с тяжёлыми нарушениями речи	1169
<i>Шипкова Е.Н.</i> Формирование субъектной позиции детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на дистанционных занятиях.....	1173

**XX Международная научно-практическая
конференция молодых исследователей образования
Исследования, улучшающие образование
Тезисы конференции**

Подписано в печать: 15.04.2022.
Формат: 60*90/16. Гарнитура Times.
Усл. печ. п. 74,6. Усл.-изд. л. 62,2.