



АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ  
ОБРАЗОВАНИЯ

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ



# ХІХ ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

## ДОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

### ТЕЗИСЫ КОНФЕРЕНЦИИ

22 - 23 октября 2020



**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**

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

**Доказательный подход в сфере образования**

**Тезисы конференции**

**Москва 2020**

**ББК 88**

**XIX Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Доказательный подход в сфере образования. Тезисы конференции.** – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 927 с.

Печатается по решению оргкомитета XIX Всероссийской научно-практической конференции «Молодые исследователи образованию» (октябрь 2020)

**Редакционная коллегия:**

Марголис А.А., Алехина С.В., Баклашова Т.А., Баилова Т.А.,  
Богуславский М.В., Бурлакова И.А., Денисенкова Н.С., Дозорцева Е.Г.,  
Ермаков С.С., Звягинцев Р.С., Зиньковский К.В., Иванова А.Е.,  
Исаев Е.И., Карданова Е.Ю., Кочетова Ю.А., Минина Е.В.,  
Патаракин Е.Д., Поливанова К.Н., Рубцова О.В., Сафронова М.А.,  
Сорокова М.Г., Терентьев Е.А., Угланова И.Л., Умняшова И.В.,  
Федерякин Д.А., Хаперская А.Ю., Юрьев Г.А..

*XIX Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования.*

Материалы издаются в авторской редакции

**ББК 88**

**ISBN 9978-5-94051-228-8**

**© ФГБОУ ВО МГППУ, 2020.**

# ЧАСТЬ 1

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

### Профессиональная и личностная идентичность у выпускников первого высшего образования

*Агеев Н.Я.*

*студент факультета психология  
образования ФГБОУ ВО МГППУ  
Москва, Россия  
nikitoageev@gmail.com*

*Научный руководитель – Архангельская В.В.*

Актуальность данной темы связана с тем, что в современном мире все ярче встает вопрос самоопределения, а также необходимости отнесения себя к какой-либо группе. Всё чаще не только в научной среде, но и в средствах массовой информации и интернете мы встречаем следующие термины: гендерная идентичность, сексуальная идентичность, личностная идентичность и профессиональная идентичность. Именно два последних термина являются фундаментальными для данной работы и позволяют описать и сопоставить феномен идентичности у студентов-выпускников первого высшего образования психологического профиля и студентов-выпускников других специальностей.

Новизна нашей работы заключается в том, что мы сопоставляем особенности идентичности студентов-выпускников психологического профиля и студентов-выпускников других специальностей, а также сопоставляем результаты опросников с данными, полученными в результате проведения интервью. Данный подход позволяет нам не только отметить наличие или отсутствие кризисных состояний, но и определить степень выраженности того или иного статуса эго-идентичности и соотнести его с полученным в результате интервью феноменологическим описанием внутреннего состояния.

Объектом исследования является личностная идентичность, а предметом исследования являются особенности личностной и профессиональной идентичности у студентов-выпускников первого высшего образования психологического профиля и студентов-выпускников других специальностей.

Цель исследования провести сравнительный анализ особенностей личностной и профессиональной идентичности у студентов-выпускников первого высшего образования психологического профиля и студентов-выпускников других специальностей.



Гипотезы:

1. Период выпуска из высшего учебного заведения является кризисным для выпускников первого высшего образования.
2. Переживание кризиса при окончании первого высшего образования выше у выпускников психологического профиля, чем у выпускников иного профиля, что проявляется в более высоких показателях по статусу мораторий идентичности.
3. У выпускников психологического профиля и выпускников иных профилей присутствуют значимые качественные различия в содержании статусов идентичности личности.

С целью эмпирической проверки гипотезы было проведено исследование на выборке из 329 выпускников (78 – выпускники психологического профиля, 251 – выпускники иного профиля).

Методы исследования:

1. Для оценки статусов идентичности использовалась методика «Объективного измерения статуса эго-идентичности Дж.Р. Адамса» в адаптации Т.А. Гавриловой и Е.В. Глушак 2011г.
2. Для оценки типа рефлексии использовался опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева 2009г.
3. Методы качественного анализа: полуструктурированное интервью и последующая конденсация смыслов.
4. Методы математической обработки: критерий Краскала-Уоллиса, корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты и выводы:

1. В результате проведенного исследования были выявлены наиболее распространенные статусы идентичности для нашей общей выборки (N=329). Ими являются статусы мораторий и достигнутая идентичность, что указывает на то, что окончание университета – кризисный (мораторий) или посткризисный (достигнутая идентичность) период для становления идентичности.
2. Для выпускников психологического профиля (N=78) куда менее выраженным является статус диффузная идентичность, чем для выпускников других специальностей (N=251). Лишь по данному статусу были выявлены значимые различия в распределении у выпускников психологического профиля и выпускников иного профиля.
3. Нами были выявлены значимые связи у выпускников иного профиля между достигнутой идентичностью, мораторием идентичности и принятой идентичностью. Данный факт может говорить о том, что в данной выборке присутствуют характеристики, присущие кризису (мораторий) и посткризисные (достигнутая идентичность). Также мы можем говорить о том, что у данной выборки присутствует переход внешней системы ценностей (принятая идентичность) во внутреннюю (достигнутая идентичность), что также находит под-

тверждение в результатах, полученных с помощью интервью, где показано, что выпускники иного профиля чаще отмечают влияние родителей на выбор профессии.

4. Также нами была выявлена тенденция в связи статусов диффузная идентичность и принятая идентичность на выборке выпускников психологического профиля. Ключевым для обоих статусов (диффузная идентичность и принятая идентичность) является то, что человек не пережил кризис. Мы можем предположить, что данный результат объясняется тем, что у выпускников психологов присутствует тенденция к тому, чтобы не переживать кризис напрямую, а обращаться к внешней системе ценностей.
5. Результаты, которые мы получили в ходе интервью, показывают, что для выпускников психологического профиля профессия находится в тесной взаимосвязи с повседневной жизнью: теоретические знания влияют на жизнь, а личностно значимые сферы детерминируют профессиональные интересы. Для выпускников иного профиля более свойственно разделение профессиональной и личной жизни.

*Литература*

1. *Marcia J.E.* Identity in adolescence II Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. – N.Y.: John Wiley, 1980.
2. *McAdams D.P.* The 'Imago': A key narrative component of identity. II In P. Shaver (Ed.), Self, situations and social behavior. – Beverly Hills, CA: Sage, 1985.
3. *Поваренков Ю.П.* Проблемы психологии профессионального становления личности. – Саратов: Саратовский гос. социально-экономический ун-т, 2013. – 322 с.
4. *Рикель А.М.* Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3 (17).

## **Психологическое сопровождение одаренных школьников: актуальность практической реализации**

*Алтынова А.А.*

*студент Академии психологии и педагогики  
ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия  
altynova@sfedu.ru*

*Научный руководитель – Зинченко Е.В.  
канд. психол. наук, доцент Академии психологии  
и педагогики ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия  
evzinchenko@sfedu.ru*

Феномен одаренности стремительно обретает научную популярность. Сегодня многие ученые сконцентрированы на определении понятия одаренности, изучении ее критериев выявления, аспектов развития и исследовании типов проявления. К сожалению, практическим аспектам темы уделяется не так много внимания. При этом необходимость в изучении проблемы сопровождения одаренности постепенно возрастает. В Российской Федерации активно развивается движение поддержки одаренных детей в виде образовательных, специализированных учебно-научных центров. По указу президента Путина В.В. создана общенациональная система выявления и развития молодых талантов. Для детей создаются благоприятные условия и возможности для развития их способностей. Однако, как отмечают многие исследователи, отличаясь наличием специфических психологических особенностей, одаренные дети практически не получают психологической поддержки [3].

Психологическое сопровождение одаренных детей должно осуществляться с целью выявления, поддержки, развития талантливых детей, помощи в их самореализации, профессиональном самоопределении, и, конечно, поддержании их психологического здоровья. Эффективность программы психологического сопровождения существенным образом зависит от ее соответствия специфическим потребностям и возможностям детей. Ярлыкова О.В. и Перепелкина Н.А. выделили основные принципы, которые лежат в основе деятельности образовательного учреждения для поддержки одаренных детей: принцип активного созидания среды для выявления творческих способностей, принцип комплексного и всестороннего подхода к решению стратегических проблем развития одаренности. Авторы утверждают, что для наиболее эффективного развития одаренности у детей необходимо проводить анализ успехов и достижений школьников, диагностику их потенциальных возможностей с помощью деятельности психологических служб, а также работать над созданием для детей ситуаций успеха и уверенности через дополнительное индивидуальное обучение, участие в конкурсах, олимпиадах, научных конференциях и соревнованиях. Необходимым фактором успешного со-

проведения является контроль над развитием познавательной деятельности одаренных обучающихся, и поощрение таких детей [5]. Е.В. Зинченко отмечает значимость участия психологических служб вузов во взаимодействии со школами в процессе сопровождения профессионального самоопределения обучающихся старших классов [2].

Следует отметить, что дети растут и развиваются не только в школьной среде, большую часть времени они проводят дома с родителями, поэтому важным является и социально-педагогическое и психологическое сопровождение родителей одаренных детей, осуществление совместной практической деятельности, а также поощрение родителей. Другие исследователи выделяют четыре компонента в системе социально-педагогического сопровождения одаренных детей: медицинский, психологический, педагогический и социальный [4]. Согласно их взглядам, проблема сопровождения должна решаться всесторонне, с участием целого комплекса специалистов.

Многие авторы, раскрывая проблему психологического сопровождения одаренных, обращают внимание на необходимость применения методов проектов и проблемно-поисковых методов работы с такими детьми, использования приемов групповой работы и работы в парах. Это может поспособствовать развитию самостоятельности, креативности и инициативности обучающихся, навыков сотрудничества и взаимопомощи. С помощью индивидуальных консультаций выявляются личностные особенности одаренного ребенка, что обеспечивает дальнейший подбор наиболее действенных методов психологической поддержки.

Особенностью психологического сопровождения одаренных детей является работа не только с их родителями, а также с педагогами. Абдрафикова А.Р. выделила несколько обязательных видов психологического сопровождения учителей: проведение обучающих семинаров по вопросу работы с одаренными детьми, повышение профессионального мастерства с помощью курсовой подготовки и аттестации, обеспечение эмоционального положительного фона обучения. Отмечается, что педагогам необходимо выработать определенные умения для работы с одаренными детьми. Среди них формирование личностного отношения к одаренному ребенку как к субъекту совместно реализованного педагогического взаимодействия с целью его обучения и развития, обучение основным психологическим и дидактическим методам практической работы с одаренными детьми [1]. То есть задачей педагога является скорее не пассивное наблюдение за развитием одаренности, а активное формирование благоприятных условий для повышения внутренней мотивации деятельности одаренного ученика.

Для оптимального развития одаренных школьников Ярлыкова О.В. и Перепелкина Н.А. предложили учителям использовать следующие методические рекомендации: соблюдение в работе принципов индивиду-

лизации и дифференциации, проявление гуманистической и демократической направленности, наличие понимания о врожденной потребности одаренных детей к интеллектуальному труду и их высокой интуитивности и эрудированности, а также знание и умение найти подход к обучающимся с особыми образовательными потребностями [5].

Таким образом, острая необходимость в особых методах психологического сопровождения одаренных детей обосновывается их специфичными личностными и средовыми особенностями. Сохранение и поддержка одаренности обеспечивает прогресс общества, важно правильно развивать столь уникальное психологическое явление. Психологическое сопровождение одаренных детей может включать целый комплекс мероприятий по следующим направлениям: психопросветительское, психопрофилактическое, психодиагностическое, консультативное, тренинговое.

*Литература*

1. *Абдрафикова А.Р.* Работа с одаренными детьми в школах с углубленным изучением английского языка // Вестник ЮУрГГПУ. 2015. № 1.
2. *Зинченко Е.В.* Сопровождение профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в условиях непрерывности образования // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 3.
3. *Катасонова С.В.* Психологические особенности одаренных детей // Наука сегодня: проблемы и перспективы развития. 2018.
4. *Юрловская И.А., Джаганян А.Г.* Факторы сопровождения одаренной молодежи в условиях образовательной организации // Мир науки. Педагогика и психология. 2014. № 1.
5. *Ярлыкова О.В., Перепелкина Н.А.* Социально-педагогическая работа с одаренными детьми в условиях начальной школы // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 12.

## Развитие воображения детей, занимающихся художественной деятельностью

**Бабийчук И.А.**

*студент института «Иностранные языки,  
современные коммуникации и управление»  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
irinababiichuk@mail.ru*

*Научный руководитель – Савченко И.А.*

Овладение художественной деятельностью влияет на духовно-нравственное развитие личности, однако, программа художественной подготовки детей и школьников в последние десятилетия существенно сокращена.

Современное образование стремится повысить качество подготовки обучающихся, в то же время учителя школ и организаторы образования не имеют объективных и надежных методов оценки качества художественно-эстетической подготовки и младших школьников, и более старших по возрасту учеников.

Проблема поставлена в философии, психологии, искусствоведении, культурологии, однако ее решения пока носят разрозненный характер. Глубокие исследования отдельных аспектов проблемы не «стыкуются» между собой, цельной теории художественной деятельности к настоящему времени не разработано.

Проблема развития личности в художественной деятельности до сих пор в психологии не поставлена, не получила сколь-нибудь серьезного научного обоснования.

Данное исследование посвящено проблеме развития воображения детей, занимающихся художественной деятельностью, и основное внимание в нем обращено на изучение влияния художественной деятельности и эстетически ориентированного обучения на развитие воображения, которое имеет системообразующее значение в развитии творческого потенциала личности [3].

Целью исследования ставилось выявление специфики влияния художественной подготовки школьников-подростков на развитие воображения, выступающего важным компонентом творческого потенциала и преобразование качеств личности.

В работе ставились следующие исследовательские вопросы:

1. Является ли вид обучения (профильное /непрофильное), и степень участия обучающихся подросткового возраста в эстетически-ориентированных видах деятельности, в художественной (театральной) деятельности существенными условиями в развитии творческого потенциала человека как личности (эмоционального и когнитивного, регулятивного, поведенческого)?

2. Являются ли значительными различия между показателями в проявлении творческого потенциала детей, занимающихся и не занимающихся художественной деятельностью?
3. Существенно ли влияние художественной (театральной) деятельности и развития ребенка в системе разноплановых отношений в разновозрастной группе на темп его социализации?
4. Каков характер влияния художественной деятельности и эстетически направленного обучения на личность школьника-подростка?

Актуальность исследования обусловлена тем, что вызовы современного мира остро поставили перед системой образования задачу по изменению условий формирования творчески активной, креативной личности, изменению направленности учебно-воспитательного процесса, ориентации его на адекватный учет психологических закономерностей развития человека как личности.

В работе показано, что в исследованиях новейшего времени поставлена и продуктивно решается задача объективного изучения творческого потенциала личности как субъекта (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.Я. Дорфман, А.А. Мелик-Пашаев, Л.М. Митина, В.И. Панов, В.В. Рубцов, Е.Л. Яковлева и др.), а художественная (духовно-творческая) деятельность определена как детерминанта социализации ребенка, которая выступает как сложно структурированный, уровневый процесс развития и саморазвития человека как личности. (А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, Д.И. Фельдштейн). Важную роль сыграли работы, показывающие включенность воображения в системный процесс познания (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков) и работы, содержащие анализ развития воображения (Л.С. Выготский, П.М. Якобсон, Р.Г. Нагадзе, А.Я. Дудецкий) и раскрывающие его генезис в индивидуальном развитии ребенка (А.А. Скоробогатов).

Проведенный теоретический анализ позволил выявить следующее:

во-первых, существенность влияния деятельности, ее характера, содержания на развитие личности как целостного образования; во-вторых, то, что в условиях школы требуется специально продуманная организация художественного развития детей;

в-третьих, из психолого-педагогических работ следует, что – пока еще не исследована глубоко роль отдельных видов художественной деятельности в развитии психики личности как ее носителя.

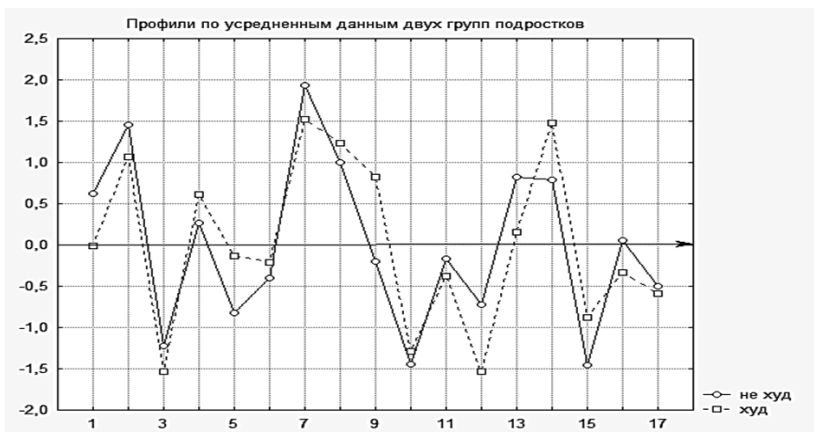
Использовался следующий комплекс методов: изучение документации, наблюдение, беседа, психодиагностические методы, реализованные с применением методик: культурно-свободный тест интеллекта (CFIT), тест творческого мышления (ТТМ Вильямса), ассоциативная продуктивность по сходству (Меерович М.И. и Шрагиной Л.И.).

Базой исследования явилась ГБОУ СШ № 4 г. Байконур. В обследовании принимали участие дети в возрасте от 10 до 17 лет, всего 208 человек, из них: 95 испытуемых – школьники, обучающиеся в эсте-

тических классах (дополнительные предметы: риторика, музыка, изобразительное искусство – преподавались с 1-го по 6-ой класс включительно); 84 испытуемых – школьники, обучающиеся в обычных общеобразовательных классах; 29 испытуемых – школьники, занимающиеся в театральной студии с длительностью обучения от 1-го до 4-х лет.

Различия в распределении данных у двух групп подростков (занимающихся искусством, обучающихся в обычных классах)

T-tests; Grouping: Hobby (Spreadsheet2 in Школьники театралы)											
Group 1: ordinal											
Group 2: art											
Параметры	Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N	Valid N	Std.Dev.	Std.Dev.	F-ratio	p
IQ	93,0	99,2	-3,164	206	0,002	179	29	10,07	8,45	1,418	0,275
Метафора продуктивность1	17,8	23,1	-3,044	206	0,003	179	29	8,41	10,37	1,522	0,109
Метафора оригинальность	19,1	33,8	-4,523	206	0,000	179	29	15,24	21,44	1,981	0,008
Беглость	11,2	11,6	-1,257	206	0,210	179	29	1,42	1,05	1,818	0,063
Гибкость	7,4	7,9	-1,540	206	0,125	179	29	1,65	1,44	1,321	0,388
Оригинальность	24,7	28,9	-4,099	206	0,000	179	29	5,26	3,90	1,815	0,064
Разработанность	11,5	16,2	-4,272	206	0,000	179	29	5,38	6,03	1,253	0,383
Название	18,9	23,7	-4,609	206	0,000	179	29	5,04	6,25	1,538	0,101
сырой балл	73,8	88,3	-5,015	206	0,000	179	29	14,34	15,25	1,131	0,615



Анализ данных проведенного констатирующего экспериментального исследования позволил выявить различия в проявлении творческого потенциала детей, занимающихся и не занимающихся художественной деятельностью:

1. полученные данные выявляют значительные различия между проявленными подростками способностями к выполнению творческих заданий, показателями интеллектуального развития, что позволяет сде-



лать вывод о том, что художественная деятельность влияет на целый ряд способностей, имеющих значение для творчества, а также и на общее интеллектуальное развитие, метафоричность мышления ребенка;

2. достоверно установлено, что театральная деятельность и развитие ребенка в системе разноплановых отношений в разновозрастной группе существенно влияет на темп его социализации и уровень развития эмоционально-творческих способностей (потенциала) у подростков, вовлеченных в художественную деятельность и значительно выше, чем у тех, кто обучается в привычной системе предметной подготовки;
3. вместе с тем, полученные данные показывают, что театральная деятельность подростка в системе отношений с разными по возрасту детьми – младшими, средними, старшими, взрослыми – также интенсифицирует социальное становление личности.

Данная работа имеет также определенную практическую ценность, и ее материалы могут быть учтены в психолого-педагогической организации обучения старшекласников. Вместе с тем, проведённое исследование не исчерпало все вопросы изучаемой проблемы и дальнейшая ее разработка представляется весьма перспективной в настоящее время.

#### *Литература*

1. *Абульханова-Славская К.А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С.19–44.
2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.
4. *Меерович М.И., Шпрагина Л.И.* Технологии творческого мышления: Практическое пособие. – Мн.:Харвест, М.: АСТ, 2000, – 332 с.
5. *Скоробогатов В.А., Коновалова Л.И.* Феномен воображения. Философия для педагогики и психологии. СПб.: Союз, 2002.

## Взаимосвязь параметров саморегуляции с психоэмоциональным состоянием у студентов вуза

**Баканова М.Л.**

*магистрант Института образования  
ФГБОУ ВО КемГУ, г. Кемерово, Россия  
mari-bakano@ya.ru*

*Научный руководитель – Медовикова Е.А.*

Достаточный уровень саморегуляции – это необходимая часть эффективности учебной деятельности студентов. Для анализа поведения и деятельности в определенных условиях особое значение имеет изучение индивидуальных стилей саморегуляции личности, что подробно представлено в работах В.И. Моросановой [1]. Особенности функционирования и эффективность психологической саморегуляции могут быть обусловлены психоэмоциональным состоянием личности. В психофизиологическом словаре психоэмоциональное состояние рассматривается, как «особая форма психических состояний человека с преобладанием эмоционального реагирования» [2]. И.Б. Ушаков рассматривал психоэмоциональный статус личности как часть индивидуального здоровья [3]. Таким образом, **целью** данного исследования стало выявление взаимосвязей параметров саморегуляции с психоэмоциональным состоянием у студентов.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 38 респондентов. Выборку составили студенты 1 курса Института образования ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет». Анализ саморегуляции поведения и деятельности производился с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой (ССПМ) [4]. Психоэмоциональное состояние исследовалось согласно опроснику САН (самочувствие-активность-настроение), разработанный В. А. Доскиным, Н. А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай и М.П. Мирошниковым [5]. В рамках исследования были применены методы математической статистики.

**Результаты и их обсуждение.** По данным методики СПМ В. И. Моросановой респонденты показывают средние значения выявленных параметров. Исключение составляет шкала «Планирование», где у большинства студентов (50,0 %) выявлены высокие показатели, что трактуется, как «сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно» [4].

Далее проведена оценка психоэмоционального состояния студентов Вуза. По шкале «самочувствие» 42,1 % студентов оценивают самочувствие на высоком уровне, 47,4 % – на среднем, 10,5 % – на низком уровне. 18,4 % студентов имеют высокий уровень по шкале «активность», 68,4 % – на среднем, 13,2 % – на низком уровне. При оценке параметра

«настроение» у большинства (68,4 %) первокурсников выявлен высокий уровень, у 28,9 % установлен средний уровень, только 2,6 % показали низкий уровень.

Таким образом, в выборке наблюдаются высокие показатели по шкале «настроение» и средние по шкалам «самочувствие» и «активность». Благоприятный эмоциональный фон, связанный вероятно с вхождением студентов-первокурсников в новую образовательную среду, нередко бывает, сопряжен с повышением тревожности, снижением комфортности, следствием чего может являться состояние усталости и апатии.

Для выявления взаимосвязей параметров саморегуляции с психоэмоциональным состоянием студентов Вуза был проведен корреляционный анализ (уровень статистической значимости  $p = 0,05$ ). «Общий уровень саморегуляции» положительно коррелирует с «активностью» ( $r = 0,45$ ) и настроением ( $r = 0,44$ ). В связи с чем, студенты, имеющие гипертимический эмоциональный фон, а также отличающиеся инициативностью и ситуативностью имеют высокий уровень саморегуляции и характеризуются осознанностью и взаимосвязанностью регуляторных звеньев в общей структуре индивидуальной регуляции. Положительная корреляция шкалы «Планирование» получена с таким параметром, как «Активность» ( $r = 0,37$ ). Можно предположить, что, интенсифицируя свои основные характеристики в процессе прогнозирования развития событий студент будет самостоятельно заниматься детализированием, систематизированием, выстраиванием своих целей. Параметр «Моделирование» положительно коррелирует со шкалами «Самочувствие» ( $r = 0,35$ ), «Активность» ( $r = 0,43$ ), «Настроение» ( $r = 0,55$ ). Следовательно, если ощущения студента отражают высокую степень физиологической и психологической комфортности, личность способна изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями, эмоциональная реакция на конкретные события устойчива, то, вероятнее всего, студенты будут придерживаться своей программы действий, выделяя значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем. Также выявлена положительная корреляция параметра саморегуляции «Программирование» со шкалой «Настроение» ( $r = 0,33$ ), т.е. при наличии продолжительного, устойчивого эмоционального фона, вероятнее всего, студенты будут продумывать и детализировать свои действия для достижения цели.

**Заключение.** Таким образом, рассмотрены особенности психоэмоционального состояния и индивидуального стиля саморегуляции студентов Вуза. Выявлено, что показатели «самочувствия», «активности», «настроения» коррелируют с такими параметрами, как «планирование», «моделирование», «программирование» и «общий уровень саморегуляции». Необходимость развития осознанной саморегуляции и ее стилевых особенностей неотъемлемая часть формирования личностной

направленности и становления самосознания. Наличие данного навыка имеет для студентов Вуза особое значение, т.к. учеба которых связана с большой умственной и нервноэмоциональной нагрузкой, а психоэмоциональное состояние характеризуется нестабильностью. Умение фиксировать возможные отклонения по сравнению с фоновым, знание о характере его протекания, позволит индивиду отследить свое психоэмоциональное состояние [6], что будет способствовать успешной саморегуляции личности.

*Литература*

1. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 4. С. 26–36.
2. Безруких М.М., Фабер Д.А. Психофизиология. Психофизиологический лексикон. Энциклопедический словарь. М., 2006.
3. Ушаков И.Б., Вартбаронов Р.Л., Усов В.М. Системная концепция индивидуального здоровья с позиций практической медицины // Гигиена и санитария. 2004. № 2. С. 61–67.
4. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. М., 2004.
5. Доскин В.А., Лаврентьева Н.А., Мирошников М.П., Шарай В.Б. Тест дифференционной самооценки функционального состояния человека // Вопросы психологии. 1973. С.141 – 145.
6. Костанова Н.А. Влияние сформированных навыков психической саморегуляции на психоэмоциональный статус студентов // Психология обучения. 2010. № 6. С.91–99.

## **Игра как способ гуманизации образовательного процесса**

**Балаева Ю.Э.**

*студент факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
juliabalaeff@yandex.ru*

*Научный руководитель – Бусарова О.Р.*

Одной из глобальных задач в сфере современного российского образования является гуманизация образовательного процесса. Из определения гуманизации образования, как ориентации процесса обучения на развитие и саморазвитие личности, на приоритеты общечеловеческих ценностей, на оптимизацию взаимодействия личности и социума [1], можно заключить, что гуманизация образовательного процесса должна рассматривать личность ребёнка как высшую социальную ценность. Надо заметить, что процесс гуманизации образования включает в себя не только индивидуализацию образовательных маршрутов, но и заинтересованное взаимодействие учителя и ученика, а также создание комфортной и безопасной (как в физическом, так и в психологическом плане) среды обучения.

Создание психологически комфортной среды обучения – очень важная и сложная часть процесса гуманизации образования, и обязанности по её исполнению возлагаются в равной мере на преподавателей и психологов в школах. Однако при воспитании подрастающего поколения, обучении их общеобразовательным предметам многие педагоги забывают о ценностях игры в образовательном процессе. И если программа дошкольного образования и младших классов (1–4 классы) предусматривает некоторые элементы игровой деятельности, то программы среднего и старшего звена лишены этого.

Цукерман Г.А. пишет: «Идея о том, что маленькие дети через игру приобретают множество способностей, знаний и умений, получая при этом удовольствие, давным-давно миновала все три фазы жизни всякой конструктивной идеи (первая фаза: этого не может быть! Вторая: в этом что-то есть! Третья: ну кто же этого не знает?!)» [5]. Однако, помимо описанной дидактической, у игры есть также много других различных функций: коммуникативная, рекреационная, командообразующая, профориентационная, профилактика утомления и стресса, и др. А упрощение коммуникации между сверстниками, отдых, укрепление командного духа и снятие стресса объективно необходимы на любой ступени образования, не только на дошкольной и в младших классах.

Внедрение игрового процесса в обучение на всех его этапах могло бы вывести гуманизацию образования на совершенно новый уровень. А потому это исследование проводилось с целью узнать мнение быв-

ших школьников на этот счёт. Хватило ли им игры в обучении? Хотели бы они играть ещё больше? Считают ли они возможным внедрение игры в образовательный процесс?

Методом исследования стал анонимный опрос, проведённый с помощью Интернет-технологий, в котором приняли участие 33 человека – молодые люди и девушки в возрасте от 18 до 21 года.

На вопрос об общем отношении к играм большинство опрошенных (91 %) отвечали, что любят их, лишь в разной степени выраженности этого чувства, и только 9 % не любят или равнодушны. Наиболее предпочитаемыми играми среди опрошенных оказались настольные игры, на втором месте компьютерные или мобильные, на третьем – творческие.

В вопросе о целесообразности внедрения игры в образовательный процесс мнение подавляющего большинства опрошенных совпало: 31 человек – «за», 1 – «против», и 1 – «затрудняюсь ответить».

Основной целью внедрения игры в обучение опрошиваемые выбирали коммуникативную. На втором месте – в целях профилактики стресса и утомления, и на третьем – для командообразования. Так респонденты в ответах на этот вопрос отмечали важность игры как способа коммуникации между детьми, а также снятия эмоциональной напряженности.

В вопросе о том, в каких организационных формах следует внедрять игру в образование, мнения опрошенных разделились – одинаковое количество участников выбирало пункты «на уроках» и «на классных часах», чуть меньше «во внеурочной деятельности», и самым наименее предпочитаемым пунктом стал: «на переменах».

Однако вышеперечисленные вопросы прямо и открыто отражали суть исследования для респондентов, но были и два замаскированных, суть которых была скрыта. Это вопросы: «Вы играли в игры в средней/старшей школе?» и «Вы хотели бы играть в игры в Вашем учебном заведении?». Анализ того, какие именно варианты ответов выбирали опрошенные, даёт основания для следующих суждений.

На первый вопрос большинство опрошенных отвечали, что «играли иногда и немного» – 42 %. 37 % – «Играли, и ещё как!», 6 % воздерживались от игр, пусть те и проводились, и 15 % – не помнили, чтобы они играли в игры на этом этапе обучения. А на вопрос о желании играть в своём учебном заведении большинство испытуемых отвечали «Хотел бы» (37 %) и «Да, и я уже играю» (27 %), и только 18 % ответили отрицательно, и 15-ти процентам было сложно ответить на этот вопрос. Сопоставление этих результатов может говорить о том, что лишь небольшому количеству (примерно трети опрошенных) по разным причинам не хотелось бы играть после школы или уже хватило игр. Остальные 67 % опрошенных, пусть даже и игравшие в средней/старшей школе в игры, желают продолжать такой формат деятельности, что может говорить о его полезности. Это свидетельствует о том, что недавние

школьники и молодые взрослые всё ещё открыты для игры, так как признают её ценность в образовании.

Результаты данного исследования показывают, что по мнению большинства респондентов, внедрение игр в процесс образования не только возможно, но и необходимо.

Игры могли бы помогать на разных этапах обучения осваивать новый, трудный материал, налаживать отношения со сверстниками, снимать стресс и тревогу перед экзаменами, и в полном смысле этого слова – гуманизировать образовательный процесс.

*Литература*

1. *Берулава М.Н.* Теория и практика гуманизации образования. М., 2000.
2. *Цукерман Г.А.* Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 2.

## **Психологический скрининг кандидатов в водители: дифференцированный подход к обучению в автошколах**

**Бельков М.М.**

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
mikhail.belkov98@gmail.com*

*Научный руководитель – Кочетова Т.В.*

Сегодняшние задачи, сформулированные в документе «Стратегия безопасности дорожного движения в Российской Федерации на 2018–2024 годы», обуславливают острую необходимость поиска комплексных мер, направленных на решение важнейшей государственной проблемы: снижение уровня аварийности дорожно-транспортной среды и обеспечение безопасности на дорогах нашей страны [4].

Совершенно очевидно, что при разработке этих комплексных мер нельзя не учитывать так называемый «человеческий фактор», поскольку каждый из нас априори является участником дорожного движения. В этой связи особое значение приобретают вопросы, связанные с формированием на индивидуальном уровне психологических установок на восприятие конвенциональных норм и Правил дорожного движения как приоритетных ориентиров, способствующих снижению количества аварий и ДТП. Существенную роль в формировании таких установок могут играть современные автошколы, которые относятся к системе дополнительного (профессионального) образования [5]. Однако приходится констатировать отсутствие систематических психологических исследований, направленных как на изучение эффективности обучения в автошколах, так и на показатели сформированности компетенций, необходимых для осуществления водительской деятельности, что является серьезной проблемой при оценке эффективности образовательной организации.

Представляется целесообразным обратиться к исследованию некоторых психологических особенностей начинающих водителей, а также же кандидатов в водители, которые завершили свое обучение и готовятся получить права на управление транспортным средством. Новизна подобных исследований может представлять не только академический интерес, но и практический, поскольку изучение, например, склонности к риску позволит педагогам и инструкторам автошколы использовать дифференцированный подход к обучению и обратить отдельное внимание на обучающихся, представляющих в будущем группу высокорискованных водителей.

Под высокорискованным поведением водителя мы будем понимать «отклонение от нормы, конфликт и конфронтацию с законодательством в области безопасности дорожного движения» [1; 3]. В этой связи в рамках проекта «Апробация методик первичного психологического скрининга водителей, склонных к рискованному дорожному поведению»,



реализуемого в МГППУ, было принято решение включить в выборку исследования группу начинающих водителей со стажем вождения до 2 лет. Характеристика выборки исследования: 114 человек, из них: 62 мужчины и 52 женщины, средний возраст –  $24,0 \pm 7,1$ .

Дизайн исследования: использовалась Модель оценки рискованного дорожного поведения Г. Мейнхарда, реализованная в разработанном им в специальном опроснике [3]. С целью определения факторной структуры опросника и последующей характеристики рискованного дорожного поведения водителей использовалась процедура варимакс-вращения эксплораторного факторного анализа.

Можно проследить, какие шкалы и какие индексы распределились по трем основным факторам, каждый из которых, характеризует отдельный поведенческий паттерн рискованного поведения водителя. Так, первый фактор «Отношение к алкоголю» составили шкалы и индексы: «отношение к вождению в нетрезвом состоянии», шкала AUDUT [2] и «состояние опьянения» (вес фактора 0,26); второй фактор «Оценка рисков передвижения в транспортном средстве» – «общие угрозы/риски при вождении», «скорость», «тормозной путь», «дистанция» (вес фактора 0,19); и, наконец, третий фактор «Склонность к несоблюдению законодательства» – «передвижение в транспортном средстве», «управление транспортным средством», «поведение в условиях дорожно-транспортной среды», «противоправное поведение и проступки» (вес фактора 0,31).

Результаты факторизации графически представлены на Рисунке.

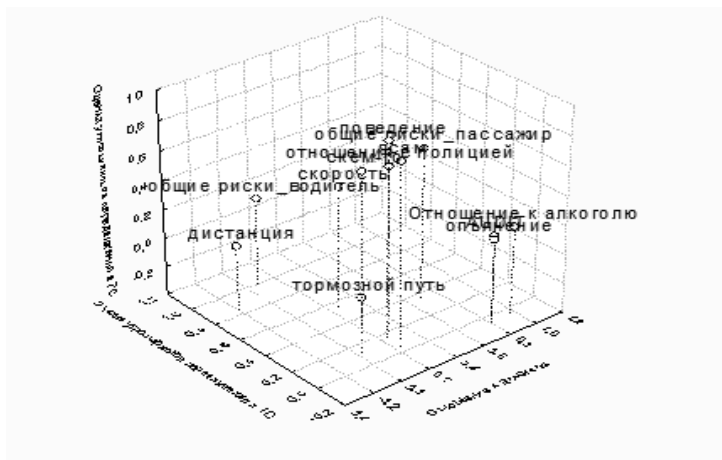


Рис. Факторная структура рискованного поведения начинающих водителей

Подчеркнем, что в настоящем исследовании не ставилась задача детального рассмотрения всех основных психометрических показателей

опросника. Скорее, было интересно узнать, какие поведенческие проявления начинающих водителей, могут характеризовать их поведение как высокорискованное (ведущими здесь оказались несоблюдение скоростного режима, а также противоправное поведение и проступки).

Полученные результаты позволяют поставить вопрос о необходимости проведения скрининговой психологической диагностики кандидатов в водители, когда они только обучаются в автошколе. Выявление в ходе обучения тех, кто имеет выраженную склонность к риску, могло бы существенно помочь преподавателям и инструкторам автошкол. Используя дифференцированный подход, можно выстраивать индивидуальные траектории подготовки будущих водителей и, тем самым, обеспечивать эффективное обучение управлению транспортным средством. Представляется, что проведение психологических исследований в системе дополнительного профессионального образования (автошколы) могло бы способствовать решению важнейшей государственной задачи – снижению аварийности на дорогах России.

#### *Литература*

1. Бельков М.М., Кочетова Т.В., Плотникова М.А. К вопросу изучения склонности к рискованному вождению и отношению водителей к факторам риска дорожно-транспортной среды // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции памяти А.В. Петровского. 2019. М. МГППУ.
2. Всемирная Организация Здравоохранения. Европейское региональное бюро. URL: <http://www.euro.who.int/ru/health-topics/disease-prevention/alcohol-use/do-you-drink-too-much-test-your-own-alcohol-consumption-with-the-audit-test/take-the-audit-test-now>
3. Кочетова Т.В., Мейнхард Г. Методика оценки рискованного дорожного поведения водителей: апробация на российской выборке // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 3.
4. Стратегия безопасности дорожного движения в Российской Федерации на 2018–2024 годы. URL: <http://government.ru/docs/31102/>
5. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ». URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

## **Развитие творческих возможностей младших школьников в дополнительном образовании**

***Боложинская Н.Е.***

*магистрант кафедры ЮНЕСКО*

*«Культурно-историческая психология детства»*

*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*natalidecorcafe@gmail.com*

*Научный руководитель – Исаев Е.И.*

В научной работе решалась проблема выявления психолого-педагогические условий развития творческих возможностей младших школьников в дополнительном образовании. Успешность в учебной деятельности и в дальнейшей самостоятельной жизни связана с развитием креативности личности в младшем школьном возрасте. Одной из поставленных задач перед современным образованием является интеграция ключевых компетенций 4К XXI века (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация). Существующие школьные образовательные программы не предусматривают вектор развития креативного мышления учащихся.

Нами было проведено экспериментальное исследование по развитию творческих возможностей младших школьников. Эксперимент состоял из трех этапов: подготовительного, основного, контрольного. Выборку исследования составили младшие школьники (6–10 лет). Экспериментальную группу составили 16 человек (девочки – 10 человек, мальчики – 6 человек).

В рамках основного этапа проведена первичная диагностика творческих возможностей младших школьников в экспериментальной группе по методике Torrance Test Creative Thinking – ТТСТ. Формирующий эксперимент проводился в два этапа с 09.02.2020 по 20.09.2020.

В процессе эксперимента по развитию креативного мышления детям предлагался широкий спектр разнообразных видов материалов в свободном игровом пространстве, которые можно рассматривать с неожиданных сторон, знакомиться с их свойствами, пробовать, моделировать и комбинировать новые сочетания для создания необычных образов, развивать способность к анализу и синтезу. Такие действия дают широкий диапазон для творческих решений и составляют когнитивный компонент мышления и воображения или креативности.

В нашей экспериментальной программе педагог постоянно мотивирует инициативность, творческий подход, привлекает детей к различным видам художественной и проектной деятельности, коллективной работе в малых группах, обсуждает и дискутирует с ними. Создает условия для непринужденного включения детей в художественно-творче-

скую деятельность, с опорой на близкие детскому мышлению образы, стимулирует самостоятельное мышление ребенка в системе заданий от простого к сложному.

Проанализированные анкеты (тест предполагает оценку пяти показателей: «беглость», «оригинальность», «разработанность», «сопротивление замыканию» и «абстрактность названия») детей экспериментальной группы показали хорошие результаты по окончании программы по развитию творческих возможностей младших школьников в дополнительном образовании.

Предварительные результаты исследования позволяют нам сделать выводы о том, что процесс развития творческих возможностей младшего школьника в дополнительном образовании будет эффективным (успешным) при создании следующих педагогических условий:

- свободного игрового пространства (непринужденного включения детей в художественно-творческую деятельность);
- самоопределении младших школьников в виде коллективной творческой деятельности;
- материалоемкости – насыщенности различными природными и имитационными материалами для развивающей художественно-творческой деятельности.

Анализ результатов формирующего эксперимента показывает, что дополнительное образование содержит ресурсы развития творческих возможностей детей младшего школьного возраста.

#### *Литература*

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Torrance E.P. The Torrance Test of creative thinking: Technical-norm manual. III. 1974.
3. Зинченко В.П., Назаров А.И. Размышления об искусственном интеллекте // О человеческом в человеке. М., 1991
4. Kasheikova I. Interdisciplinary concept of «Image» in the Cross-cultural Pedagogical Technology of «ART+» The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. ISSN: 2357–1330. С.300–306

## **Особенности флюидного интеллекта и рабочей памяти у младших школьников с задержкой психического развития**

**Бритова В.С.**

*студент факультета «Клинической и специальной  
психологии» ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
vsbritova@gmail.com*

*Научный руководитель – Бурдукова Ю.А.*

Флюидный интеллект – это когнитивная характеристика, представляющая собой способность воспринимать и анализировать информацию при решении нестандартных задач. Он рассматривается как важная детерминанта успешности в обучении и профессиональной деятельности, так как является основой для освоения новых когнитивных умений [1; 2].

На настоящий момент активно ведётся поиск ответа на вопрос о месте флюидного интеллекта в структуре когнитивных способностей. Посвящённые этому работы выявляют наличие связи флюидного интеллекта с рабочей памятью; существует предположение об опосредующем влиянии других когнитивных характеристик [3; 4; 5].

Данные исследований во многом противоречивы, что отчасти предопределяется выбором диагностических методик. В связи с этим особо значимой предстаёт проблема измерения флюидного интеллекта. Последние модификации многих проверенных методик оценки интеллектуального развития содержат шкалы флюидного интеллекта.

В России эмпирических исследований, посвящённых изучению флюидного интеллекта, немного; среди методик оценки флюидного интеллекта преобладают «Прогрессивные матрицы Равена». Чаще всего упоминания о флюидном интеллекте можно встретить в обзорных теоретических статьях о когнитивном развитии.

Цель данного исследования – изучение особенностей флюидного интеллекта у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также взаимосвязи его с рабочей памятью.

В исследовании приняли участие 69 детей. 48 из них вошли в группу нормативно развивающихся испытуемых, 21 – в группу испытуемых с задержкой психического развития. Группу нормы составили учащиеся 2–4-х классов общеобразовательной школы. Из 48 детей 25 мальчиков и 23 девочки. Возраст варьируется от 96 до 132 месяцев, средний возраст – 115,8 месяцев. Группа детей с ЗПР набиралась из учащихся 2–3-х классов коррекционной школы, занимающихся по ФГОС VII вида; перед поступлением в данную школу все дети проходят ПМПК, в личном деле каждого обследованного ребёнка есть заключение о наличии диагноза ЗПР. В этой группе 12 мальчиков и 9 девочек. Возраст составляет от 107 до 131 месяца, средний возраст – 118,8 месяцев.

Все дети прошли тесты WISC-V и КАВС-II. В связи с целями исследования статистической обработке подверглись данные, полученные по следующим шкалам: из КАВС-II – Планирование (субтесты Завершение истории, Дополнение логической последовательности); из WISC-V – Флюидный интеллект (Матрицы, Вес фигур, Арифметический, Общее в картинках), Рабочая память (Повторение цифр, Запоминание картинок).

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18–013–01179.

В ходе исследования получены значимые различия по всем взятым для анализа субтестам и шкалам между выборками детей с ЗПП и детей с нормативным развитием. Младшие школьники с ЗПП имеют более низкие показатели флюидного интеллекта и рабочей памяти.

Далее приняты обозначения: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

**Таблица 1**

**Структура связей показателей  
флюидного интеллекта внутри КАВС-II**

Выборка нормы		
	Завершение истории	Дополнение логической последовательности
Дополнение логической последовательности	0,227	
Флюидный интеллект (К)	0,741***	0,784***
Выборка ЗПП		
	Завершение истории	Дополнение логической последовательности
Дополнение логической последовательности	0,443*	
Флюидный интеллект (К)	0,839***	0,858***

Из таблицы 1 ясно, что субтесты Завершение истории и Дополнение логическое последовательности имеют сильные связи с интегральной шкалой флюидного интеллекта теста Кауфмана в обеих группах испытуемых. Между самими субтестами связи заметно слабее. Предположительно, это объясняется тем, что они направлены на измерение различных компонентов флюидного интеллекта.

Из таблицы 2 видно, что все оценивающие флюидный интеллект субтесты теста Векслера, кроме Арифметического, значимо связаны с интегральной шкалой. Связи между Матрицами и Весом фигур в обеих группах отсутствуют, что, вероятно, также связано со спецификой стимульного материала, созданного для оценки разных составляющих флюидного интеллекта. Субтесты Общее в картинках и Арифметиче-

ский, не входящие в интегральную шкалу и являющиеся дополнительными, имеют связи с другими субтестами и шкалами.

Таблица 2

**Структура связей показателей  
флюидного интеллекта внутри WISC-V**

Выборка нормы				
	Матрицы	Вес фигур	Общее в картинках	Арифметический
Вес фигур	0,265			
Общее в картинках	0,278*	0,347*		
Арифметический	0,357**	0,474**	0,284*	
Флюидный интеллект (W)	0,837***	0,716***	0,416**	0,501***
Выборка ЗПР				
	Матрицы	Вес фигур	Общее в картинках	Арифметический
Вес фигур	0,372			
Общее в картинках	0,614**	0,175		
Арифметический	0,441*	-0,017	0,727***	
Флюидный интеллект (W)	0,897***	0,700***	0,517*	0,307

В группе испытуемых с ЗПР нет значимых связей между субтестом Вес фигур и другими субтестами. Вес фигур в значительной степени измеряет вклад во флюидный интеллект количественного мышления. Учитывая отсутствие связи между субтестом Арифметический, также оценивающим прежде всего количественное мышление, и интегральной шкалой флюидного интеллекта, можно предположить, что у младших школьников с ЗПР именно этот компонент флюидного интеллекта развит сравнительно хуже прочих.

Из представленных в таблицах 3 и 4 коэффициентов корреляции можно заметить, что характер связей между флюидным интеллектом и рабочей памятью неочевиден. Так, в группе испытуемых с нормативным развитием обнаружены связи между показателями рабочей памяти, главным образом интегральной шкалой, и интегральными шкалами флюидного интеллекта обоих тестов. При этом в группе детей с задержкой психического развития связи шкалы рабочей памяти со шкалой флюидного интеллекта теста Кауфмана заметно сильнее, однако связи со шкалой флюидного интеллекта теста Векслера отсутствуют.

Также в группе нормы выявлены значимые связи показателей рабочей памяти с субтестами «Матрицы», «Арифметический», в меньшей степени – «Дополнение логической последовательности». В группе

с ЗПР показатели рабочей памяти также связаны с «Арифметическим» и «Дополнением логической последовательности», но не с «Матрицами»; кроме того, присутствуют связи с субтестами «Завершение истории» и «Общее в картинках».

**Таблица 3**

**Структура связей показателей флюидного интеллекта с рабочей памятью. Выборка нормы**

	Повторение цифр	Запоминание картинок	Рабочая память
Завершение истории	0,072	0,217	0,160
Дополнение логической последовательности	0,292*	0,256	0,314*
Флюидный интеллект (К)	0,188	0,281	0,305*
Матрицы	0,371**	0,271*	0,382**
Вес фигур	0,285*	0,080	0,236
Общее в картинках	0,260	0,098	0,208
Арифметический	0,464***	0,367**	0,529***
Флюидный интеллект (W)	0,340*	0,202	0,355**

**Таблица 4**

**Структура связей показателей флюидного интеллекта с рабочей памятью. Выборка ЗПР**

	Повторение цифр	Запоминание картинок	Рабочая память
Завершение истории	0,449*	0,354	0,461*
Дополнение логической последовательности	0,213	0,536*	0,561**
Флюидный интеллект (К)	0,436*	0,518*	0,606**
Матрицы	0,343	0,415	0,403
Вес фигур	0,246	-0,195	0,039
Общее в картинках	0,389 p = 0,082	0,499*	0,472*
Арифметический	0,581**	0,588**	0,617**
Флюидный интеллект (W)	0,395	0,206	0,346



Характер описанных взаимосвязей нуждается в уточнении. Одним из направлений дальнейших исследований является изучение связей флюидного интеллекта и рабочей памяти с другими когнитивными характеристиками, такими как кратковременная память, долговременная память, скорость обработки информации, внимание и т.п.

*Литература*

1. *Ржанова И.Е., Бритова В.С., Алексеева О.С., Бурдукова Ю.А.* Флюидный интеллект: обзор зарубежных исследований // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. № 4
2. *Blair C.* How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability // Behavioral Brain Science. 2006. Vol. 29. № 2.
3. *Colom R., et al.* Memory span and general intelligence: A latent-variable approach // Intelligence. 2005. Vol. 33. № 6
4. *Conway A.R., et al.* A latent variable analysis of working memory capacity, short-term memory capacity, processing speed, and general fluid intelligence // Intelligence. 2002. Vol. 30. № 2
5. *Engle R.W., et al.* Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent variable approach // Journal of Experimental Psychology. 1999. Vol. 128. № 3

## Проблема доказательности в исследовании психолого-педагогических практик

**Будуриан М.М.**

*аспирантка факультета консультативной  
и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ,  
Москва, Россия*  
mariam.buduryan@mail.ru

*Научный руководитель – Бусыгина Н.П.*

Несмотря на множество существующих направлений психолого-педагогической деятельности вопрос о доказанной эффективности психолого-педагогических практик остаётся не прояснённым и требует глубокого анализа. На сегодняшний день не существует системы профессиональной верификации качества, эффективности и целесообразности применения тех или иных психолого-педагогических практик. Несмотря на интерес академического сообщества к данной области, продолжает существовать разрыв между теорией и практикой психологии образования. Не хватает теоретической и современной научно-исследовательской базы, на которую могли бы опираться специалисты в своей практической деятельности, а использование ими тех или иных методов воздействия требует обоснования и соответствия критериям доказательности.

Значительная часть психолого-педагогической деятельности реализуется в общеобразовательных школах. Школа – сложное и многогранное социокультурное пространство, оказывающее влияние на всех участников образовательного процесса и в свою очередь подвергающееся влиянию различных внешних изменений, однако научные исследования в области психологии образования не всегда учитывают потребности, особенности и запросы школы и школьных специалистов, главная задача которых заключается в сопровождении педагогического процесса и предоставлении наиболее эффективных вариантов помощи [3].

Доказательность психолого-педагогических практик характеризуется в первую очередь опорой на научные исследования, тесной взаимосвязью практической работы и научных исследований и взаимовлиянием *научно-обоснованной практики* и *практико-ориентированной науки* [5]. При этом не менее важным фактором является роль межличностного взаимодействия в процессе осуществления практики, вовлечения в принятие решений всех участников образовательного процесса.

Так или иначе многие исследователи придерживаются позиции, согласно которой эффективность практики определяется фактами, имеющими одновременное подтверждение из следующих источников: мнение и опыт благополучателей, данные исследований и профессиональная экспертиза [1].

Предлагается модель эффективной реализации психолого-педагогических практик в образовательной организации, включающая в себя следу-

ющие составляющие: а) учёт особенностей учащихся и образовательной среды; б) опора на научные данные и учёт профессиональных рекомендаций; в) соблюдение стандартов психолого-педагогической деятельности; г) методологическая релевантность применяемой теории и практики [3].

Таким образом, для эффективной реализации психолого-педагогических практик и повышения их научного статуса необходимо внедрение научно-обоснованных методов, касающихся различных направлений психолого-педагогической деятельности (коррекция и развитие, психодиагностика, консультирование, просвещение, профилактика); систематизация имеющихся психолого-педагогических практик и их критическая оценка, а также учета особенностей межличностного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

*Литература*

1. Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства. Версия 2.1 от 23 ноября 2018. Москва, 2018.
2. *Carey J., Dimmitt C.A.* Model for Evidence-Based Elementary School Counseling: Using School Data, Research, and Evaluation to Enhance Practice. *The Elementary School Journal*, Vol. 108, No. 5 (May 2008), pp. 422–430.
3. *Matthew E. Lemberger-Truelove, Peggy L. Ceballos, Citlali E. Molina, and Jaclyn M. Dehner.* Inclusion of Theory for Evidence-Based School Counseling Practice and Scholarship. *Professional School Counseling Volume 23(1 part 3): 1–8.*
4. *Højholt C., & Kousholt D.* (2019). Developing knowledge through participation and collaboration: Research as mutual learning processes. *Annual Review of Critical Psychology (Online)*, 16(special issue), 575–604.
5. *Roberts A.R., Yeager K.R.* (Eds.) *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice.* New York: Oxford University Press, 2006. 440 p.

## **Взаимосвязь стиля руководства, поведения в конфликте и особенностей климата в организации**

**Быч К.Э.**

*студентка факультета Социальная психология  
ФГБОУ ВО МГППУ*

*Научный руководитель – Хаймовская Н.А.*

Важнейшими факторами взаимодействия членов трудового коллектива являются социально-психологический климат, организационная культура, психологические установки и стиль управления, а также личностные ценности и мотивы сотрудников, включая особенности поведения в конфликтных ситуациях. Эти и другие психологические явления рассматривались в работах многих исследователей.

Теоретическими основаниями нашей работы стали концепция К. Левина о классических стилях лидерства (руководства), подход К. Томаса и Р. Киллмена к изучению стратегий поведения личности в конфликтных ситуациях, типология организационной культуры (M.L. Mohan) и ее содержательная структура (Ф. Харрис и Р. Моран), а также представление о социально-психологическом климате малой группы (Б.Д. Парыгин).

Методические средства исследования: Методика на стиль поведения в конфликтной ситуации К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной, опросник изучения уровня организационной культуры И.Д. Ладанова, методика А.Л. Журавлева «Стиль руководства» (применялась для изучения предпочитаемого респондентами стиля общения).

Состав испытуемых: 55 преподавателей двух подразделений одного из колледжей города Москвы. 41 преподавателю выдавались бланки, в которых они отвечали на вопросы методик, остальные 14 преподавателей заполняли опросник, состоящий из того же блока методик, в электронном виде (в Google-таблице).

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что 80 % опрошенных преподавателей предпочитают коллегиальный стиль общения. 72 % преподавателей оценили уровень организационной культуры как высокий и очень высокий.

Результаты нашего исследования позволили сделать следующие выводы.

1. По точной значимости Хи-квадрата Пирсона мы можем сказать, что существует связь между уровнем организационной культуры (ОК) и предпочитаемым стилем общения (0,002) на уровне значимости 0,01, а именно чем выше показатели уровня ОК, тем более выражен коллегиальный стиль;
2. В группе, оценивающей свою ОК на высоком уровне, сотрудники выбирают различные (все возможные) стратегии поведения в кон-

фликте; они чаще всего склонны к компромиссу и избеганию, но реже выбирают сотрудничество и приспособление.

3. В группе, оценивающей свою ОК на очень высоком уровне, у сотрудников преобладают стратегии приспособления и избегания, реже встречается «соперничество» и «сотрудничество», а «компромисс» не был зафиксирован ни у одного из опрошенных.
4. В группе, оценивающей свою ОК на среднем уровне, выявлено предпочтение стратегий соперничества, компромисса и избегания; намного реже сотрудники склонны к сотрудничеству, а стратегия приспособления не применяется.

Таким образом, при высоком уровне ОК у преподавателей колледжа преобладает тип поведения в конфликте «компромисс», при очень высоком – «приспособление» и «избегание», при среднем – стратегия «соперничество».

#### *Литература*

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Издательство МГУ, 1980. – 415 с.
2. *Анципов А.Я.* Конфликтология [Текст]: учебник для вузов / А.Я. Анципов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – С. 304.
3. *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов [Текст] / К. Левин; пер. с англ. И.Ю. Авидон. – СПб.: Речь, 2000. – 408 с.
4. *Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории. [Текст] / Б.Д. Парыгин – М.: Наука, 1971. – 186 с.
5. *Соломанидина Т.О.* Организационная культура компании [Текст]: С60 Учеб. пособие. /– 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 624 с.

## **Формирование коммуникативной компетентности обучающихся с особыми образовательными потребностями в предметной области «Русский язык»: постановка проблемы**

*Волкова А.В.*

*магистрант историко-филологического факультета  
ФГБОУ ВО ТГПУ, Томск, Россия  
volk0vanastys@yandex.ru*

*Научный руководитель – Черепанова Т.Б.*

Обеспечение образовательного процесса в учреждениях для детей с особыми потребностями позволяет зафиксировать исследовательское внимание на развитии коммуникативной компетенции, значимой и для учебно-воспитательного процесса, и для включения ребенка в социум. В арсенале педагога катастрофически не хватает методических пособий, наглядных материалов, дидактических разработок, адаптированных программ, рекомендаций, памяток и др. материалов. Инклюзивное образование должно развиваться параллельно со всеми другими направлениями в педагогической науке и практике. Это важно в том числе и потому, что продуктивный процесс обучения, воспитания и социализации ребенка невозможен без взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса друг с другом.

Рассмотрим актуальность данной проблемы на примере детей с нарушениями слуха. Школьникам с нарушениями слуха труднодоступно понимание свойств предметов, а круг впечатлений ребёнка ограничен тем, что он видит, его представления о жизни не пополняются за счёт общения с другими детьми и взрослыми из-за нарушения слуха. Как следствие – лексикон ребенка сформирован недостаточно, страдает эмоционально-волевая сфера, снижен объём запоминания материала, отмечаются низкая концентрация внимания и переключаемость, несформированность слухового восприятия, низкое осмысление родного языка как основного средства общения и развития (в данной связи отметим исследование Ф.Ф. Рау [1]). Слабослышащий ребенок не может разборчиво воспринимать речь окружающих, подражать им и воспроизводить сказанное четко внятно, с соблюдением всех норм произношения.

Необходимость разработки специальных подходов и приемов к развитию речевых умений и коммуникативных навыков у обучающихся с нарушениями слуха очевидна. Развитая речь и навык общения обеспечивают более глубокое познание мира и себя, продуктивное обучение, качественный уровень жизни.

Данную позицию поддерживают и ученые. Так, Т.Г. Богданова убеждена, что, «овладевая общением на основе словесной речи, ребенок

усваивает социальные формы мышления. Под влиянием речи реорганизуются все познавательные процессы ребенка, формируются высшие формы внимания, памяти, воображения и мышления, ребенок осознает сложные связи между воспринятыми явлениями окружающего мира. Благодаря интериоризации вербальных инструкций ребенок приобретает способность управлять своим поведением и поступать в соответствии с социальными нормами» [2, с. 24].

Научные исследования Л.И. Аксеновой, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назарова, М.Н. Реут и др. также подтверждают важность речевого взаимодействия детей с нарушениями слуха со слышащими окружающими.

Зафиксируем внимание на актуальных значениях некоторых ключевых понятий, важных в контексте рассмотрения проблемы формирования коммуникативной компетентности обучающихся с особыми образовательными потребностями в предметной области «Русский язык». В качестве рабочего определения понятия коммуникативная компетенция нами избрано определение М.Н. Вятютнева: «выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности ориентироваться в той или иной обстановке общения; умения классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [3, с.40]. Данная формулировка, предложенная ученым в контексте изучения русского языка как иностранного, представляет особый интерес в логике нашего исследования (при разработке предметного поля области «Русский язык» для глухих и слабослышащих детей), так как владение детьми русской жестовой речью, при этом устная, а тем более письменная речь представляется ими достаточно сложной, семантика большинства слов неизвестна, нормы грамматики – неподвластны.

Обратим внимание также на понятие «обучающиеся с особыми образовательными потребностями», появившееся достаточно недавно, в качестве синонима достаточно часто употребляется понятие «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья». Французский ученый Г. Лефранко зафиксировал контекст «особых потребностей» как понятие, используемое в отношении лиц, чья социальная, физическая или эмоциональная особенность требуют специального внимания и услуг, предоставляя возможность расширить свой потенциал [см.: 4, с. 23]. Ориентируясь на определение Г.Лефранко, можно отметить, что в общеобразовательном учреждении должно обеспечиваться обучение с учетом специфических потребностей. Педагогическая классификация нарушений строится на базе различных оснований. В нашем исследовании стоит опираться на позицию А.Р. Маллера, выделившего несколько групп: дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие); дети с нарушением речи; дети с нарушением интеллекта (умственно отста-

лые дети); дети с задержкой психоречевого развития (ЗПР); дети с нарушением опорно-двигательного аппарата; дети с нарушением эмоционально-волевой сферы; дети с множественными нарушениями (сочетание двух, трех нарушений) [5].

Осуществляемое нами исследование носит практико ориентированный характер и реализуется на базе ОГБОУ «Школы-интерната для обучающихся с нарушениями слуха» города Томска. На примере организации образовательного пространства обучающихся с особыми образовательными потребностями (для детей с нарушениями слуха различной степени, а также имеющие сопутствующие заболевания – ДЦП, ЗПР, умственная отсталость, СДВГ, слабое зрение, хронические заболевание и др.) нами разрабатывается и апробируется дидактический комплекс, направленный на формирование коммуникативной компетентности в целом и качественное овладение русским языком в рамках образовательной области в частности. Актуальность разработки дидактического обеспечения учебно-воспитательного процесса вызвана в том числе недостаточностью учебно-методического обеспечения деятельности в данном аспекте.

Полагаем, что разработанные нами дидактические возможности в отношении образовательной области «Русский язык» могут быть калькировано использованы и в других предметных областях для детей с особыми образовательными потребностями.

#### *Литература*

1. *Рау Ф.Ф.* Формирование устной речи у глухих детей. / Ф.Ф. Рау / Под ред. и с предисл. Т.А. Власовой и др. – М.: Педагогика, 1981. – 168 с.
2. *Богданова Т.Г.* Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений /Т.Г. Богданова. – М., 2002. – 203 с.
3. *Вятютнев М.Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
4. *Айшервуд М.М.* Полноценная жизнь инвалида / М.М. Айшервуд / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 2014. – 128 с.
5. *Маллер А.Р.* Ребенок с ограниченными возможностями/ А.Р. Маллер. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 80 с.



## **Тесты интеллекта: говорит ли ошибка больше чем правильный ответ?**

**Вучичевич Б.**

*аспирант факультета Психология  
образования ФГБОУ ВО МГППУ*

*Москва, Россия*

*vucicevic.bojana93@gmail.com*

*Научный руководитель – Шумакова Н.Б.*

С самого начала применения теста «Стандартные Прогрессивные Матрицы» (СПМ) в научных и практических целях как сам автор, так и другие исследователи интересовались возможностью объяснения мыслительных процессов испытуемых через анализ ошибок, сделанных ими при выполнении [1]. Учитывая то, что тест используется в самых разных сферах – в образовательной, научной, клинической, в профессиональной ориентации, психологическая интерпретация как правильных, так и неправильных ответов по данному тесту представляется чрезвычайно значимой. Но, несмотря на почти девятидесятилетнюю традицию изучения ошибок испытуемых при выполнении Матриц, два аналитических исследования, выполненные независимо друг от друга [1, 3] показали, что все известные на сегодняшний день классификации неправильных ответов следуют логическим или статистическим критериям, но ни одна из них не описывает психологические затруднения, с которыми испытуемые сталкиваются при выполнении теста СПМ. В связи с этим ни одна из них не может быть использована для лучшего понимания умственных процессов людей. Таким образом, отсутствие системы классификации неправильных ответов по тесту СПМ, позволяющей понять специфические для каждого ребенка трудности в логическом рассуждении определило проблему нашего исследования. Задача настоящей работы заключается в тестировании возможности применения в образовании классификации ошибок по тесту СПМ, предложенной Кундой и сотрудниками [3], которая, на данный момент, является единственной, претендующей на звание психологической.

В исследовании участвовали 90 учеников третьего класса из двух школ Москвы. Они выполняли 2 теста: Стандартные Прогрессивные Матрицы (в групповой форме) и Вербальные аналогии (в индивидуальной форме). Второй тест выбран по нескольким причинам. Во-первых, и СПМ, и Вербальные аналогии являются тестами аналитического рассуждения [2, 5] только на разных материалах. Во-вторых, исследования показывают, что способ выполнения теста Вербальные аналогии в возрасте от 2 до 4 лет достаточно хорошо может прогнозировать успешность выполнения СПМ в школьном возрасте [4]. Наконец, с помощью теста Вербальные аналогии, задаваемого в индивидуальной форме, мы

могли уточнить детские ответы благодаря требованию экспериментатора обосновать свой ответ. Таким образом мы получили данные о том, на что дети обращали внимание при выполнении заданий данного теста.

На рисунке представлены протоколы троих детей по тесту СПМ с посчитанными и обозначенными ответами в каждой серии, на которые они ответили правильно.

	Ребенок 1	Ребенок 2	Ребенок 3																																																																																																																																																																																																																																																												
	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%; text-align: center;"> <tr><th></th><th>A</th><th>B</th><th>C</th><th>D</th><th>E</th></tr> <tr><th>1</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>2</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr> <tr><th>3</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr> <tr><th>4</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr> <tr><th>5</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr> <tr><th>6</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td><td></td></tr> <tr><th>7</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr> <tr><th>8</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>9</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td><td></td></tr> <tr><th>10</th><td>+</td><td>+</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><th>11</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td><td></td></tr> <tr><th>12</th><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>11</td><td>11</td><td>10</td><td>7</td><td>2</td></tr> </table>		A	B	C	D	E	1	+	+	+	+		2	+	+	+	+	+	3	+	+	+	+	+	4	+	+	+	+	+	5	+	+	+	+	+	6	+	+	+			7	+	+	+	+	+	8	+	+	+	+		9	+	+	+			10	+	+				11	+	+	+			12							11	11	10	7	2	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%; text-align: center;"> <tr><th></th><th>A</th><th>B</th><th>C</th><th>D</th><th>E</th></tr> <tr><th>1</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>2</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>3</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr> <tr><th>4</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>5</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>6</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>7</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>8</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>9</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>10</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td><td>+</td></tr> <tr><th>11</th><td>+</td><td>+</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><th>12</th><td>+</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td>12</td><td>11</td><td>10</td><td>9</td><td>2</td></tr> </table>		A	B	C	D	E	1	+	+	+	+		2	+	+	+	+		3	+	+	+	+	+	4	+	+	+	+		5	+	+	+	+		6	+	+	+	+		7	+	+	+	+		8	+	+	+	+		9	+	+	+	+		10	+	+	+		+	11	+	+				12	+						12	11	10	9	2	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%; text-align: center;"> <tr><th></th><th>A</th><th>B</th><th>C</th><th>D</th><th>E</th></tr> <tr><th>1</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr> <tr><th>2</th><td>+</td><td>+</td><td></td><td>+</td><td>+</td></tr> <tr><th>3</th><td>+</td><td>+</td><td></td><td>+</td><td>+</td></tr> <tr><th>4</th><td>+</td><td>+</td><td></td><td>+</td><td>+</td></tr> <tr><th>5</th><td>+</td><td>+</td><td></td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>6</th><td>+</td><td>+</td><td></td><td></td><td>+</td></tr> <tr><th>7</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td><td>+</td></tr> <tr><th>8</th><td>+</td><td></td><td>+</td><td>+</td><td>+</td></tr> <tr><th>9</th><td>+</td><td></td><td>+</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>10</th><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td>+</td><td></td></tr> <tr><th>11</th><td>+</td><td>+</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><th>12</th><td>+</td><td>+</td><td></td><td>+</td><td>+</td></tr> <tr><td></td><td>12</td><td>10</td><td>5</td><td>9</td><td>8</td></tr> </table>		A	B	C	D	E	1	+	+	+	+	+	2	+	+		+	+	3	+	+		+	+	4	+	+		+	+	5	+	+		+		6	+	+			+	7	+	+	+		+	8	+		+	+	+	9	+		+	+		10	+	+	+	+		11	+	+				12	+	+		+	+		12	10	5	9	8
	A	B	C	D	E																																																																																																																																																																																																																																																										
1	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																											
2	+	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																										
3	+	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																										
4	+	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																										
5	+	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																										
6	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																												
7	+	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																										
8	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																											
9	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																												
10	+	+																																																																																																																																																																																																																																																													
11	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																												
12																																																																																																																																																																																																																																																															
	11	11	10	7	2																																																																																																																																																																																																																																																										
	A	B	C	D	E																																																																																																																																																																																																																																																										
1	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																											
2	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																											
3	+	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																										
4	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																											
5	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																											
6	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																											
7	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																											
8	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																											
9	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																											
10	+	+	+		+																																																																																																																																																																																																																																																										
11	+	+																																																																																																																																																																																																																																																													
12	+																																																																																																																																																																																																																																																														
	12	11	10	9	2																																																																																																																																																																																																																																																										
	A	B	C	D	E																																																																																																																																																																																																																																																										
1	+	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																										
2	+	+		+	+																																																																																																																																																																																																																																																										
3	+	+		+	+																																																																																																																																																																																																																																																										
4	+	+		+	+																																																																																																																																																																																																																																																										
5	+	+		+																																																																																																																																																																																																																																																											
6	+	+			+																																																																																																																																																																																																																																																										
7	+	+	+		+																																																																																																																																																																																																																																																										
8	+		+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																										
9	+		+	+																																																																																																																																																																																																																																																											
10	+	+	+	+																																																																																																																																																																																																																																																											
11	+	+																																																																																																																																																																																																																																																													
12	+	+		+	+																																																																																																																																																																																																																																																										
	12	10	5	9	8																																																																																																																																																																																																																																																										

Рис 1. Примеры заполненных протоколов по тесту СПМ

На рисунке видно, что несмотря на то, что у всех детей итоговый результат одинаковый (44 балла), количество их правильных ответов по разным сериям различается. Также отличается и количество определенного типа ошибок, которые они сделали (в терминологии Кунды и сотрудников). Так, первый, второй и третий ребенок сделали ошибку неполного соответствия 4, 2 и 1 раз соответственно, ошибку неправильного принципа – 4, 3, и 9 раз, ошибку повторения – 4, 6 и 4 раза и ошибку различия – 4, 5 и 2 раза. К сожалению, на основе этих данных, мы ничего не можем сказать о том, почему дети делали ошибки в определенных заданиях, какие трудности логического рассуждения означают их ошибки. Это становится еще более очевидным если сравнить детские ответы и объяснения по тесту Вербальные аналогии. Например, выполняя пример *цветок:ваза = птица:х (клюв, чайка, гнездо, перья, хвост)* дети давали один и тот же ошибочный ответ – *перья*, но объясняли свой ответ по-разному: 1) потому что перья и лепестки могут раскрывать-

ся или 2) потому что птица покрыта перьями. Даже в ситуациях, когда дети делали одинаковую ошибку, их обоснования показывают, что они не думали по-разному. Еще более важным, на наш взгляд, может быть неправильное объяснение правильного ответа. Например, в примере *стол:скатерть = пол:х (мебель, ковер, пыль, доски, гвозди)*, выбирая правильный ответ – *ковер* дети часто обосновывали свой ответ тем, что не бывает пола без ковра.

Полученные результаты подтверждают, что ошибки испытуемых в тестовых заданиях интеллекта несут дополнительную информацию о мышлении и способностях, но у нас еще нет их анализа и классификации для использования этой информации для понимания индивидуальных особенностей мыслительных процессов. Ситуация усложняется и тем, что принято считать, что за правильным ответом стоит и «правильный» мыслительный процесс, с чем не согласуются наши результаты.

*Литература*

1. *Вучичевич Б.* Ошибки младших школьников при выполнении теста Равена как показатель уровня развития понятийного мышления: магистерская диссертация. Москва, 2019.
2. *Ichien, N., Lu, H., & Holyoak, K.J.* Verbal analogy problem sets: An inventory of testing materials // Behavior research methods. 2020.
3. *Kunda, M., Souliers, I., Rozga, A., & Goel, A.K.* Error patterns on the Raven's Standard Progressive Matrices Test // Intelligence. 2016. 59.
4. *Silvey, C., Gentner, D., Richland, L., & Goldin-Meadow, S.* Children's spontaneous comparisons from 26 to 58 months predict performance in verbal and non-verbal analogy tests in 6th grade // Proceedings of the 39th Annual Meeting of the Cognitive Science Society / Cognitive Science Society. Лондон, 2017.
5. *Woolley, K. E., Huang, T., & Rabinowitz, M.* The effects of knowledge, strategies, and the interaction between the two in verbal analogy problem solving // Contemporary Educational Psychology. 2019. 56.

## **Психологическое сопровождение возрастного развития подростков на разных этапах взросления**

*Герасименко Ю.В.*

*студент факультета психолого-педагогического  
и социального образования ВГСПУ  
г. Волгоград, Россия  
julia-st-v@yandex.ru*

*Научный руководитель – Шубина А.С.*

Работа посвящена психологическому сопровождению возрастного развития подростков на разных этапах взросления. Рассмотрены теоретические проблемы и условия взросления подростка. С помощью эмпирического исследования выявлены особенности взросления подростков и содержание запросов подростков, находящихся на разных этапах возрастного развития, на оказание психологической помощи.

Эпоха подростничества – наиболее сложный период жизни человека, который в большей степени определяет в дальнейшем его судьбу. В этом возрасте человек открывает для себя уникальный мир своей личности, окружающих людей и всего общества в целом.

В подростковом возрасте формируется уровень самосознания. Подросток осознает себя, свои качества, достоинства и недостатки в сравнении с другими людьми, оценивает себя, ориентируясь на социально принятые критерии и эталоны. В силу того, что самосознание всегда социально по своему содержанию и по своей сути, то оценка себя, своих возможностей подростком осуществляется на фоне пристального внимания к другим людям, он осознает не только себя, но и других в отношении к себе.

Для современных подростков процесс взросления дополнительно осложнен отсутствием единой системы ценностных ориентаций, транслируемых обществом. Современный подросток во многом вынужден самостоятельно определять ориентиры взросления в ситуации неоднозначных социальных стандартов. Именно поэтому психологическая помощь в направлении сопровождения взросления так необходима для детей в этом возрасте. В тоже время для большинства подростков представляется сложным открыться близкому взрослому, так как они могут натолкнуться на критику и осуждение, а также навязывание ценностей и убеждений. В данной ситуации у подростка появляется возможность обратиться к школьному психологу-консультанту, который готов обсудить проблему и помочь, при этом оставит и содержание, и само обращение конфиденциальным.

Содержание подросткового возраста и особенности взросления подростков были изучены и описаны в работах современных психологов (К.Н. Поливанова, Н.Н. Толстых и др.). Они уделяют большое внимание

такому важному процессу на этом этапе жизни подростка, как взросление, его протеканию, особенностям. Исследования психологов, говорит о том, что изучение процесса взросления подростка имеет практический аспект, в котором ответственность приходится на образовательную организацию. И на современном этапе развития психологической науки необходимы те ориентиры, которые позволят выстроить психологическое сопровождение взросления подростков с учетом их актуальных запросов на разных этапах возраста.

Значимость данного исследования состоит в изучении особенностей взросления подростков на разных этапах возрастного развития, определении возможностей психологического сопровождения данного периода. При изучении особенностей взросления важно выявить условия максимально благополучного прохождения ребенком данного этапа жизни.

Применительно к представленной проблеме были разработаны две авторские методики, целью которых является изучение актуальных запросов подростков психологу-консультанту, и особенности проявления «чувства взрослости» у подростков (по классификации Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой).

Результаты исследования позволили выявить группы подростков, имеющих разное содержание взросления, сравнить их особенности, определить характер предполагаемой помощи специалиста на различных этапах обучения.

В ходе анализа результатов выяснилось, что социально-моральная и интеллектуальная взрослость выражена одинаково у подростков 5 и 10 класса. При этом понимание содержания этих видов взрослости у старших и младших подростков различно. Содержание романтической и внешней взрослости, а также признания наличия взрослости в общем имеют различие в уровне выраженности в зависимости от возраста. В зависимости от этапа обучения подростков существуют различия в видах психологических запросов на работу с педагогом-психологом. Младшие подростки, по сравнению со старшими подростками, проявили меньший интерес к возможности обсуждения своей личной жизни, отношения с родителями и свое будущее, они готовы обсуждать проблемы школьной жизни. Старший подросток настроен на обсуждение всех психологических проблем со специалистом, в большей степени темы будущего и отношений с родителями.

На основе полученных результатов была составлена программа психологического сопровождения взросления подростков с целью помощи в осознании особенностей его взросления, помощи специалисту в нахождении более эффективных вариантов взаимодействия с подростком.

#### *Литература*

1. *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 20–33.

2. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. М.: Знание, 2000. 80 с.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Работа психолога в средних и старших классах общеобразовательной школы. СПб.: Питер. 2009. 247 с.
4. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967.

## Проблема скулшутинга в образовательной среде

*Гриненко У.Б.*

*аспирант факультета юридической  
психологии ФГБОУ ВО МГППУ,  
Москва, Россия*

*Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.*

Несмотря на повышенное внимание сотрудников правоохранительных органов, образования и здравоохранения к проблеме массовых расстрелов в образовательных учреждениях, по-прежнему отсутствует четкое понимание того, что вызывает эти события и как их предсказать. Общие тенденции могут служить основой для понимания социальных процессов и показателей будущего насилия, однако они не дают конкретных объяснений временной динамики, предшествующей школьному расстрелу.

В перечень наиболее распространенных индивидуальных особенностей исследователи включают нарциссизм, фанатизм, отчуждение, недостаточное управление гневом, хобби с применением насилия, низкий уровень самоуважения и отсутствие эмпатии [2]. Среди факторов риска выделяют агрессивность, депрессивность, суицидальные мысли, чувство отверженности, остракизм и буллинг [2].

Несмотря на желание исследователей составить портрет потенциального скулшутера, результатом которого будет являться вероятностное описание психологически значимых характеристик, а также прогнозирование возможных школьных расстрелов, не существует единого набора психологических особенностей, определяющих будущего стрелка. Это объясняется тем, что к группе риска на основании подходящего набора характеристик могут быть отнесены лица, не планирующие совершить акт скулшутинга, поэтому школьное насилие следует изучать с учетом широкого круга причинно-следственных процессов.

Оценка риска скулшутинга должна включать в себя изучение личностных черт и поведения, семейной динамики, социальной динамики и школьной динамики [1]. Однако нередко несовершеннолетние стрелки исследуются уже после произошедшего акта скулшутинга, завершающегося самоубийством стрелка, что весьма осложняет процесс психологического изучения личности, ограничивая исследователей ретроспективным анализом жизни.

Для понимания поведения школьных стрелков исследователи предлагают использовать метод анализа сценария преступления (Crime Script Analysis), который позволяет не только описывать как стадии подготовки и планирования преступления, так и непосредственный акт расстрела и завершение процесса, но и предупреждать совершение преступлений [2].

Последовательный процесс совершения преступления может позволить специалистам определить опорные точки для его предупреждения.

Профилактика массовых расстрелов в школе должна осуществляться с учетом понимания сложной динамики, ведущей к расстрелам в образовательных учреждениях. Сотрудникам учебных заведений следует обращать внимание как на учеников с явными признаками девиантного поведения, так и на тех, кто внешне кажется вполне благополучными, однако отвергается другими учениками.

*Литература*

1. *Borum, Randy & Cornell, Dewey & Modzeleski, William & Jimerson, Shane.* (2010). What Can Be Done About School Shootings?: A Review of the Evidence. Randy Borum. 39. 10.3102/0013189X09357620.
2. *David A. Keatley, Sian Mcgurk & Clare S. Allely* (2020) Understanding School Shootings with Crime Script Analysis, *Deviant Behavior*, 41:9, 1084–1096, DOI: 10.1080/01639625.2019.1596543



## Эмпирическое изучение предрасположенности старшеклассников к экзаменационному стрессу

**Гончарова В.В.**

*студент, факультет психолого-педагогического  
и социального образования ВГСПУ, Волгоград, Россия  
evdvw@mail.ru*

*Научный руководитель – Васюта Г.Г.*

В центре внимания специалистов разных наук (медицины, социологии, психологии, педагогики и др.) проблема появления у человека стресса, особенности его протекания и возникновение негативных последствий находится давно. Изучение стресса как научно-психологической проблемы привлекало и привлекает многих отечественных и зарубежных (В.А. Бодров, Д. Брайт, Дж. Гринберг, Н.В. Водопьянова, Л.А. Китаев-Смык, Г. Селье и др.) исследователей.

Экзаменационный стресс является разновидностью стресса и одной из актуальных проблем современного обучения. Многие исследователи считают, что экзамен является мощным стресс-фактором и источником психологического стресса (И.П. Балмасова, Д.А. Горбатенко, В.И. Долгова, О.А. Кондратьева, Е.В. Козорез, Е.Н. Кирьянова, О.В. Лавров, Ю.В. Щербатых и др.). Любые виды аттестации, а тем более выпускные экзамены, становятся серьёзным испытанием для учащихся, вызывая у них серьёзное психоэмоциональное напряжение. Негативное воздействие экзаменационного стресса на физическое и психическое состояние школьников, очевидно, его подчёркивают педагоги, психологи и врачи.

Несмотря на актуальность проблемы экзаменационного стресса в теоретическом и практическом планах, на сегодняшний день существует мало исследований, посвященных этой научной теме. Это побудило нас уделить данной проблеме особое внимание.

Цель исследования заключалась в определении степени выраженности и подверженности экзаменационному стрессу учащихся старшего школьного возраста.

Была выдвинута гипотеза, что все старшеклассники подвержены экзаменационному стрессу в большей или меньшей степени, но проявляется он у всех по-разному.

Исследование проводилось, на базе МКОУ ЗАТО Знаменск СОШ № 232. В исследовании приняли участие 30 учащихся 11-х классов в возрасте 17–18 лет.

Методы и методики исследования: 1) опрос-анкетирование о характере переживаний во время подготовки и сдачи экзаменов старшеклассниками; 2) тестирование с применением методики: «Диагностика учебного стресса» Ю.В. Щербатых.

### Результаты исследования

Для определения характера переживаний старшеклассников во время подготовки и сдачи экзаменов был применен контент-анализ ответов на вопросы анкеты. В качестве единиц счета было использовано простое количество упоминаний той или иной единицы анализа, а за единицу измерения принято процентное отношение числа упоминаний к общему количеству исследованных анкет.

Контент-анализ ответов старшеклассников на вопросы анкеты позволил прийти к следующим выводам: 25 учащихся (83,4 % от общего числа выборки) считают, что они подвержены экзаменационному стрессу; 2 человека (6,6 %) не испытывают стресса перед экзаменами; 3 старшеклассника (10 %) затруднились ответить на вопрос. 23 человека из числа опрошенных (76,6 %) читали, слышали от учителей и школьного психолога или же получили из других источников (интернет, телевидение) информацию о стрессе; 7 учащихся (23,4 %) не интересовались данной информацией; 3 старшеклассника (10 %) при мысли о предстоящем экзамене испытывают страх, панику; 22 человека (73,4 %) – тревогу и сильное волнение; 5 учащихся (16,6 %) обнаруживают небольшие признаки беспокойства. 18 учащихся (60 % от общего числа) находясь в состоянии экзаменационного стресса, ожидают помощь от друзей; 5 человек (16,6 %) в качестве ожидаемых помощников назвали учителей и школьного психолога; 7 старшеклассников (23,4 %) рассчитывают на помощь семьи.

Для выявления уровня проявления экзаменационного стресса была применена методика «Диагностика учебного стресса» Ю. В.Щербатых.

Было выявлено, что основными причинами экзаменационного стресса у старшеклассников являются: 1) большая учебная нагрузка (9,06); 2) страх перед будущим (7,73); 3) излишне серьезное отношение к учебе, которое проявляется как гиперответственность и влечет за собой повышенную тревогу (показатель по выборке составляет 6,66). Так же было отмечено, что стресс проявляется у исследуемой группы учащихся на психологическом уровне, что выражается в спешке, ощущении постоянной нехватки времени (7,23), повышенной отвлекаемости, плохой концентрации внимания (6,26), чувстве страха и тревоги (6,16).

Из соматических признаков проявления стресса особенно можно выделить учащение сердцебиения (90 %) и боли различного характера (70 %).

### Результаты исследования проявления биологических признаков экзаменационного стресса у старшеклассников (в %)

№	Признаки проявления стресса	Выбор старшеклассников, в %
1	Учащенное сердцебиение	90
2	Головные или иные боли	70
3	Скованность, дрожание мышц	53,33

№	Признаки проявления стресса	Выбор старшеклассников, в %
4	Сухость во рту	26,66
5	Затрудненное дыхание	13,33
6	Иное: навязчивые мысли, нарушение сна, боли в животе, повышенная потливость.	

Средний показатель волнения перед экзаменационными испытаниями в группе учащихся – 7,6 балла.

После проведения диагностики волнения старшеклассников перед экзаменами, выборочная совокупность была разделена на две группы: экспериментальная и контрольная, каждая из которых состояла из 15 человек. Был использован метод математической статистики критерий Манна-Уитни. U-критерий Манна-Уитни равен 92. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 72.  $92 > 72(p > 0,05)$ , следовательно различия показателей экспериментальной и контрольной групп статистически не значимы.

Таким образом, наша гипотеза о том, что большинство старшеклассников подвержены экзаменационному стрессу, подтвердилась.

#### *Литература*

1. *Граница В.Г.* Личностные факторы, определяющие подверженность старшеклассников экзаменационному стрессу // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2016. № 3 (7). С. 30–35
2. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. М.: Академический проект, 2009. 344 с.
3. *Козорез Е.В., Кирьянова Е.Н.* Влияние экзаменационного стресса на психоэмоциональное и физиологическое состояние обучающихся // Социосфера. 2012. № 22. С.278–282.
4. *Прохоров А.О.* Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М.: ПЕР СЭ, 2004. 356с.
5. *Щербатых Ю.В.* Экзаменационный стресс. Воронеж, 2000. 255 с.

## Психологические аспекты цифровизации образования

*Груша А.В.*

*студент факультета психологии  
НИУ «БелГУ» г. Белгород  
AkkolemAG@yandex.com*

*Научный руководитель – Гут Ю.Н.*

**Аннотация:** в статье приведены результаты проведенного теоретического исследования, которые свидетельствуют, что цифровизация образования приводит к неоднозначным психологическим последствиям для субъектов образовательного процесса.

**Ключевые слова:** цифровое образование, цифровые технологии, образование, цифровизация.

Актуальность нашей темы обусловлена тем, что термин «цифровизации» получает все большее распространение в теории и практике современной науки и жизни. И так, цифровизация определяется как внедрение цифровых технологий в разнообразные сферы жизни, что связано с бурным развитием информационных технологий. Этот процесс становится неотъемлемым звеном развития многих сфер жизни общества, в том числе и образования. Это определило проблему нашего исследования: каковы психологические аспекты цифровизации образования?

Цифровизация в сфере образования предполагает переход на электронный формат обучения, что создает принципиально иную реальность и отношения в сфере «человек-человек». Да, это удобно с точки зрения практики, нахождения материала и быстрого обмена данными, но при этом, упраздняются многие другие необходимые составляющие образовательного процесса. И так, разберем подробно все психологические аспекты такой модернизации.

Значительный рост количества информации, ее доступность влекут за собой изменение способов обработки информации, а также потерю субъективной ее значимости, что связано с тем, что человеку не приходится предпринимать множество действий для поиска и сохранения знаний. Множество транслируемых смыслов ведут к снижению доверия к получаемой информации и росту критичности.

В результате внедрения цифровизации принципиально изменился характер коммуникации субъектов образовательного процесса, а также их роли, что обладает положительными и негативными эффектами. Так, и М.С. Яницкий приходит к аналогичному выводу о том, что цифровизация в образовании открывает новые возможности, но при этом, новобретения сочетаются со значимыми потерями [3]. Педагог, в этой связи, не является носителем и транслятором знаний, а выступает только как

проводник информационного пространства, который помогает обучающимся ориентироваться в информационном потоке и систематизировать найденную ими информацию. В такой системе страдает мотивация самих учащихся, их осознанность и ценность образования, а также повышает непонимание между людьми доцифрового поколения, которые могут выступать педагогами с большим стажем работы, и цифрового поколения, которые представляют современных учащихся.

Цифровизация ведет к снижению опыта непосредственного взаимодействия, реального общения, последствием чего является нарушение социальной адаптации, социализации, формирование упрощенной картины мира, создание мнимой реальности, а также снижение возможности для осуществления собственно воспитательных функций образовательной среды. Такое изменение социальных контактов ведет к общему регрессу межличностного общения, вследствие ограничения непосредственного контакта, повышает вероятность повышения чувства одиночества и склонности к депрессивным состояниям.

Важно упомянуть, что встает вопрос о актуализации проблемы информационной безопасности, что повышает риск потери интеллектуальной собственности и обучения «со злым умыслом», которое осуществляют различные экстремистские или мошеннические группы и организации.

При этом, к неоспоримым положительным эффектам цифровизации в сфере образования можно отнести доступность образования для лиц, имеющих пространственные и временные ограничения в плане получения образования. Это решает проблему информационного и образовательного неравенства, дает возможность самореализации для лиц различного достатка.

Цифровые технологии позволяют осуществлять образовательную деятельность по пути индивидуальной траектории, то есть каждый учащийся самостоятельно может определить темп и порядок изучения дисциплины, а также выбрать удобное время для изучения материалов и консультаций с педагогом. Что также повышает творческий потенциал, самостоятельность, инициативность, и ответственность за выполняемую работу учащимся.

Сетевое обучение дает возможность использования мультимедийного контента, тренажеров, симуляторов, что повышает качество и результативность образования и возможность включенного оценивания не только преподавателем, но и другими субъектами образовательного процесса, доступность и прозрачность информации о качестве и результативности учебных действий, выступающие существенным мотивирующим фактором.

Таким образом, психологические эффекты цифрового образования неоднозначны, что свидетельствует о существовании определенных границ в возможности его применения. Кроме перечисленных нами

ограничений цифровизации, таких как изменение пространственно-временных характеристик их межличностного взаимодействия, «обезличивание» и виртуализация общения, связанные с использованием электронной образовательной коммуникации, возможности его применения могут сдерживаться и достаточно высокой психологической ценой. Мы полагаем, что цифровые технологии в образовании должны стать компонентом образования и применяться совместно с другими методами и формами обучения и воспитания.

*Литература*

1. Буданцев Д.В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д.В. Буданцев // Молодой ученый. – 2020. – № 27 (317). – С. 120–127.
2. Кузьмина К.С. Психологические и социально-психологические аспекты цифровизации образования / К.С. Кузьмина // Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – № 13 (17). – С. 12–23.
3. Яницкий М.С. Психологические аспекты цифрового образования / М.С. Яницкий // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 13 (17). – С. 28–34.

## Исследование и анализ эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста

*Дёмина М.Л.*

*преподаватель кафедры гуманитарных и  
социально-экономических дисциплин ВСФ «Российский  
государственный университет правосудия», психолог  
г. Иркутск, Россия  
dyomina-mari@mail.ru*

*Покровская Ирина Алексеевна,  
президент ЧОУ «Средняя школа Леонова» к.пед.н.  
г. Иркутск, Россия,  
997907@shkola-leonova.ru*

Проблема изучения природы и элементов эмоционального интеллекта и его становления у детей младшего школьного возраста является одновременно сложной, противоречивой и в то же время актуальной и востребованной в современной психологической науке. Её сложность и противоречивость проявляется как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

В ЧАО «Средняя школа Леонова» (г. Иркутск) с 05 по 09 октября 2020г. было проведено эмпирическое изучение эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста (в рамках проекта «Успешные мы», победителя конкурса Фонда президентских грантов).

Цель – анализ развития компонентов эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Выборку составили 120 школьника (100 %), ученики 1–4 классы. Возраст: 7–11 лет.

Для определения уровня сформированности эмоционального интеллекта использовались проективные методики: «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» и «Три желания».

При обработке результатов и интерпретации учитывалось следующее.

Во-первых, определялась направленность ответов на выполнение своих собственных желаний, ориентированных на благо других людей – сверстников, воспитателей, родителей, братьев, сестер и др., относящие к школе и широкие «общечеловеческие» («хочу, чтобы люди никогда не болели», «чтобы никто не убивал других людей»). Так, например, выделение желаний «для других» свидетельствует о широте мотивации, выходящие за пределы личного опыта, наличии широких смыслообразующих мотивов и/или формировании потребности во благо для других людей. Вместе с тем, неблагоприятными являлись варианты, когда желания «для себя» полностью отсутствуют.

Во-вторых, определялись качественные категории, характеризующие преобладающую сферу предпочтений. Наиболее часто встречались ответы, говорящие о желании обладать определенными благами («деньги», «ноутбук», «телефон», «наушники»), иметь какие-то новые

качества, способности («уметь исполнять желания»), повысить успеваемость («учиться на 5»).

Практически не встречались ответы о желании учеников, связанных с дружбой, к примеру, «иметь друзей». В ответах учеников отмечается отсутствие фиксации ответов в сфере выполнения требований учителей, а также совершенно конкретных («мелких») материальных благ (например, конфету, мороженое и жвачку). Заслуживают внимания ответы, связанные с семьей, родителями («маме вечная жизнь», «здоровья семье», «мама и папа жили вечно», «чтобы в семье все друг друга любили») и пр.

Отсутствие рисунков, ответ «не знаю» являлись неблагоприятным показателями, которые могут свидетельствовать как о слабости желаний и потребностей учеников, так и о недоразвитии их рефлексии, о том, что ребенок не привык давать себе отчет о своих желаниях, так и о своеобразном «отказе» от желаний, их вытеснении, а также об определенной закрытости по отношению ко взрослому, иногда имеющей характер негативного протеста. Какой именно из вариантов имеет место в конкретном случае, следует выяснять в процессе дополнительной, индивидуальной беседы.

В-третьих, определялась степень «протяженности желаний» во времени («чтобы лето не заканчивалось», «хочу лето»).

В-четвертых, характер высказывания («я хочу», «я хотел(а) бы»), использование сослагательного наклонения, может свидетельствовать о неуверенности ребенка в своем «праве на желание» является неблагоприятным признаком.

Психологический анализ полученных данных показал, что в целом, для детей этого возраста характерны одинаковые желания: «учиться в школе на одни пятёрки»; «завести домашнее животное». Выяснилось, что почти все девочки хотят приобрести вещи лично для себя («худи», «кольцевая лампа», «футболка» и т.д.) и желание выделяться («популярность в like», «добиться популярности», «нарастить ногти»), а также имеются намерения о желании нравиться противоположному полу – «хорошего парня – красивый, богатый, чтобы подарки дарил». Мальчики указывают в основном на желание приобрести ноутбук, телефон («Айфон»), часы («apple») и играть в определенные компьютерные игры. Так, учитывая эпидемиологическую обстановку в стране и мире, желания детей соответствуют происходящему – «коронавирус исчез», «чтобы не было коронавируса», «нет covid», «стоп вирусам», «нет вирусов» и пр.

Также стоит обратить внимание, что встречались и ответы, у учеников с высоким развитым интеллектом, указывающие на общечеловеческие ценности (а не только материальные блага) о желании беречь природу, т.е. желания в основном, носят характер для «всех» – «чтобы все на планете были здоровы», «чтобы не было войны», «чтобы все жили вечно», «чтобы не было мусора на планете», «ноль смертей», «помогать животным», «мир», «чтобы никто не болел».



На основании данных, полученных в результате исследования, можно сделать вывод, что из девяти классов начальной школы ЧОУ «Средняя школа Леонова» низкий уровень эмоционального интеллекта преобладает у учеников пяти классов начальной школы, у учеников четырех классов – средний уровень развития эмоционального интеллекта.

Таким образом, в ходе проведенного диагностического исследования, направленного на изучение эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста учеников начальной школы ЧОУ «Средняя школа Леонова» (г. Иркутск), было установлено следующее: для большинства младших школьников характерен низкий уровень развития эмоционального интеллекта и его компонентов. Стоит отметить, что у детей этого возраста редко отмечается высокий уровень эмоционального интеллекта. Необходимо подчеркнуть, что проведенный диагностический (оценочный) этап основан на осознании важности промежуточной диагностики для реализации проекта.

Далее предстоит работа по развитию эмоционального интеллекта в рамках проекта «Успешные мы» с целью развития компонентов эмоционального интеллекта у младших школьников, а также анализ продуктивности (эффективности) подобной деятельности.

*Литература*

1. *Андреева, И.Н.* Предпосылки развития эмоционального интеллекта [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
2. *Изотова, М.А.* Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений [Текст] / М.А. Изотова, Е.В. Никифорова. – М., 2004. – 288 с.
3. *Робертс, Р.Д.* Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике [Текст] / Р.Д. Робертс [и др.] // Психология: журнал Высшей Школы Экономики. – 2004. – Т. 1. – № 4. – С. 28–35.

## Психологическая диагностика игровой деятельности у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

*Дербенева К.А.*

*студент факультета социальной и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ»*

*Волгоград, Россия*

*Derbeneva.ksenya@bk.ru*

*Научный руководитель – Калашикова А.Р.*

**Аннотация.** Затрагивается проблема психологической диагностики игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, после чего автор приходит к выводу о том, что процесс формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет успешнее, если разработать систему коррекционно-развивающих занятий, направленных на повышение параметров игровой деятельности.

Пристальное внимание к развитию игровой деятельности обусловлено её статусом в дошкольном детстве, её ведущей ролью в познавательном, социальном, физическом и культурном развитии дошкольников. С помощью игры ребенок лучше всего запоминает, сохраняет и использует полученные знания, умения и навыки. В рамках концепции была выделена задача: изучить и практически реализовать опытно-экспериментальную работу по развитию игровой деятельности у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, с использованием теоретических (анализ литературы, моделирование гипотезы исследования, обобщение передового педагогического опыта) и практических (наблюдение, описание, эксперимент, анализ продуктов деятельности) методов.

Выборку составили 10 человек среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Диагностика уровня развития игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показала, что 60 % детей имеют средний итоговый уровень развития параметров сюжетно-ролевой игры, остальные – низкий уровень. Отсутствие возможности формулировать свои мысли, «страха говорить» и т.д. делает игру таких детей становится пресной и однообразной.

Далее была реализована опытно-экспериментальная работа по развитию компонентов сюжетно-ролевой, после которой сравнительный анализ результатов диагностики (первичной и контрольной) показал следующие результаты: высокий уровень показали 60 % детей, средний уровень показали 40 % детей.

Результаты исследования показали, что процесс формирования игровых умений у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет успешнее, если разработать систему коррекци-

онно-развивающих занятий, направленных на повышение параметров игровой деятельности.

Результаты исследования могут быть полезны:

1. Специалистам, для повышения компетенции в сфере коррекционной дошкольной психологии;
2. Родителям детей с нарушениями речи;
3. Молодым специалистам для изучения и дальнейшего изучения данной проблемы.

## **Особенности замещающего поведения в зависимости от профиля саморегуляции у старших подростков**

*Долгих Т.М.*

*магистрант факультета «Психология образования»  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Dolghtany@mail.ru*

*Научный руководитель – Красило Д.А.*

В старшем подростковом возрасте повышается учебная нагрузка, возникает необходимость профессионального самоопределения, подготовки к поступлению в профильные учебные заведения. Молодые люди зачастую оказываются не готовы к вхождению во взрослую жизнь, испытывают трудности с адаптацией и самореализацией. [1] Нередко проблемы связаны с недостаточной саморегуляцией деятельности, что приводит к проблемам в обучении, снижению успеваемости и др. [2]

Объект: саморегуляция и замещающее поведение в старшем подростковом возрасте.

Предмет: особенности замещающего поведения в зависимости от профиля саморегуляции у старших подростков.

Цель: изучить различия в проявлении замещающего поведения у подростков с разным профилем саморегуляции.

Гипотеза: подростки с разным типом профиля саморегуляции, также имеют различия в проявлении замещающего поведения.

Методы исследования: I) Анализ научной литературы; II) Эмпирические методы: 1) Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ» В.И. Моросановой; 2) Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» А.Д. Ишкова (ДОС); 3) «Методика изучения замещающего поведения» (МИЗП); III) Методы математической статистики.

Анализ научной литературы показал, что замещающее поведение является новым и малоисследованным феноменом. Нами данный феномен будет рассматриваться с опорой на взгляды Е.В. Лосинец, согласно которой, замещающее поведение – это система социально обусловленных действий, организующих активность личности на снятие внутреннего напряжения, имеющая три формы «отстранение», «оппозицию» и «деструктивность». [3] Саморегуляция будет исследоваться в рамках концепции В.И. Моросановой, выделившей 7 типичных профилей саморегуляции. [4]

Выборку составили 69 учащихся 10-х и 11-х классов общеобразовательных школ г. Москвы, в возрасте 16–18 лет, девушки (n=32), юноши (n=37).

Наиболее значимые результаты: Замещающее поведение подростков выражено средне ( $M=11,72$ ,  $\sigma=5,66$ ), что является тревожным показателем и говорит о выраженности данной проблемы. При помощи

критерия Манна-Уитни были обнаружены половые различия в проявлении замещающего поведения: девушки более склонны к проявлению деструктивности, чем юноши, среднее 4,88 и 3,51 соответственно.

Школьники показали повышенный уровень самоорганизации ( $M=61,33$ ,  $\sigma=11,84$ ) и средний уровень саморегуляции ( $M=29,68$ ,  $\sigma=4,92$ ), что говорит о том, что подростки в целом способны организовывать и регулировать свою деятельность, но вместе с тем многим необходимо улучшение и развитие саморегуляции. Половых различий в саморегуляции и самоорганизации обнаружено не было.

Наиболее часто встречается 6 тип профиля, он обнаружен у 33,3 % подростков, 1 и 2 профиль имеют по 15,9 %, 7 профиль – 11,6 %, 5–10,2 %, 4–8,7 %, 3–4,4 %. Значимых различий в уровне развития саморегуляции у школьников с разными типами профилей обнаружено не было. Кроме того были обнаружены нетипичные профили, которые не удалось отнести ни к одному из выделенных В.И. Моросановой, данные результаты не вошли в работу, и требуют отдельного изучения. Гармоничный профиль обнаружен у 4 респондентов (5,8 %), акцентуированный у 65 (94,2 %).

При помощи критерия Краскела-Уоллиса, были изучены различия в замещающем поведении у подростков, с разными типами профилей. Статистически значимые различия были обнаружены по шкале «деструктивность» и интегральной шкале.

Деструктивность более выражена у школьников имеющих 6 ( $M=5,61$ ) и 1 ( $M= 4,64$ ) тип профиля саморегуляции, которые характеризуются высоким развитием навыка планирования целей, и низким уровнем развития моделирования. Наименее выражена деструктивность у подростков с 4 ( $M=2,17$ ), 3 ( $M=2,67$ ) и 5 ( $M=2,71$ ) типами профилей, которые напротив характеризуются высоким развитием моделирования и менее развитым планированием. При помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена, были выявлены связи деструктивности с планированием ( $\rho=0,375$ ,  $p<0,01$ ) и моделированием ( $\rho=-0,435$ ,  $p<0,01$ ), что согласуется с результатами полученными при исследовании профилей, кроме того была обнаружена положительная связь деструктивности с самостоятельностью ( $\rho=-0,316$ ,  $p<0,01$ ).

Положительная связь деструктивности и планирования целей, может объясняться тем, что наличие у подростка целей и планов на будущее, без достаточного умения направить свою активность на их реализацию, может создавать дополнительное эмоциональное напряжение и способствовать развитию замещающего поведения.

Значимых различий в выраженности «отстранения» и «оппозиции» у школьников с различными типами профилей обнаружено не было. Вместе с тем, обнаружены значимые обратные связи между отстранением и саморегуляцией в целом ( $\rho=-0,336$ ,  $p<0,01$ ), моделированием

( $\rho=-0,430$ ,  $p<0,01$ ), оцениванием результатов ( $\rho=-0,333$ ,  $p<0,01$ ) и гибкостью ( $\rho=-0,261$ ,  $p<0,05$ ). Также обнаружены связи оппозиции с оцениванием результатов ( $\rho=-0,331$ ,  $p<0,01$ ) и планированием ( $\rho=0,271$ ,  $p<0,05$ ).

Выводы:

- Респонденты показали средний уровень замещающего поведения, повышенный уровень самоорганизации и средний уровень саморегуляции.
- Выявлены различия в деструктивности у школьников с различным типом профиля, наиболее высокие показатели деструктивности обнаружены у подростков с 6 и 1 профилем, наименьшие с 4, 3 и 5 профилем.
- «Отстранение» и «оппозиция» не имеют значимых различий в зависимости от типа регуляторного профиля, но связаны с саморегуляцией в целом, моделированием, оцениванием результатов, и гибкостью.

Гипотеза частично подтверждена: у подростков с разным типом профиля замещающее поведение проявляется различно, вместе с тем различия выявлены не во всех типах замещающего поведения. Выявленные связи, в т.ч. положительные, подтверждают неоднозначность связи этих двух феноменов. Полученные данные не отрицают необходимости и полезности развитой самоорганизации, и всех ее компонентом, но свидетельствуют о необходимости более глубокого изучения данной проблемы.

#### *Литература*

1. *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.
2. *Кожухарь Г.С., Кочетков Н.В., Красило Д.А., и др.* Социальная психология образования. Практикум / Сер. Высшее образование: Бакалавриат. Москва, 2020.
3. *Лосинец Е.В.* Теоретическое обоснование структурных компонентов замещающего поведения подростков // Актуальные проблемы психологического знания. – 2016. – № . 1. – С. 99–107.
4. *Моросанова В.И., Бондаренко И.Н.* Диагностика саморегуляции человека. – М.: Когито-Центр, 2015. – 304 с.

## **Старшеклассники в условиях военно-политической напряженности и мирной жизни: стрессоустойчивость, стратегии совладания**

*Екатериненко А.О.*

*магистрантка Академии психологии и педагогики  
ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия*

*Ekaterinenko.sasha@mail.ru*

*Научный руководитель – Зинченко Е.В.*

*кандидат психологических наук, доцент*

*Академии психологии и педагогики*

*ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия*

*el-val-zin@mail.ru*

Трудные социально-политические и экономические условия вносят весомые коррективы в жизни обычных граждан. Так, например: напряженность, неопределенность, обстановка вражды и страх за свою жизнь предъявляют особые требования к способности индивидуума адаптироваться к ним, разворачивая процесс совладания. Многочисленные исследования этой области утверждают, что в момент психического стресса или воздействия экстремальных факторов, возникающих как в повседневной жизни, так и в особо опасных и сложных жизненных обстоятельствах, индивидууму удается проявлять выдержку за счет использования адаптивных механизмов и применения определенных стратегий совладания [1].

Рассмотрим более подробно данную проблему на примере старшеклассников обычных общеобразовательных школ. Нами было проведено исследование на базе школ г.Москвы и г.Горловки, Донецкой области (ДНР). Выборку составили школьники в возрасте от 16 до 18 лет, находящиеся в условиях военно-политической напряженности (31 человек) и школьники, находящиеся в мирных условиях жизни. Эмпирическое исследование проводилось при помощи следующих методик: шкала PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона, опросник совладания со стрессом COPE Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина [2].

В ходе анализа результатов было произведено сравнение двух групп респондентов: тех, кто находился или находится в условиях военно-политической напряженности и тех, кто живет в мирных условиях жизни. Для определения уровня стрессовых ощущений в соматических, поведенческих и эмоциональных показателях была проведена диагностика по методике PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона. В процессе обработки данных с использованием U-критерия Манна-Уитни было установлено наличие статистически значимых различий в перечисленных выше показателях.  $U=255$ , при  $p \leq 0,01$ , что свидетельствует о том, что выраженность стрессовых ощущений в соматических, поведенческих и

эмоциональных показателей у школьников, находящихся в условиях военно-политической напряженности, значительно выше, чем у школьников, живущих в мирных условиях жизни.

Для изучения копинг-стратегий нами была проведена диагностика по методике опросник совладания со стрессом COPE Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина. Обработка полученных результатов проводилась с использованием критерия U-критерия Манна-Уитни. Были получены статистически значимые различия в использовании следующих копинг-стратегий – мысленный уход от проблемы ( $U=259,5$ , при  $p \leq 0,01$ ), концентрация на эмоциях и их активное выражение ( $U=17$ , при  $p \leq 0,01$ ), отрицание ( $U=39$ , при  $p \leq 0,01$ ), юмор ( $U=17$ , при  $p \leq 0,01$ ), сдерживание ( $U=92,5$ , при  $p \leq 0,01$ ), использование инструментальной социальной поддержки ( $U=1,5$ , при  $p \leq 0,01$ ), использование эмоциональной социальной поддержки ( $U=182$ , при  $p \leq 0,01$ ), обращение к религии ( $U=63$ , при  $p \leq 0,01$ ), подавление конкурирующей деятельности ( $U=350$ , при  $p \leq 0,05$ ), планирование ( $U=350$ , при  $p \leq 0,05$ ).

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы: школьники, находящиеся в условиях военно-политической напряженности, более подвержены состоянию дезадаптации, психическому и эмоциональному дискомфорту; применяемые ими стратегии совладания отличаются от стратегий совладания, используемых школьниками в условиях мирной жизни. Полученные результаты могут иметь практическое значение при разработке рекомендаций по повышению уровня стрессоустойчивости и расширению диапазона эффективных стратегий совладания школьников старших классов, живущих в различных с точки зрения военно-политической напряженности условиях.

#### *Литература*

1. *Зинченко Е.В.* Психологические аспекты стресса: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2017. – 91 с.
2. *Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н.* Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013 Т. 10, № 1 С. 82–118.



## Профессиональное самоопределение подростков с разной успешностью в учении

**Ермакова А.В.**

*студент факультета психологии Педагогического института  
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный  
национальный исследовательский университет»,  
г. Белгород, РФ  
1257618@bsu.edu.ru*

*Научный руководитель – Ланских М.В.*

В подростковом возрасте большинство детей испытывают нужду в определении своего будущего пути и выбора профессии. А выбор профессии – это очень важный и ответственный шаг, особенно для личности подростка. В этот период человек становится более тревожным, ведь он несет ответственность за выбор своего профессионального пути, и очень важно сделать его верным.

Многие выбирают профессию без достаточного основания, затрудняясь мотивировать свой выбор. Этот выбор в подростковом возрасте может быть осуществлен под влиянием случайно возникшего интереса или внешних обстоятельств, таких как влияние родителей или подражание сверстникам. Даже в том случае, когда выбор профессии осознанно мотивирован, успешность профессионального самоопределения не может быть до конца гарантирована. Профессию следует выбирать в соответствии с совокупностью различных факторов. Одним из таких факторов является знание особенностей своего характера.

Вопросами профессионального самоопределения и планирования профессиональной карьеры занимались: Е.А. Климов, который разработал теории типологического индивидуального стиля деятельности. А.К. Маркова, которая изучала этапы становления профессионального самоопределения. Н.С. Пряжников, предложивший набор диагностических методик для профессионального самоопределения. Г.В. Резапкина, которая разработала батарею методик на диагностику и развитие мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы подростков, а также методики отбора в профильные классы.

Изучение вопроса о профессиональном самоопределении подростков является актуальным, так как существенными факторами в профессиональном самоопределении подростка являются его интересы и склонности. Старшему подростку уже необходимо определяться с областью своих профессиональных предпочтений. Но не все они способны ответить себе на вопрос о том, кем они хотели бы стать.

Задачей нашего исследования является изучение особенностей профессионального самоопределения подростков с разной успешностью в обучении.

В исследовании приняли участие 60 человек в возрасте 14–15 лет, обучающихся в МБОУ СОШ № 33 г. Белгорода.

Методика исследования: Опросник профессиональных склонностей (Л. Йовайши в модификации Г.В. Резапкиной) [1].

Обратимся к описанию полученных нами данных о выраженности профессиональных склонностей подростков с разной успешностью в обучении.

**Таблица**  
**Выраженность профессиональных склонностей подростков**

Группы подростков с разной успешностью в учении	Склонность к видам деятельности											
	1		2		3		4		5		6	
	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%	балл	%
<b>1</b>	6,1	45	3,1	7	3,1	7	3,2	7	3,4	9	2,1	3
<b>2</b>	4,3	18	4,3	18	3,7	13	2,1	3	3	8	1	1
<b>3</b>	3,2	12	3,6	10	2,3	4	2	2	3,6	10	3,1	7
<b>Итого</b>	13,6	75	11	35	9,1	24	7,3	12	10	27	6,2	11

*Примечание: 1 – Работа с людьми, 2 – Экстремальные, 3 – Эстетические, 4 – Плано-экономические, 5 – Практические, 6 – Исследовательские, 6 – Среднее.*

Данные таблицы свидетельствуют о том, что у подростков наиболее выражена склонность к работе с людьми – 45 %. Людей, которые успешно и с удовольствием занимаются такой деятельностью, отличаются такие качества как общительность, способность найти общий язык с любым человеком, понимание их настроения и намерений. Такие результаты получены, потому что ведущая деятельность подростков связана с общением с людьми, у них сильная потребность в том, чтобы быть в социуме и большая часть подростков стремится к этому.

Менее выражена склонность к экстремальным видам деятельности у 18 % подростков. В переходном возрасте у ребёнка возникает потребность попробовать свои силы, узнать, на что он способен, занять определенную социальную позицию, в связи с этим подростки стремятся заниматься тем видом деятельности, в котором можно испытать себя в разных ситуациях.

Склонность к эстетическим видам деятельности у 13 % подростков. В подростковом возрасте наблюдаются специфические поведенческие реакции. Одной из них является «хобби-реакция». Интеллектуально-эстетические увлечения связаны с повышенным интересом к любимому делу (музыке, рисованию, радиотехнике и т.д.). Поэтому некоторые

подростки в дальнейшем начинают заниматься этим увлечением на профессиональном уровне.

Склонность к практической деятельности у 10 % испытуемых. В этой области очень широкий круг профессий: производство изделий, ремонт оборудования, управление транспортом и т.д.

Склонность к планово-экономическим видам деятельности у 7 % испытуемых. Это профессии, связанные с расчетами и планированием (бухгалтер, экономист), делопроизводством и т.д.

Склонность к исследовательским видам деятельности у 7 % испытуемых. Это профессии связаны с научной деятельностью. Кроме специальных знаний такие люди обычно отличаются рациональностью, независимостью суждений и аналитическим складом ума.

Из полученных данных можно отметить также следующее: у подростков, находящихся в 1 группе (средний балл успешности от 3 до 3,6) наиболее выражены склонности к экстремальным видам деятельности; у подростков, находящихся во 2 группе (средний балл успешности от 3,7 до 4,3) наиболее выражены склонности к работе с людьми. У подростков, находящихся в 3 группе (средний балл успешности от 4,4 до 5) наиболее выражены склонности к исследовательской деятельности.

Полученные результаты можно объяснить тем, что для современных подростков более привлекательными являются профессии, предполагающие контакт с социумом, более активная и «живая» работа. Здесь, можно предположить, что на выбор подростков сильное воздействие оказывает телевидение и интернет, в частности, фильмы, сериалы и ток-шоу про полицию, врачей, спортсменов и т.д.

#### *Литература*

1. *Резапкина Г.В.* Акцентуация и выбор профессии / Г.В. Резапкина // Школьные технологии. – 2011. – № 1. – С. 170–179.

## **Формирование ценности здорового образа жизни у подростков: диагностика установок в отношении пищевого поведения**

**Ершова И.С.**

*студентка факультета психолого-педагогического  
и социального образования ВГСПУ*

*Волгоград, Россия*

*Ershova.pob22@yandex.ru*

*Научный руководитель – Меркулова О.П.*

Определяя проблему нашего исследования и её актуальность, мы опирались на положение во ФГОС ОО о формировании здорового образа жизни и ценности здоровья при освоении основной общеобразовательной программы.

Здоровый образ жизни как ценность в своих работах изучали Г.Л. Апанасенко, П.И. Калью, Е.В. Миронова и др. Но мы можем говорить о малоизученности взаимосвязи здорового образа жизни с установками пищевого поведения, что определяет теоретический аспект актуальности проблемы нашего исследования.

В настоящее время, диагностического материала для изучения пищевых установок у подростков недостаточно, что подчеркивает практический аспект актуальности данного исследования.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически опробовать программу изучения установок подростков в отношении пищевого поведения во взаимосвязи с ценностью здорового образа жизни.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа определить понятие ценности здорового образа жизни и описать особенности ее формирования в подростковом возрасте.
2. Охарактеризовать установки пищевого поведения у подростков.
3. Подобрать диагностические методики для изучения установок в отношении пищевого поведения и ценности здорового образа жизни у подростков.
4. Эмпирически изучить взаимосвязь установок в отношении пищевого поведения с ценностью здорового образа жизни у подростков.

Гипотеза: (1) ценность здорового образа жизни взаимосвязана с адекватно-положительными установками пищевого поведения в подростковом возрасте; (2) девочки в подростковом возрасте больше подвержены формированию установок ограничительного пищевого поведения.

Над теориями в области здоровьесбережения дошкольников, школьников работали Л.Н. Волошина, О.Р. Кокорина, Г.С. Сериков и др. Авторами теорий в области здоровьесформирующего образования являются В.П. Горашук, О.Л. Трещева, А.Г. Маджуга и др.

Анализируя разнообразие определений здорового образа жизни, представленных в работах вышеупомянутых авторов, можно сделать вывод, что он характеризуется типичными формами и способами повседневной жизнедеятельности человека, которые положительно влияют, совершенствуют и укрепляют резервные возможности организма.

В.Н. Куликов определяет следующие компоненты, составляющие здоровый образ жизни подростка: мотивационно-ценностный; содержательный; процессуальный; эмоционально-волевой.

Одним из главных компонентов формирования здорового образа жизни является правильно сбалансированный прием пищи. Для корректного понимания установок пищевого поведения, следует обратиться к определению Л.А. Звенигородской, которая определяет пищевое поведение, как все компоненты поведения человека, которые присутствуют в нормальном процессе приема пищи [Звенигородская, 2007].

Под установками пищевого поведения следует понимать закрепленную схему поведения в подсознательной области, подкрепленную эмоциями. Формирование установок начинается с детского возраста, в том числе и пищевых установок.

Выбирая диагностический инструментарий для изучения пищевого поведения, нами были рассмотрены ряд методик: Адаптированного варианта Шкалы оценки пищевого поведения (ШОПП), Опросник образа собственного тела О.А. Скугаревского, С.В. Сивуха [Скугаревский, Сивуха, 2006], Критериально-ориентированное тестирование Цикуниб А.Д., Кидакоева С.К [Цикуниб А.Д., Кидакоева, 2016].

Направленность данных методик в основном состоит в диагностике клинических симптомов нарушения пищевого поведения и не подходит для использования в школе. Вопросы методик могут спровоцировать у подростков размышления о раннее не затрагиваемых темах. Такие методики больше подойдут для диагностической работы с подростками, имеющими определенные отклонения пищевого поведения.

Таким образом, нами был выбран и проанализирован опросник Н.И. Федоровской «Анализ пищевого поведения» [Федоровская, 2017]. Для изучения ценностного отношения к здоровью и его взаимосвязи с установками пищевого поведения была использована психодиагностическая методика С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина «Индекс отношения к здоровью» [Дерябо, 1999].

Путем анализа согласованности вопросов каждого блока на основе расчета коэффициента Альфа Кронбаха и факторного анализа, мы можем говорить о возможности использовать методику «Анализ пищевого поведения» как психодиагностический опросник с тремя шкалами.

Теоретический анализ, проведенный нами с опорой на мнения многих авторов, позволил показать, что установки в отношении пищевого пове-

дения являются важным фактором здорового образа жизни. В то же время, результаты анализа эмпирических данных эту связь не подтвердили.

Полученные результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что гипотеза о взаимосвязи здорового образа жизни с установками пищевого поведения не подтвердилась.

Для эмпирического подтверждения второй части гипотезы использовался критерий Манна – Уитни для парного сравнения независимых выборок мальчиков и девочек. Таким образом, анализ полученных результатов позволил говорить о частичном подтверждении гипотезы: девочки больше подвержены формированию ограничительных установок пищевого поведения. Различия представлены по таким шкалам как практическая, интенсивность ценностного отношения к здоровью и ограничительного пищевого поведения.

Проведенное исследование так же позволило выделить группу подростков с высокими результатами по шкалам пищевого поведения. Для определения причин высоких результатов у данной группы подростков, следует сопоставить полученные результаты с другими методами исследования данной темы.

#### *Литература*

1. *Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Методика «индекс отношения к здоровью» // Директор школы. 1999. № 2 (41). С. 7–16.
2. *Миронова Е.В.* Теоретический подход к определению понятий здоровья и здорового образа жизни // Известия ПГУ им. В.Г. Беллинского. 2006. № 5.
3. *Узнадзе Д.Н.* Экспериментальные основы психологии установки // Тбилиси. 1961. 170 с.
4. *Федоровская Н.И.* Анализ пищевого поведения школьников // Амурский научный вестник. 2017. № 4. С. 49–54.
5. *Дурнева М.Ю.* Формирование пищевого поведения: путь от младенчества до подростка. Обзор зарубежных исследований [Электронный ре-сурс] // Клиническая и специальная психология. 2015. Том 4. № 3. С. 1–19 URL: [http://psyjournals.ru/files/79167/psyclin\\_2015\\_n3\\_Durneva.pdf](http://psyjournals.ru/files/79167/psyclin_2015_n3_Durneva.pdf).

## Участие студентов в официальном представительстве своих интересов в университете

*Ефимов Д.Б.*

*аспирант Института образования  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
defimov@hse.ru*

*Научный руководитель – Терентьев Е.А.*

Студенты являются одними из ключевых стейкхолдеров университета, но в дискуссиях об управлении университетами они фигурируют реже, чем сообщества преподавателей, администраторов, внешние акторы – а в соответствующей российской исследовательской традиции не фигурируют вовсе. Те исследования, что есть, в основном концентрируются на узких кейсах и носят качественный характер: посвящены пониманию студенческого представительства его акторами и теми, кто с ним взаимодействует. Вопрос о том, **кто** участвует, **как** изначально формируется та потенциальная выборка респондентов для интервью, с которыми работают в качественных исследованиях, пока что во многом остаётся лакуной.

Цель данного исследования – показать, какие студенты начинают принимать участие в представительстве своих интересов (как сообщества). Это очень важно для всего высшего образования: как университету работать с представительством студенческих интересов, если он не знает, кто, собственно говоря, эти интересы представляет? С одной стороны, определённые устойчивые характеристики такой категории студентов могут свидетельствовать о возможности углублённого сотрудничества университетов с ними по определённым вопросам (в которых они будут обладать большими, чем обычно, знаниями и компетенциями уже на старте). С другой стороны, любая система представительства содержит в себе некоторые перекосы и искажения, обусловленные структурой общества и структурой его активности. Их очень важно понимать, чтобы иметь возможность своевременно компенсировать иными механизмами.

Методология исследования основана на количественном анализе характеристик участия студентов в органах студенческого представительства НИУ ВШЭ – крупного российского университета с более чем 30 тыс. студентов в основном кампусе. Ежегодно там проходят выборы студенческих советов факультетов и общежитий. Мы берём для анализа данные по выборам, состоявшимся в декабре 2019 года, и смотрим на различные характеристики студентов и их связь с фактом участия студента в голосовании как избирателя и как кандидата. Помимо анализа описательных статистик, рассматривается также несколько регрессионных моделей бинарного выбора.

Исследование даёт очень интересные результаты – выделено три группы факторов, связанных с участием студента в представительстве и с его интенсивностью и типом. Общие факторы включают в себя сравнительную молодость (бакалавриат, а не магистратура), более привилегированное материальное положение, большую академическую (высокая успеваемость) и социальную (обилие внутриуниверситетских социальных связей) успешность, а также «сетевой» эффект – число однокуртников-единомышленников. В их числе наиболее активны (как кандидаты и будущие непосредственные участники органов студенческого представительства) юноши, студенты-бюджетники, студенты-москвичи, активно взаимодействующие с научно-педагогическими работниками университета студенты. Скорее активны как избиратели, напротив, девушки, студенты, обучающиеся на платных местах, иногородние студенты, студенты с обильным информационным потреблением внутриуниверситетских средств массовой информации.

Исходя из этого, можно заключить, что студенческое представительство в целом обладает большим потенциалом для университетского управления в академическом и социальном отношениях, но необходимо также учитывать объективно существующие в нём искажения и, в частности, предусматривать дополнительный спектр инструментов для сбора обратной связи от студентов магистратуры, а также уделять большое внимание материальной поддержке студентов и формированию единого информационного пространства для университетского сообщества.

#### *Литература*

1. *Ефимов Д.Б.* Изучение университетских органов студенческого представительства: состояние, проблемы, перспективы // Университетское управление: практика и анализ. 2020. В печати.
2. *Попов В.Р.* Студенческое самоуправление: опыт сравнительного историко-социологического анализа // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 211–223.
3. *Chirikov, I., Gruzdev, I.* Back in the USSR: path dependence effects in student representation in Russia. // Studies in Higher Education. 2014. Vol. 39. No.3. Pp. 455–469.
4. *Klemenčič, M.* Student Governments. // Journal: Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions. 2020. Pp. 1–6.
5. *Rowlands, J.* Academic governance in the contemporary university. Singapore: Springer. 2020. 247 p.



## **Модель формирования компетенции делового взаимодействия в дополнительном образовании**

*Жесткова Д.А.*

*магистрант кафедры ЮНЕСКО*

*«Культурно-историческая психология детства»*

*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Исаев Е.И.*

В «Московском колледже бизнес-технологий» за 40-летнюю историю сложилась определенная система подготовки специалистов, востребованных на рынке труда. Нароботан широкий банк партнеров для прохождения практик и мастер-классов. Данный процесс усилен за счет ресурсов дополнительного образования. В настоящее время в условиях информационной социализации дополнительное образование обучающихся может стать инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения, адаптивности к темпам социальных и технологических перемен. Но вместе с тем, колледж готов отвечать на новые вызовы постоянно меняющейся экономики. Поэтому процесс наращивания возможностей выпускников крайне актуален для нашего учебного заведения. В рамках данного материала поделимся опытом как посредством внедрения в образовательный процесс модели формирования компетенции делового взаимодействия в дополнительном образовании проходит процесс наращивания возможностей выпускников.

Для того чтобы наши выпускники стали более успешными в современном деловом мире, необходимо обладать не только профессиональными компетенциями, но и дополнительными знаниями и навыками. Именно это заставляет нас обосновывать необходимость программы, которая дала бы возможность студенту за время обучения освоить разные аспекты делового взаимодействия, сделать их лично значимыми для себя, с тем чтобы в дальнейшем перенести их в свою профессиональную деятельность.

Важно отметить, что процессуальная сторона проработки у студентов компетенции делового взаимодействия должна быть направлена на активизацию их мыслительной деятельности, социальной позиции, опыта межличностного взаимодействия, самостоятельности.

Кроме того, как показывает практика, владения только профессиональными компетенциями недостаточно для осуществления эффективного делового общения. Подтверждением служит тот факт, что часть выпускников по-прежнему испытывают трудности после окончания учебного заведения, сталкиваясь с необходимостью вести переговоры, общаться с партнерами.

Многие предметные области в колледже затрагивают элементы делового взаимодействия, но ни одна из них не ставит своей целью подготовку к нему. То есть элементы данной компетенции фрагментарно вхо-

дят в ряд дисциплин: социология, философия, психология, менеджмент, экономика, что, безусловно, позитивный момент. Так как позволяет связать напрямую социально-экономические, психологические, профессиональные закономерности и изучаемую компетенцию. Отрицательным моментом становится то, данные дисциплины изучаются обособленно друг от друга, на разных курсах, отсутствует элементарная преемственность между ними. И усилить освоение студентами данными навыками можно за счет программ дополнительного образования.



Деловое общение как система

Деловое взаимодействие – неотъемлемая часть любого общения в деловой сфере, требующая грамотно выстроенной коммуникации между сотрудниками, клиентами или партнерами.

Коммуникативный компонент делового общения включает в первую очередь умение четко и ясно излагать свои мысли, анализировать, убеждать, аргументировать, высказывать суждения, строить доказательства, организовывать и поддерживать диалог, активно и грамотно пользоваться вербальными и невербальными средствами общения в сфере бизнеса.

Перцепция – это восприятие и оценка партнерами друг друга, обеспечивающие взаимопонимание между ними. На основе восприятия формируется определенный позитивный или негативный образ партнера.

Интеракция – это взаимное влияние в процессе общения. Понятно, что коммуникация, перцепция и интеракция неотделимы друг от друга в процессе реального общения.

Программы дополнительного образования в ГБПОУ «КБТ» предполагают определение и реализацию индивидуальной образовательной траектории, воздействие на их мотивационную, творческую и поведенческую сферу личности.

Такие программы решают ряд задач, только совокупность которых направлена на подготовку студента к деловому взаимодействию:

- Формировать ценностно-мотивационное отношение к проблеме;
- Ориентир на самосовершенствование;
- Формировать новые знания по проблеме на основе межпредметных связей;

- Актуализировать коммуникативный опыт;
- Побуждать к адекватной оценке и самооценке своего облика и поведения;
- Организовывать реальное включение студентов в практическую деятельность и оценивать результаты.

Модель формирования компетенции делового взаимодействия – это результат, который определен не как успешное, а как ожидаемое в подготовке обучающихся.

Для построения модели формирования компетенции делового взаимодействия в Московском колледже бизнес-технологий в начале разберем, что дает подобная модель. Цель моделирования заключается в создании общего представления о том, как наиболее эффективно формировать деловое взаимодействие у обучающихся через программы дополнительного образования.

Методологическую основу модели формирования компетенции делового взаимодействия у учащихся составят подходы: компетентностный, системно-деятельностный и личностно-ориентированный.

Следующим элементом модели являются педагогические условия, способствующие эффективному формированию предметных компетенций обучающихся:

- 1) создание предметной образовательной среды, стимулирующей постоянный творческий поиск и личностное развитие обучающихся;
- 2) отбор содержания обучения соответственно уровню сформированности компетенций делового взаимодействия студентов;
- 3) исследование динамики уровня сформированности предметных компетенций обучающихся.

Реализация указанных педагогических условий на практике позволит обеспечить более глубокое «погружение» обучающихся в изучаемую сферу, так как коммуникативная компетентность требует постоянных тренировок, направленных на развитие мастерства делового общения, поскольку понимание информации и даже овладение ею, еще не говорит об овладении умениями и навыками. Таким образом, постоянная тренировка и потом закрепление их в игровом моделировании.

В качестве одного из элементов программы выделены методы формирования компетенции делового взаимодействия студентов: внешние мероприятия задание, интеллектуальные игры, игровой метод, метод проектов и др. Обязательно включение интенсивных методов обучения, аудиовизуальных средств и чувственно-наглядных образов, форм обучения, имитирующих ситуации делового общения в профессиональной деятельности.

Следующим элементом модели являются показатели сформированности компетенции делового взаимодействия:

- осмысленность;
- информативность;

- применимость;
- творческое использование.

Таким образом, для реализации разработанной модели формирования компетенции делового взаимодействия студентов необходим комплекс педагогических условий, развитие положительной мотивационной сферы личности учащегося, обеспечение регулярного контроля и оценки результатов обучения, как преподавателем, так и студентами.

## Роль переживания в процессе чтения подростками художественного произведения

*Зарецкая А.А.*

*магистрант кафедры ЮНЕСКО*

*«Культурно-историческая психология детства»*

*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*zarja98@mail.ru*

*Научный руководитель – Рубцов В.В.*

Традиционная методика изучения художественного произведения в школе не отвечает в полной мере требованиям деятельностного подхода, а потому не способствует возникновению переживания и, как следствие, возникновению понимания обучающимися аффективно-смыслового контекста произведения. В своём исследовании мы исходим из того, что особым образом организованные учебные взаимодействия подростков приводят к пониманию ими текста через переживание.

Нами предпринята попытка рассмотреть изучение художественного произведения в школе с точки зрения культурно-исторической психологии и теории учебной деятельности. Ранее такая попытка предпринималась Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской при создании курса «Литература как предмет эстетического цикла», основанном в том числе на диалогической теории М.М. Бахтина. Организационной единицей в этом курсе выступает специфический «заочный» диалог между автором и читателем, осуществляющийся посредством чтения, а затем воспроизведения, создания и преобразования художественного текста. «От маленького писателя – к большому читателю», – это выражение выдающегося педагога и методиста М.А. Рыбниковой наиболее точно описывает принцип, лежащий в основе курса Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской. Примечательно, что авторы употребляют термин «инсценирование» в контексте учебного задания, основанного на трансформации детьми эпического произведения в драматическое, т.е. переработке исходного авторского текста в текст с выделенными ролями и репликами.

Вместе с тем, в отношении разработанной в данном курсе формы учебных взаимодействий правомерным остаётся вопрос о том, что если ребёнок проникает в авторский мир и приобщается к основам литературного творчества, учится быть в позиции автора и читателя, теоретика и критика, означает ли это, что внутренняя драма, конфликт произведения были в полной мере *пережиты* и поняты ребёнком? Конфликт должен пониматься через деятельность, способствующую «*оживанию*» (по М.М. Бахтину) ученика: только так ребёнок может «осознать себя» через «Другого» и вернуться к своему «Я», а значит глубоко понять и *интериоризировать прочитанное* как специфическую ситуацию драмы.

Переосмысление Ф.Е. Василюком категории переживания как категории деятельностной и интеграция её в концептуальный аппарат теории деятельности породило новые исследования в этом дискурсе. Было показано, что понятие «переживание» органически связано с понятием «драмы» как некоего социального взаимодействия, в результате которого изменяется и развивается социальная ситуация. Генез переживания в контексте идей научной школы Л.С. Выготского рассматривался О.В. Рубцовой на примере имитационной игры и «особого театра», что показало преобразующую функцию «драматического события» и значение применения совместного ролевого экспериментирования для понимания ограничений собственных действий.

Мы исходим из того, что в основе любого художественного произведения лежит драма, конфликт, который должен *переживаться* и пониматься обучающимися. Для исследования роли переживания в понимании подростками художественного произведения нами разработан метод совместного экспериментального обучения, предполагающего работу с тремя группами обучающихся, где первая группа подростков читает и обсуждает произведение, вторая – использует методику инсценирования Г.Н. Кудиной – З.Н. Новлянской, а третья – деятельно участвует в «драматической ситуации» и экспериментирует с ролевой позицией (метод использован в исследованиях О.В. Рубцовой).

Экспериментальная реконструкция «драмы» предполагает репозиционирование участников в условиях социальных взаимодействий и способствует переосмыслению ими собственной точки зрения. Рефлексивное отношение обучающихся к прочитанному «запускает» механизм переживания и тем самым помогает им осознать смысл художественного произведения.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы выявить генез переживания в условиях специально организованной совместной учебной деятельности подростков и предложить новую методику изучения художественного произведения в основной школе.

#### *Литература*

1. Бахтин М.М. Искусство и ответственность // Бахтин М.М. Соч.: в 8 т. Т. 1. М., 2003.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Общ. ред. В.В. Иванова, коммент. Л.С. Выготского и В.В. Иванова, вступит. ст. А.Н. Леонтьева. 3-е изд. М., 1986.
4. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 4.

5. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. М., 1996. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=13441>.
6. *Rubtsova O., Ulanova N.* Digital Media as a Means of Developing Reflection in Students with Disabilities: CulturalHistorical Perspective // *Taetigkeitstheorie*. 2014. Vol. 12. № 1.

## Как совмещение учебы и работы влияет на психическое и физическое здоровье магистрантов\*

**Зинатуллина А.М.**

*аспирант кафедры научных основ  
экстремальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ  
Москва, Россия  
azaliazinatullina@mail.ru*

*Научный руководитель – Березина Т.Н.*

В настоящее время высшее образование является одним из важнейших человеческих ресурсов, влияющих на повышение социального статуса и конкурентноспособности среди различных специалистов. Существующая многоуровневая система высшего образования в России позволяет сегодня в любом возрасте получить необходимую квалификацию. Так, например, институт магистратуры является переходным этапом к дальнейшей научной работе в аспирантуре и докторантуре и в то же время позволяет повысить уровень своей компетентности, необходимой в работе (Пермякова, Власова, 2020).

Студентами магистратуры на сегодняшний день часто становятся не только молодые специалисты, недавно окончившие бакалавриат, но уже и люди зрелого возраста, имеющие достаточно высокие достижения в карьере и состоявшиеся в семейной жизни. Совмещение учебы с указанными сферами не может не сказываться на состоянии здоровья студентов, что становится актуальной проблемой в решении вопроса повышения пенсионного возраста, зависящего от таких важных аспектов, как сохранение здоровья и трудоспособность (Березина, 2019). Данная проблематика и стала частью исследования автора в рамках проекта Российского научного фонда «Биосоциальные и индивидуально-личностные детерминанты повышения пенсионного возраста для представителей различных профессиональных групп» № 19–18–00058.

Научная новизна указанного исследования заключается в том, что необходимость совмещения обучения в магистратуре с работой однозначно для многих студентов становится предпосылкой процессов старения, так как ухудшаются показатели их здоровья, однако психологическое состояние, наоборот, улучшается.

В исследовании были использованы следующие материалы и методы (Зинатуллина, 2019):

1. Методика «Определение биологического возраста по В.П. Войтенко», состоящая из опросника «Определение самооценки здоровья (СОЗ)» и формулы определения биологического возраста.

\* Поддержка фонда. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 19–18–00058.



2. Формула определения должного биологического возраста для разных возрастных групп.
3. Индекс БВ – ДБВ (биологический возраст – должный биологический возраст), как индекс индивидуального старения.
4. Анкета жизненного пути, которая включает в себя вопросы: возраста, пола, профессиональной деятельности, отношения к пенсионной реформе и т.п.
5. Метод самооценки психологического возраста по К.А. Альбухановой и Т.Н. Березиной.
6. Методы математической статистики t-критерий Стьюдента.
7. Свободная беседа для определения причин получения второго высшего образования (магистратура).

Испытуемыми стали 389 человек (мужчины от 23 до 87 лет, женщины от 22 до 82 лет): обучающиеся в магистратуре Московского государственного психолого-педагогического университета (202 человека) и не обучающиеся (187 человек).

В результате проведенного исследования выяснилось:

1. фактор обучения в магистратуре положительно влияет на показатели психологического возраста, так как студенты, лично и профессионально уже состоявшие к тому моменту, чувствуют себя еще более уверенно в своей профессии, в связи с чем также поднимается их социальный статус;
2. вместе с тем некоторые группы допенсионного возраста подвержены из-за высокой нагрузки на учебе и работе стрессу, не имея, например, достаточного времени для сна, спорта и отдыха, что, безусловно, усиливает процессы биологического старения и ухудшения здоровья, однако после выхода на пенсию у обучающихся в магистратуре наблюдаются улучшения их физического состояния. Иными словами, влияние обучения на здоровье зависит от того, в какой возрастной группе находятся студенты.

Таким образом, автор предполагает, что именно отсутствие понимания, как справляться с физической и интеллектуальной нагрузкой и впоследствии с самим стрессом, ведет к негативным результатам в отношении здоровья, поэтому каждому человеку необходимо находить свой уникальный способ сохранения баланса психического и физического здоровья.

#### *Литература*

1. *Пермякова Т.В., Власова О.И.* От бакалавриата к магистратуре: ожидания, планы, предпочтения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 101–109.
2. *Зинатуллина А.М.* Биологический и психологический возраст студентов магистратуры // Психология обучения. 2019. № 6. С. 29–36.
3. *Березина Т.Н.* Психобиологические детекторы повышения пенсионного возраста в России // Биопсихологический возраст профессионалов: результаты и перспективы исследований: коллективная монография/под ред. Т.Н. Березиной. М.: Энциклопедист-Максимум, 2019. С. 13–24.

## **Особенности развития навыков коммуникации в подростковом возрасте в рамках социокультурного подхода в изучении иностранного языка**

**Иванова М.О.**

*студент института «Иностранные языки,  
современные коммуникации и управление»,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
xtrad@mail.ru*

*Научный руководитель – Николаева А.А.  
кандидат социологических наук,  
доцент кафедры «Теория и практика управления»,  
института «Иностранные языки,  
современные коммуникации и управление»,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
nikolaevaaa@mgppu.ru*

Помимо физического развития, подростковый возраст подразумевает новые способы мышления. По мере того как подростки развивают когнитивные способности, они приобретают способность мыслить абстрактно. На этом этапе воображение и сложные рассуждения развиваются экспоненциально. Благодаря этому подростки приобретают способность понимать абстрактные понятия, найденные в продвинутой математике, и начинают больше думать о таких идеях, как духовность и любовь.

В среднем подростковом возрасте их мышление становится более сложным. Они могут представить себе, каким будет их будущее, но им трудно применить эти мысли к процессу принятия решений. Они также подвергают сомнению и другие вещи. В позднем подростковом возрасте подростки начинают осмысливать себя по-новому. Они могут больше думать о том, что происходит в мире, и о главных проблемах, стоящих перед обществом. Они также могут быть обеспокоены выбором профессии и тем, что делать после того, как они покинут дом.

Данный возраст как нельзя лучше подходит для того, чтобы заложить ребенку достаточный набор знаний о другом лингвосоциуме. Это поможет избежать дисбаланса в контексте самооценки, так как ребенок сможет лучше оценить себя со стороны плохих и хороших качеств. Социокультурный компонент на уроке сделает занятие более «живым» и привлекательным для школьника, который находится на грани отрыва от семьи и ее внутри-семейных ценностей и общества сверстников, в котором ценности зависят исключительно от той микрогруппы, куда попадет подросток.

Проблема нашего исследования заключается в том, как преподнести обучающемуся подросткового возраста информацию о мире, а более конкретно, о культуре англоговорящих стран, в соответствии с его новыми способами восприятия и особенностями психики.

Новизна исследования состоит в дополнении и совершенствовании уже известных методов формирования социокультурной компетенции, как составляющей коммуникативной компетенции, школьников в возрасте от 11 до 15 лет.

Основная задача исследования состоит в развитии навыков коммуникации, обучающихся посредством введения в их вокабуляр новых лексических единиц с национально-культурным значением, отражающих менталитет народа, чтобы сформировать в дальнейшем объективное видение мира и способность мыслить критически.

Основные методологические принципы, лежащие в основе исследования базируются на работах отечественных и зарубежных специалистов в области психологии и педагогики, таких как: Пассов Е.И, Щукин А.Н, Канале М. и Хаймс Д.

В ходе исследования нами была разработана рефлексивная анкета, определяющая 3 уровня социокультурной компетенции: уровень культурного взаимоприятия, уровень культурного взаимопонимания и уровень культурного взаимодействия.

При создании материалов занятий учитывалась актуальность тематики и социокультурного аспекта для детей возраста 11–15 лет. Социальное развитие в этом возрасте носит конфликтогенный характер Человек, в этом возрасте, с одной стороны восприимчив к принятию социальных норм и обычаев, а с другой – оппозиционер рамок конъюнктуры. С одной стороны, происходит расширение границ социального круга, с другой стороны человек может испытывать глубокую тягу к самоанализу и «уйти в себя». Именно поэтому разработанные нами материалы включали в себя актуальную информацию о мире и культуре других стран именно с точки зрения психологического восприятия.

Экспериментальный этап состоял в проведении занятий в 2 группах: контрольной и экспериментальной. До и после серии занятий участники эксперимента проходили рефлексивное анкетирование. В ходе интерпретационного этапа эксперимента получены следующие результаты:

В 6 классе в состав экспериментальной и контрольной групп входили по 10 респондентов. Результаты рефлексивного анкетирования по аспекту взаимоприятия «до»: 5 человек в ЭГ и 4 человека в КГ. После повторного тестирования уровень культурного взаимоприятия повысился на 50 % в ЭГ и лишь на 20 % в КГ, то есть 10 человек в ЭГ и 6 человек в КГ соответственно.

В 7 классе оценка динамики изменений после повторного прохождения рефлексивной анкеты показала, что результаты практически не изменились количественно, однако на занятиях в экспериментальной группе наблюдалась заинтересованность в процессе, было больше обратной связи, обучающиеся вели себя более дисциплинированно. Следует заметить, что потенциально, в соответствии с периодизацией Л.С. Выготского, дети в возрасте 13 лет подвержены возрастному кризису.

В 8 классе в состав экспериментальной группы входили 12 респондентов, в состав контрольной – 10. Помимо повышения уровня культурного взаимодействия (на 30 % в контрольной группе и на 40 % в экспериментальной), было отмечено повышение уровня культурного взаимодействия в контрольной группе на 10 % и на 25 % в экспериментальной. Первоначально результаты рефлексивного анкетирования по аспекту взаимодействия выявляли 6 человек в ЭГ и 4 человека в КГ. После мы получили 11 человек в ЭГ и 7 человек в КГ соответственно. Первоначально результаты рефлексивного анкетирования по аспекту взаимодействия выявляли 8 человек в ЭГ и 2 человека в КГ. После мы получили 12 человек в ЭГ и 3 человека в КГ соответственно.

Таким образом, можно заключить, что интеграция иной формы лексических единиц, имеющих более весомую смысловую нагрузку с точки зрения культурного аспекта речи, позволяет увидеть прогресс в развитии навыков коммуникации, обучающихся в возрасте 11–15 лет.

*Литература*

1. *Пассов Е.И.* Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М., 2006.
2. *Шукин А.Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке: М.: Икар, 2017.
3. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии, 1971, № 4
4. *Canale M.* From communicative competence to communicative language pedagogy. In Language and Communication / ed. by J.C. Richards, R.W. Schmidt. L.: Longman, 1983.
5. *Hymes D.* On Communicative Competence // Sociolinguistics / ed. by J.B. Pride and J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972.

## Семейные факторы риска самоповреждающего поведения

**Иванова Ю.В.**

*студент факультета консультативной и клинической  
психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
julija2029@gmail.com*

*Научный руководитель – Польская Н.А.*

В данном сообщении представлены результаты исследования семейных факторов риска самоповреждающего поведения (СП) в подростковом и юношеском возрасте. Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью самоповреждающего поведения в подростково-юношеской популяции [1–4], поэтому понимание психологических механизмов этого явления важно как для работников сферы образования, так и для исследователей.

Под самоповреждающим поведением (СП) подразумеваются культурно несанкционированные действия, связанные с намеренным повреждением тканей и органов собственного тела несуицидальной направленности [2; 3; 4]. Одним из основных механизмов развития СП считается эмоциональная дисрегуляция [2].

В рамках теоретического анализа семейных факторов СП мы выделили три содержательных аспекта, требующих эмпирической оценки: (1) фактор, отражающий особенности семейного окружения; (2) фактор, связанный с психической травматизацией; (3) фактор, отражающий особенности эмоциональных отношений в семье. В рамках эмпирической гипотезы была осуществлена оценка связи психической травматизации и эмоциональных отношений в семье с частотой самоповреждения, особенностями эмоциональной регуляции и ее нарушениями.

*Процедура и методики.* Исследование проводилось посредством онлайн-опроса с использованием следующих методик: авторская анкета, направленная на оценку фактов психической травматизации и особенностей семейного окружения; шкала причин самоповреждающего поведения (Польская Н.А., 2014); опросник эмоциональной дисрегуляции (Польская Н.А., Разваляева А.Ю., 2017); опросник эмоциональной регуляции ERQ Дж. Гросса (Панкратова А.А., Корниенко Д.С., 2017); опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» (Холмогорова А.Б., Воликова С.В., 2016); опросник привязанности к близким людям (Сабельникова Н.В., Каширский Д.В., 2015); шкала лжи из теста-опросника Айзенка ЕРІ (Шмелев А.Г., 1985).

*Выборка.* 470 респондентов, из которых 449 женского пола (95,5 %), 21 – мужского (4,5 %), в возрасте от 16 лет до 21 года.

*Результаты.* Для выявления связи психической травматизации (переживания насилия в семье) с нарушениями эмоциональной регуляции

и частотой СП, выборка была разделена на группы респондентов, имеющих и не имеющих подобный опыт (отдельно по эмоциональному, физическому и сексуальному насилию).

В целом, 88,7 % респондентов указали на факты, связанные с переживанием физического, эмоционального или сексуального насилия, при этом наиболее распространенным оказалось эмоциональное насилие (3/4 выборки).

У респондентов, подвергшихся насилию, значимо выше уровень дисрегуляции эмоций ( $p < 0,05$ ) – руминации и избегания. При эмоциональном и сексуальном насилии также более выражены трудности ментализации. Показатели способности к когнитивной переоценке ниже у тех, кто указал на факты сексуального насилия.

Респонденты, пережившие насилие, чаще наносят себе повреждения ( $p < 0,01$ ). При этом наиболее часто самоповреждения осуществляются в ситуации эмоционального насилия – около 93 % респондентов с СП указали на него. Основные причины (стратегии) самоповреждения у респондентов, подтвердивших факты физического и/или эмоционального насилия – воздействие на других и избавление от напряжения ( $p < 0,05$ ).

В рамках выдвинутой гипотезы нами была исследована связь характеристик эмоциональных отношений в семье с частотой и стратегиями СП, а также параметрами эмоциональной регуляции и дисрегуляции эмоций.

Для подростков с высокой частотой самоповреждения в большей степени характерен стиль привязанности, связанный с беспокойством ( $p < 0,01$ ). Этот стиль привязанности значимо связан с такой стратегией СП как воздействие на других ( $r_s=0,323$ ) (т.е. самоповреждение может служить способом получения заботы, внимания и поддержки близких, когда другие способы оказываются неэффективными), а также с разными формами эмоциональной дисрегуляции ( $p < 0,01$ ): руминацией ( $r_s=0,490$ ), избеганием ( $r_s=0,368$ ) и трудностями ментализации ( $r_s=0,473$ ).

В семьях респондентов с высокой частотой самоповреждения значимо выше уровень дисфункций ( $p < 0,01$ ), а именно критики и перфекционизма, элиминирования эмоций, стремления к внешнему благополучию. Между этими показателями наблюдается прямая связь ( $p < 0,01$ ). Критика, подавление эмоций, чрезмерная включенность в жизнь ребенка и стремление к внешнему благополучию также связаны, хоть и слабо (значения в диапазоне от 0,1 до 0,3), с более выраженной эмоциональной дисрегуляцией, стремлением подавлять собственные эмоции.

*Выводы.* Таким образом, результаты проведенного исследования, с одной стороны, согласуются с результатами более ранних исследований по проблеме СП (в той части, в которой мы опираемся на представления отечественных исследователей о СП и эмоциональной дисрегуляции в структуре этого поведения) [2; 3; 4], с другой стороны – предоставляют новые данные по семейным факторам самоповреждающего

поведения [1]. Результаты нашего исследования подтверждают, что эмоциональные дисфункции в семейных отношениях и факты психической травматизации (насилие), связаны с большей частотой самоповреждения и более выраженной эмоциональной дисрегуляцией в подростковом и юношеском возрасте.

*Литература*

1. *Иванова Ю.В., Польская Н.А.* Семья как фактор риска самоповреждений в подростковом возрасте // III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Сухаревские чтения. Семья и психическое здоровье ребенка» 12–13 декабря 2019 года г., г. Москва / под ред. М.А. Бебчук. М., 2020. С. 81–84.
2. *Польская Н.А.* Нарушения эмоциональной регуляции при самоповреждающем поведении // Психологический журнал. 2018. Т. 24. № 4. С. 27–37.
3. *Польская Н.А.* Самоповреждающее поведение в клинической практике // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2011. № 2. С.4–8.
4. *Польская Н.А., Разваляева А.Ю.* Разработка опросника эмоциональной дисрегуляции // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 4. С. 71–93. doi:10.17759/cpp.2017250406

## **Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшекласников во внеурочной деятельности**

**Инцива А.И.**

*студентка факультета социальной и  
коррекционной педагогики ВГСПУ*

*Волгоград, Россия*

*psiholog102@inbox.ru*

*Научный руководитель – Мироненко И.В.*

Для современного рынка труда характерен высокий уровень конкурентоспособности специалистов практически во всех сферах деятельности. Повышение требований к каждому представителю общества ставит на особое место в системе общего образования проблему профессионального самоопределения старшекласников во внеурочной деятельности. Анализ отечественных литературных источников позволяет выделить несколько направлений, в которых проводилась исследование профессионального самоопределения, а именно: социологическое (И.С. Кон, В.В. Подводзинская), профориентационное (А.Е. Голомшток, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников), направление профессионального развития (А.А. Деркач, Э.Ф.Зеер) и т.д. Для теоретического анализа психологических проблем профессионального развития личности особый интерес представляют работы зарубежных учёных А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда. На основе изученных работ данных исследователей были определены следующие концептуальные положения: процесс профессионального становления личности индивидуально своеобразен, неповторим, однако в нем можно выделить качественные особенности и закономерности; индивидуальная траектория профессиональной жизни человека определяется нормативными и ненормативными событиями, случайными обстоятельствами, а также иррациональными влечениями человека; знание психологических особенностей профессионального развития позволяет человеку осознанно проектировать свою профессиональную биографию, строить, творить свою историю. Психолого-педагогическое сопровождение в образовательной организации во внеурочной деятельности направлено на развитие устойчивости самосознания учащегося, его личностное развитие, на выработку путей реализации выбора будущей профессии. Как отмечает П.С. Лернер, «профильное обучение по сути должно быть личностно ориентированным» [1]. Личностно-ориентированный подход напрямую связан с осуществлением поддержки ученика. Таким образом, проблема психолого-педагогического сопровождения старшекласников во внеурочной деятельности достаточно проработана, но по данным многих исследований в настоящее время у многих старшекласников уровень



осмысленного, ответственного выбора профессии недостаточен. А значит, педагогам необходимо искать новые формы работы. Анализ психолого-педагогической литературы, связанной с изучением различных аспектов формирования профессионального самоопределения старшеклассников во внеурочной деятельности, позволяет нам выделить показатели, характеризующие качественное состояние сформированности профессионального самоопределения старшеклассников. Одним из главных показателей является: когнитивный компонент – знание индивидуальных склонностей и способностей (соответствие возрастным и психологическим особенностям характера, здоровья требованиям избираемой профессии; наличие знаний по общеобразовательным предметам, непосредственно связанных с будущей профессией). Мотивационный компонент представляет понимание значения выбора профессии в жизни человека, сформированность отношения к различным видам труда, осознанный выбор будущей профессии. А так же деятельностный компонент, который отвечает за стремление к действию, выбор траектории обучения после окончания школы. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников направлено на разрешение ситуации неопределённости при выборе профессии. Наиболее точно передающим смысл понятия психолого-педагогическое сопровождение в контексте данного исследования принято понятие, данное А.В. Мудриком: «Психолого-педагогическое сопровождение – помощь в социальном воспитании, приобщение старшеклассника к социально – культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе осуществления выбора, самореализации и саморазвития» [2]. Наличие системы психолого-педагогического сопровождения учащихся в рамках образовательной организации позволит повысить успешность профессионального самоопределения старшеклассников. Система должна быть разработана с учётом возрастных и психологических особенностей старшеклассников и организована как целостный процесс, направленный на осуществление осознанного выбора будущей профессиональной деятельности старшеклассника. В заключении отметим, что результатом реализации разработанной системы является профессиональное самоопределение старшеклассников, в соответствии с выделенными показателями сформированности профессионального самоопределения учащихся.

*Литература*

1. *Лернер, П.С.* Профориентация школьников как фактор подготовки кадров для перспективной экономики России / П.С. Лернер.// Мир образования – образование в мире. 2009. № 3. – С. 3–13.
2. *Мудрик, А.В.* Социализация человека: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 304с.

## Психолого-педагогические условия развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений с применением дистанционных технологий

*Кербис И.Ю.*

*аспирант КГПУ им. В.П.Астафьева*

*Красноярск, Россия*

*kerbis\_ira@mail.ru*

*Научный руководитель – Сафонова М.В.*

Разработана идея, состоящая в том, что формирование коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций происходит результативно при актуализации специально созданных психолого-педагогических условий и продуктивных коммуникативных практик в процессе решения образовательных задач. Предложена модель коммуникативной компетентности, включающая структурные компоненты: внутренние (мотивационно-поведенческий, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой, когнитивный) и внешние (возможности актуальной жизненной ситуации), которые выступают детерминантами индивидуального образования педагогов;

Показано, что специфика формирования коммуникативной компетенции может быть обобщена на основе модели психологического-педагогического формирования, основанная на принципах индивидуальности, актуальности, диалогичности и рационально-эмоциональной соразмерности;

Теоретико-методологическую основу данного исследования составляют подходы, которые представлены в таблице 1.

**Таблица 1**

**Сравнительная таблица подходов исследования**

Подход	Автор	Содержание
Системно-деятельностный	Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский и др.	Достижения педагогической науки и практики в области изучения деятельности как активной формы субъектных отношений и человека как субъекта деятельности и отношений
Акмеологический	Е.А Климов, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, Ю.П. Поваренко и др.	Выявление предпосылок высоких профессиональных и жизненных достижений личности, закономерностей, механизмов развития профессионального мастерства

Подход	Автор	Содержание
Компетентностный	А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, Д.И. Фельдштейн, Дж.Равен, В.А. Сластенин	Профессиональное развитие педагога на основе определения специфики, характеристики профессиональных компетенций
Гуманно-личностный	А.Маслоу, К.Роджерс, В. Франкл	Направленность воспитателя на развитие личности и индивидуализации ребенка
Профессионально-графический	С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, К.К. Платонов и др.	Выявление требований профессии к человеку и соблюдение соответствия его профессионально значимым качествам, определение обобщенных профессиональных умений
Полисубъектный	В.А.Петровский, А.М.Виноградова, Л.М.Кларина, Н.Ю. Яшина и др.	Взаимодействие всех субъектов образовательных отношений и выбор командной формы обучения педагогов

Таблица 2

**Модель коммуникативной компетентности педагога**

Коммуникативная компетентность является одной из ведущих в профессиональной компетентности педагога, в процессе общения с различными субъектами образования педагог проявляет и совершенствует свои профессиональные качества					
Подходы исследования					
Системно-деятельностный	Компетентностный	Акмеологический	Гуманно-личностный	Профессионально-графический	Полисубъектный
Принципы исследования					
Научности	Гражданской ответственности	Ценностно-смыслового взаимодействия	Учет индивидуально-личностных особенностей	Практико-ориентированности	
Компоненты					
Когнитивный	Деятельности	Мотивационно-ценностный	Рефлексивно-оценочный		
Знание языка, знание социолингвистического, социокультурного характера для решения профессиональных коммуникативных задач	Осуществление деятельности, направленной на межкультурное профессиональное взаимодействие с целью обогащения коммуникативного опыта	Наличие целостного отношения к межкультурной профессиональной коммуникации, выраженного в стремлении поддерживать активность коммуникативной профессиональной деятельности при решении образовательных задач	Самооценка результатов коммуникативной профессиональной деятельности и совершенствование приобретенного коммуникативного опыта		

Итак, по результатам исследования выявлены следующие тенденции:

1. Выявлено, что существует взаимосвязь в выраженности показателей компонентов коммуникативной компетентности (уровня развития коммуникативных и организаторских способностей) в зависимости от типа поведения (агрессивного, компетентного, зависимого).
2. Существует взаимосвязь в выраженности показателей компонентов коммуникативной компетентности (уровня развития коммуникативных и организаторских способностей) и уровне развития коммуникативности педагогов дошкольных образовательных организаций.
3. Существует взаимосвязь в выраженности показателей компонентов коммуникативной компетентности (уровня развития коммуникативных и организаторских способностей) и уровнем развития способности педагогов к саморазвитию.

Подводя итоги диагностических мероприятий по выявлению уровня развития коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций, можно сделать следующий вывод: в основном у педагогов есть определенные знания по выделенным компонентам, то есть сформирован когнитивный аспект (имеется знание сути коммуникативной компетентности, знание роли и сущности коммуникативной компетентности, связан с познанием другого человека, включает способность эффективно решать возникающие в общении проблемы), также присутствует в разной степени эмоциональный и поведенческий аспекты развития коммуникативной компетенции (имеется опыт проявления компетентности в различных стандартных и нестандартных ситуациях, способность педагога к личностно-ориентированному взаимодействию, умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и разрешать конфликты конструктивным способом, умение выработать тактику, технику и стратегию активного взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для того, чтобы достичь определенных социально значимых целей, умение объективно оценивать ситуацию). Развитие коммуникативной компетентности педагога предполагает всесторонне развитие всех ее компонентов, владение коммуникационными техниками и применение их на практике. Педагог, не обладающий достаточным уровнем коммуникативной компетентности, не способен реализовать личностно-ориентированные образовательные технологии, не готов гибко управлять процессом в ходе обучения и воспитания, содействовать взаимопониманию, применять коммуникативные технологии.

## **Создание педагогических условий для преодоления языкового барьера при изучении немецкого как второго иностранного языка (на примере Петергофской гимназии императора Александра II)**

*Кириллова У.Е.*

*студентка 2-го курса магистратуры*

*Гуманитарного института*

*ФГАОУ ВО СПбПУ им. Петра Великого*

*uljana.kirillova1305@gmail.com*

*Научный руководитель – Ни О.П.*

В соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом, одной из основных целей обучения иностранному языку в современной школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть готовности понимать и порождать иноязычные высказывания и быть участником коммуникации. Казалось бы, достижение цели не представляет серьезных трудностей, так как образовательный процесс уже и есть постоянная коммуникация между учащимися и учителями, однако опыт многих учителей иностранных языков, в том числе и наш опыт работы в Петергофской гимназии императора Александра II, доказывает, что на самом деле наибольшие трудности обучающиеся испытывают именно при желании или необходимости выразить свои мысли, а также при восприятии информации на слух. При беседах с учащимися 5-х классов гимназии нами было установлено, что многие из них мысленно предполагают различные варианты ответов в ходе урока, даже проговаривают их «про себя», но испытывают определенный страх и неуверенность, в результате чего чаще всего учащиеся предпочитают промолчать на уроках и, в конечном итоге, теряют интерес и мотивацию к изучению иностранных языков. Данное психолого-лингвистическое явление называется «языковым барьером».

На сегодняшний день понятие «языковой барьер» не имеет четко сформулированного определения. Связано это с тем, что помимо языкового барьера в психолингвистике выделяется еще ряд других, которые очень схожи по смыслу. Обратившись к трудам ученых, исследовавших проблемы барьерных состояний при устной коммуникации в учебной, бытовой и профессиональных ситуациях, нами было определено еще несколько разновидностей барьеров [1, с.66]:

- Психологический – психологическое состояние, выражающееся в пассивности субъекта и его нежелании выполнять те или иные действия;
- Личностный – невозможность восприятия и порождения высказываний в связи с личностными особенностями – неумение слушать, отличные от других взгляды и ценностные ориентиры;

- Физический – ряд трудностей, вызванных материальной средой: шум, дефекты речи собеседника;
- Семантический – непонимание или же неверное понимание значения слов.

На основе изученных нами разновидностей языковых барьеров, мы пришли к мнению, что языковой барьер – это совокупность трудностей различной природы, которые приводят к невозможности использовать языковые знания и умения в процессе понимания и порождения высказываний.

Таким образом, перед учителями остро встает следующий вопрос: как помочь учащемуся преодолеть трудности и подготовить к активному участию в иноязычной коммуникации не только по бытовым темам, а, возможно, и использовать знания иностранного языка в дальнейшей профессиональной деятельности. Безусловно, с одной стороны, преподаватель иностранного языка в школе сталкивается с рядом объективных трудностей. Это, прежде всего и ограниченное количество учебных часов, и большие по численности группы, и разный уровень мотивации, а также различные психологические типы и пубертатный период развития учащихся. [2, с.127]

Но, с другой стороны, в современном мире знание одного иностранного языка уже не является чем-то уникальным и выдающимся для построения перспективной карьеры. Все большее и большее количество людей сегодня стремится к знанию двух, трех и более языков, так как это обеспечивает их профессиональную значимость и ценность на рынке труда, открывает возможности к путешествиям и работе за границей. Таким образом, обучающиеся школ, а также их родители, постепенно начинают осознавать ценность знания на достаточном уровне сразу нескольких языков, поэтому многие школы сегодня предлагают к изучению английский со 2 или даже с 1 класса, а также второго языка уже с 5 класса (в Северо-западном регионе наиболее часто предлагаемые языки в качестве второго – немецкий, французский, итальянский, финский; предложенные языки зависят от образовательной программы того или иного учебного заведения).

Петергофская гимназия императора Александра II также не является исключением и позиционирует себя как гимназия с углубленным изучением иностранных языков. При поступлении в 5-й класс гимназии учащимся и их родителям предоставляется выбор для изучения второго иностранного языка – французский и немецкий языки. Многолетняя практика показывает, что более 50 % поступающих в гимназию выбирают именно немецкий язык для изучения. Таким образом, в соответствии с учебной программой гимназии, учащиеся изучают английский язык 5 часов в неделю, а второй иностранный – 2 часа в неделю.

На примере нашей гимназии хочется отметить, что при использовании традиционных методов и приемов при изучении иностранных языков трудно и, практически, невозможно достичь планируемых результатов, прописанных в ФГОС. Использование коммуникативного подхода, предложенного еще Е.И. Пассовым, уже недостаточно для достижения необходимых целей при изучении языков. Проанализировав учебные программы обоих иностранных языков, тематические планы и поурочное планирование преподавателей, мы задумались: можно ли решить проблему языкового барьера при изучении второго иностранного языка с использованием знаний первого?

Тогда мы пришли к идее, что изучать языку нужно параллельно и в рамках билингвального подхода. Под билингвальным подходом на сегодняшний день мы понимаем освоение обучающимися языкового материала, образцов и ценностей культур разных народов мира на основе одного иностранного языка, когда второй иностранный язык выступает в роли вспомогательного материала для качественного изучения первого и формирования иноязычной коммуникативной компетенции сразу на двух языках.

Считаем также важным отметить, что современные учебники для изучения немецкого языка как второго иностранного в большинстве своем не предусматривают использование контрастивных упражнений в рамках обучения немецкому. [3, с.50]

В контексте исследуемой нами проблемы мы можем говорить о взаимопроникновении изучаемых языков, постоянном обращении и сравнении обеих языковых систем. При осуществлении обучения второму иностранному языку, особенно на начальном этапе, необходимо всячески стимулировать учащихся к получению новых знаний, основанных на догадке, например: семантизация и закрепление лексики по различным темам (*Family – die Familie*), грамматические темы (*to be – sein, to have- haben*). Упражнения, построенные на сравнении двух языков, помогают процессу «раскрытия» личности учащегося, снимает напряжение и его готовности к языковому взаимодействию. [4, с. 246]

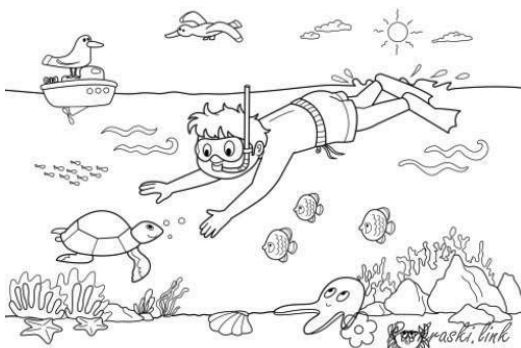
Здесь, мы считаем, необходимым сочетать билингвальную методику еще и с игровыми технологиями, так как учащиеся 5-х классов – дети 10–12 лет, совсем недавно вышедшие из младшего школьного возраста, поэтому игровые упражнения будут для них является не только ресурсом развития тех или иных языковых навыков и умений, но и источником мотивации к изучению языков и хорошей возможностью преодоления языкового барьера. [5, с. 180]

Далее мы предлагаем несколько примеров упражнений в рамках используемого нами билингвального подхода.

**Übung 1. Lesen Sie das Gedicht. Vertauschen Sie englische Wörter den Deutschen Wörter. Präsentieren Sie das Gedicht eindrucksvoll vor Ihren Klassenkameraden**

**Am See**

\_\_\_\_\_ (today) ist das Wasser warm,  
\_\_\_\_\_ (today) kann's nicht schaden.  
\_\_\_\_\_ (fast) hinunter an den See!  
Heute geh'n wir \_\_\_\_\_ (to swim).



Eins, zwei, drei, \_\_\_\_\_ (the trousers) aus,  
\_\_\_\_\_ (boots) , Wams und Wäsche,  
Und dann, plumps! \_\_\_\_\_ (in water) rein,  
Grade wie die Frösche!  
Und der schöne \_\_\_\_\_ (the sunshine)  
Brennt uns nach dem Bade  
Brust und Buckel knusperbraun,  
Braun wie \_\_\_\_\_ (chocolate).



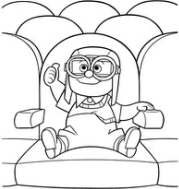
**Adolf Holst**

В данном упражнении учащимся необходимо заполнить пропуски в стихотворении на немецком языке, основываясь на знаниях определенных английских слов. Выполняя подобные задания, учащиеся не только одновременно совершенствуют лексические навыки обоих языков, но также и грамматические, так как данное упражнение подразумевает обсуждение и грамматической составляющей языка: какие слова могут сочетаться друг с другом в немецком и английском языке, а какие однозначно не могут.

При выполнении подобных упражнений происходит семантизация новой лексики посредством языковых параллелей между английским и немецким языком, а также различных изображений. Подобные упражнения, по нашему мнению, являются эффективными, потому как формирование активного словаря учащегося происходит параллельно на двух языках, что способствует более качественному овладению новыми языковыми единицами.



**Übung 2. Finden Sie ein Synonym für jedes Deutsche Wort in English und ein Bild zum Wort**

Deutsches Wort	Englisches Wort	Das Bild
Die Postamt	restaurant	
Die Kathedrale	post-office	
Die Galerie	museum	

При обучении иностранным языкам в школе большое внимание уделяется работе с тетрадью. Учащимся предлагаются различные виды упражнений. Полезным, на наш взгляд, является ведение билингвального лексического словаря, запись устойчивых выражений на английском и немецком языках, а также ведение грамматического справочника, где учащиеся записывают/выполняют схожие в обоих языках грамматические структуры и упражнения.

Для развития и поддержания интереса к изучению немецкого как второго иностранного языка прежде всего, на наш взгляд, необходимо использовать знания и ресурсы первого иностранного языка. Так как к моменту начала изучения второго наши школьники уже имеют достаточные знания по английскому языку, ориентируются в грамматике и владеют лексическим запасом по основным бытовым темам, опора на эти знания создает положительный эффект, дает возможность учащимся «поверить в себя», раскрепощает и стимулирует к языковому взаимодействию. Кроме того, использование знаний первого иностранного языка при изучении

второго позитивно сказывается на уверенности учащегося: подобная методика предотвращает возникновение языкового барьера и способствует возникновению более устойчивой учебной мотивации.

*Литература*

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 284 с.
2. *Шамиурова Марина Юрьевна, Крестьянинова Алина Сергеевна* Языковой барьер в современном обществе // Наука без границ. 2017. № 11 (16). – С. 126–129.
3. *Слабухо О.А.* Реализация системы упражнений в современных школьных учебниках по второму иностранному (немецкому) языку // Вестник ТГПУ. 2011. № 1. – С. 48–51.
4. *Ни О.П.* К вопросу об обучении немецкому как второму иностранному языку (на базе английского). – 2011. – № 14. – С. 244–248.
5. *Ни О.П., Филиппова Л.М.* Особенности обучения переводу профессиональной лексики студентов технических вузов в условиях дидактической тригlossии (на примере английского и немецкого языков). – 2015. – № 1 (215). – С. 178–183.

## Использование флеш-карт в обучении иероглифам китайского языка

*Шипилова И.А., Кожневникова Е.Д.*

*студенты института иностранных языков*

*ФГБОУ ВО ВГСПУ*

*Волгоград, Россия*

*inn-ship@mail.ru*

*Научный руководитель – Бударина Ж.С.*

На начальном этапе до 80 % учебного времени уходит на овладение китайской иероглифики. Обучение иероглифической письменности, которая представляет особую систему знаков, формирует навыки, которые можно разделить на две группы.

В первую входят чисто моторные – начертательные навыки, а во вторую – лексические, когда объектом усвоения является не просто знак, а графико-звукосмысловой комплекс. Такие комплексы могут быть сформированы в памяти только путем формирования соответствующих ассоциативных связей с помощью специально организованных учебных действий, в т.ч при использовании флеш-карт.

Среди всех методик изучения и запоминания иностранных слов преимущественными являются те, которые обеспечивают долговременное запоминание слов. Одной из таких методик является использование лексических карточек. В ходе опроса студентов лингвистических специальности было выявлено, что в эпоху компьютеризации самым оптимальным вариантом является использование электронных ресурсов Quizlet, Tools For Educators и др [2].

Целью данной работы является описание возможности применения флеш-карт при обучении иероглифам китайского языка.

Достижение указанной цели предполагает решение следующих задач:

- рассмотреть электронный сайт Quizlet как платформу для изучения иероглифов китайского языка, его возможности и преимущества среди других аналогичных ресурсов
- раскрыть особенности работы с флэш-картами при изучении китайского языка.

Среди учителей иностранных языков большую популярность имеет сайт Quizlet (<https://quizlet.com/ru>). Этот простой в использовании сайт позволяет создавать флеш-карты, которые будут полезны каждому учителю и ученику. Учащийся самостоятельно работает с изучаемой информацией и сам проверяет себя. Большим преимуществом этого сайта является то, что его можно использовать не только при обучении иероглифам и лексики китайского языка, но и при обучении правилам.

На флэш-картах могут быть представлены либо только картинки, либо последние могут идти в сопровождении данных ниже или на отдельных

карточках слов. Карты со словами-подписями могут быть введены как после презентации картинок (чтобы не мешать запоминанию правильно-звукового образа слова, его произношения, особенно если ученик испытывает сильные затруднения в чтении), так и одновременно с ней [1].

Анализ электронных ресурсов показал, что флеш-карты используются для запоминания лексики иностранных языков. Однако трудность в изучении китайского языка вызывает запоминание иероглифов. Создание флэш-карт с иероглифами (с дублированием перевода и произношения) позволяет визуализировать и создавать ассоциация при запоминании лексики китайского языка. Большую эффективность показало использование студентами приема флэш-карт при подготовке к международному экзамену по китайскому языку HSK.

#### *Литература*

1. *Бирюкова Н.Ю.* Роль визуализации в обучении иностранному языку: мнемонический метод использования флэш-карт // Образование. Карьера. Общество. 2012. № 2 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-vizualizatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-mnemonicheskiy-metod-ispolzovaniya-flesh-kart> (дата обращения: 20.10.2020).
2. *Родионова Е.М., Ханжина А.А.* Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Царскосельские чтения. 2014. № XVIII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-resursy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 20.10.2020).

## **Взаимосвязь выраженности психологических последствий использования информационных технологий с экзистенциальными характеристиками респондентов**

*Козлова Л.А.*

*аспирант Института психологии  
ФГБОУ ВО ПГППУ*

*Пермь, Россия*

*kozlova.l-77@mail.ru*

*Научный руководитель – Коптева Н.В.*

Технологии постоянно изменяли человека и общество. В современном обществе технологии являются решающими факторами формирования и трансформации идентичности. Возникают совершенно новые формы передачи информации, способы и средства коммуникации, которые становятся не только неотъемлемой частью повседневной жизнедеятельности индивида, но и дают ему модели поведения, интересы, способы удовлетворения потребностей, мировоззрение в целом и, в конечном счете, идентичности. В связи с этим, исследование роли технологических расширений в трансформации идентичности является ключевой задачей, решение которой необходимо для выработки механизмов осмысления их значения в жизни современного человека (Емелин, 2015).

В современной психологической литературе изучение влияния информационных технологий на человека изучается в рамках клинической модели зависимости (А. Голдберг, К. Янг, М. Орзак, В.А. Лоскутов, С.-Х. Чен и др.). В условиях массового и повседневного использования информационных технологий возникает настоятельная потребность в психологической модели, которая не сводит вытекающие из этого последствия только к «аддиктивному потенциалу» самих технологий или личности.

В работах Н.В.Коптевой интернет-зависимость рассматривается в качестве технологического способа бытия-в-мире. Предлагаемый подход восходит к модели шизоидного способа существования в феноменологической концепции онтологической неуверенности, принадлежащей британскому психологу, психиатру Р.Лэйнгу. Суть этой концепции состоит в том, что индивидуум может чувствовать себя скорее несубстанциональным, чем субстанциональным, и неспособным допустить, что вещество, из которого он сделан, подлинное, добротное и ценное. И он может ощущать свое «я» частично отлученным от его тела (Лэйнг, 2017).

В отличие от ранее проведенных исследований, предмет которых составляли экзистенциальные измерения (уверенности – неуверенности, исполненности, отчуждения и т.д.) интернет-зависимости, в нашей работе в аналогичном контексте изучаются психологические последствия использования информационных технологий.

В этих целях были использованы методика онтологической уверенности (психометрическая) ОУПМ Н.В.Коптевой, методика экзистенциальных (фундаментальных) мотиваций ШЭМ, операционализирующая концепцию А. Лэнгле (В.Б. Шумский и др.) и методика оценки изменения психологических границ при пользовании техническими средствами (МИГ-ТС-2) В.А. Емелина и др.

В нашем исследовании приняли студенты ГБПОУ «Пермский машиностроительный колледж» (71 человек – в возрасте 16–20 лет). Для выявления взаимосвязи выраженности психологических последствий использования информационных технологий с экзистенциальными характеристиками (онтологическая уверенность, экзистенциальные мотивации) групп респондентов был предпринят корреляционный анализ (таблица 1).

В первой группе с высоким уровнем выраженности субъективной зависимости, изменения психологических границ и относительно высоким уровнем изменения потребностей с ростом выраженности изменений психологических границ (расширения, размывания, нарушения приватности) снижается ряд характеристик экзистенции: ОУПМ, 1ФМ, 3ФМ, 4ФМ, ТЭМ.

Во второй группе со средним уровнем выраженности субъективной зависимости, изменения психологических границ и относительно высоким уровнем изменения потребностей с ростом выраженности субъективной зависимости снижается ряд характеристик экзистенции: ОУПМ, 1ФМ, 2ФМ, 3ФМ, 4ФМ, ТЭМ. Возможно «продвинутые» пользователи, опирающиеся все больше на несоизмерные натуральным возможностям, опосредствованные технологиями.

В третьей группе респондентов с низким уровнем выраженности субъективной зависимости, изменения психологических границ и потребностей с ростом выраженности субъективной зависимости напротив ряд характеристик экзистенции (уровень выраженности фундаментальных мотиваций) растет: 1ФМ, 2ФМ, 3ФМ, 4ФМ, ТЭМ. Возможно «непродвинутые» пользователи, опирающиеся в основном на натуральные возможности, несоответствующие требованиям информационного общества.

Таблица 1

**Взаимосвязь выраженности психологических последствий использования информационных технологий с экзистенциальными характеристиками**

Показатели	Группа 1 (N=34)			Группа 2 (N=20)			Группа 3 (N=17)		
	С высоким уровнем выраженности субъективной зависимости, изменения психологических границ и относительно высоким уровнем изменения потребностей			Со средним уровнем выраженности субъективной зависимости, изменения психологических границ и относительно высоким уровнем изменения потребностей			С низким уровнем выраженности субъективной зависимости, изменения психологических границ и потребностей		
	Субъективная зависимость	Изменение психологических границ	Изменение потребностей	Субъективная зависимость	Изменение психологических границ	Изменение потребностей	Субъективная зависимость	Изменение психологических границ	Изменение потребностей
ОУПМ	0,09	<b>-0,36*</b>	-0,01	<b>-0,68***</b>	-0,28	0,22	0,21	-0,15	0,26
1 ФМ	-0,09	<b>-0,34*</b>	-0,14	<b>-0,62**</b>	0,00	-0,17	<b>0,69**</b>	0,29	0,48
2ФМ	0,17	-0,01	-0,05	<b>-0,57**</b>	-0,43	0,23	<b>0,65**</b>	0,25	0,38
3ФМ	0,15	<b>-0,37*</b>	0,02	<b>-0,48*</b>	-0,27	0,29	<b>0,63**</b>	0,22	0,28
4ФМ	-0,28	<b>-0,38*</b>	-0,13	<b>-0,53*</b>	-0,33	0,06	<b>0,74***</b>	0,27	0,34
ТЭМ	-0,03	<b>-0,33*</b>	-0,09	<b>-0,61**</b>	-0,28	0,11	<b>0,70**</b>	0,27	0,38

Примечание. \*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

*Литература*

1. *Емелин В.А.* Технологии как фактор трансформации идентичности: становление НОМО TECHNOLOGICUS // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 1 (21). – С.9–18.
2. *Коптева Н.В.* Онтологическая уверенность при разной выраженности интернет-зависимого поведения // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 65. – С.6–21.
3. *Лэйнг Р.Д.* Расколотое «Я». Феноменология переживания и Райская птичка. – М.: ИОИ, 2017. – 350 с.
4. *Рассказова Е.И., Емелин В.А., Тхостов А.Ш.* Диагностика психологических последствий влияния информационных технологий на человека: учеб.-метод. пособие для студентов психологических специальностей. – М.: Акрополь, 2015. – 115 с.
5. *Шумский В.Б., Уколова Е.М., Осин Е.Н., Лупандина Я.Д.* Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2016. – Т.13. – № 4. – С.763–788.

## Активные развития профессионального Я-концепта старшеклассника

**Комиссарова Т.Ю.**

*студент факультета психолого-педагогического  
и социального образования  
ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Россия  
komissarova.tatyana@bk.ru*

*Научный руководитель – Меркулова О.П*

Актуальность проблемы определяется тем, что в настоящее время в условиях постоянных изменений во многих сферах жизни российского общества преобладающее большинство молодёжи не имеет чётких представлений о будущей профессиональной деятельности. Учащиеся старших классов заинтересованы в выборе будущей профессии согласно своим способностям, предпочтениям и личностным качествам, но это не всегда оказывается возможным, так как размытость структуры профессионального Я-концепта не обеспечивает им уверенность в принятом решении осваивать ту или иную специальность. В контексте современной социально-экономической ситуации перед практическими психологами системы образования стоит задача не только повышения уровня профессиональных представлений, но и содействия в становлении и развитии способности обучающихся на стадии оптации конструировать собственный Я-концепт, на основе которого будет реализован мотивированный и оправданный выбор будущей профессии.

Новизна нашего исследования состоит в изучении такого психологического образования как профессиональный Я-концепт в процессе психологического консультирования старшеклассников с применением активных методов развития и обучения.

Цель исследования: изучение становления профессионального Я-концепта с применением активных методов его развития. Объект – старшеклассник как субъект профессионального самоопределения. Предмет исследования: профессиональный Я-концепт старшеклассника как субъекта профессионального самоопределения.

В эмпирическом исследовании проверялась следующая гипотеза: с помощью активных методов развития в процессе консультирования можно выявить профессиональный Я-концепт старшеклассника, а также способствовать его уточнению. В процессе эмпирического исследования решались следующие задачи: 1) выявить профессиональный Я-концепт старшеклассника в процессе психологического консультирования; 2) изучить структуру конструктов, описывающих профессиональный Я-концепт старшеклассника; 3) провести анализ возможностей развития профессионального Я-концепта с помощью активных методов.



Теоретико-методологической основой исследования являются теоретические представления о профессиональном Я-концепте личности Э. Шейна; о профессиональной Я-концепции и профессиональном образе Я, обоснованные в работах Д. Сьюпера, И. С. Кона, Е. А. Климова, А. М. Рикель, Т. С. Блохиной и др.; положения теории личностных конструктов Дж. Келли.

База эмпирического исследования. Исследование проводилось на базе ГКУ СО «Киквидзенский центр социального обслуживания населения». Выборку испытуемых составили двенадцать учащихся 11-го класса, из них 50 % юношей, 50 % девушек.

Для исследования профессионального Я-концепта на основе теории и техники личностных конструктов, было разработано репертуарное интервью с применением карточной методики для активизации культурно-деятельностного самоопределения, работы с ресурсами и развития предпочитаемых жизненных историй «Карты-призвания/MASTERS/» С. С. Седун (версия «Играем вместе!»).

Данные, полученные в ходе проведения индивидуальных репертуарных интервью предоставили нам возможность построить решётки для каждого респондента, позволившие в самом процессе консультирования выявить особенности профессионального Я-концепта. С помощью анализа корреляций по критерию Спирмена между конструктами мы выделили возможные жесткие связи, а также обсудили со старшеклассниками как обнаруженные связи могут влиять на выбор будущей профессии. На основе анализа интеркорреляций элементов (корреляции конкретных культурно-деятельностных ролей с идеальной профессией) мы можем проанализировать и оценить какие роли наиболее значимы и привлекательны для будущей профессиональной деятельности. Полученные на первом этапе данные свидетельствуют о том, что профессиональный Я-концепт старшеклассника строится в большей степени на внешних характеристиках, системы связей конструктов у преобладающего большинства респондентов являются либо жёсткими и подверженными стереотипизации, либо рыхлыми и слабо структурированными. Последующий контент-анализ данных позволил нам выделить 9 категорий анализа, входящие в них конструкты и частоту их встречаемости. Наименьшая частота встречаемости наблюдается в категориях «Вузовское обучение» и «Коммуникации в труде». Это указывает на то, что старшеклассники менее осведомлены о возможностях обучения той или иной профессии, часто не имеют знаний об учебных заведениях своего региона. Также респонденты затрудняются характеризовать профессиональное общение, регламентированные взаимоотношения, субординацию, дисциплину. Наибольшая частота упоминания в категории «Условия организации труда», куда входят такие характеристики профессии как бытовой микроклимат, заработная плата, разъезды, экс-

тремальные условия и др. Это может свидетельствовать о том, что старшеклассники больше ориентированы на знания о профессиях, которые легче приобрести.

С помощью группового консультирования респондентов с применением активных методов обучения, стало возможным наполнение и насыщение новыми характеристиками собственного «Образа идеальной профессии». Применение упражнений для работы с культурно-деятельностными ролями способствовало более лёгкой идентификации себя с профессией через какую-либо роль. Таким образом, второй этап эмпирического исследования позволил построить репертуарную решётку, в обобщённой форме отражающую профессиональный Я-концепт.

Анализ анкет обратной связи позволяет нам говорить о высоком уровне удовлетворённости индивидуальной и групповой консультациями. Респонденты отметили высокую практическую значимость полученных результатов для выбора будущей профессии.

Выдвинутая нами гипотеза о том, что с помощью активных методов развития в процессе консультирования можно выявить профессиональный Я-концепт старшеклассника и способствовать его уточнению подтвердилась.

**Практическая значимость исследования** заключается в возможности использования материалов в профориентационном консультировании, а также для разработки программы по развитию профессионального Я-концепта старшеклассников.

#### *Литература*

1. *Комиссарова Т. Ю.* Представления о профессиях как фактор профессионального самоопределения старшеклассников [Электронный ресурс] // Студенческий электронный журнал Стриж. – 2018. – № 5 (22). – С. 77–82. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35655911&>. – Загл. с экрана.
2. *Передельская С.А.* Психологические условия становления профессионального самосознания студентов в процессе педагогической практики. Дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. – Волгоград, 2006. – 143 с.
3. *Пряжников Н.С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2002. – 400 с.
4. Теория личности : Психология лич. конструкторов / Джордж А. Келли; Пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеева. – СПб.: Речь, 2000. – 248 с.

## Личностные ресурсы как фактор жизнестойкости лиц с ОВЗ

*Комолов О.Е.*

*аспирант*

*ФГБОУ ВО МГППУ*

*г. Москва*

*komolov1993@yandex.ru*

*Научный руководитель – Юркевич В.С.*

**Аннотация.** В работе проведен анализ отечественной и зарубежной научной литературы, посвященной проблемам преодоления стрессовых ситуаций людьми, имеющими ОВЗ. Выдвинута гипотеза о том, что наличие ОВЗ приводит к использованию полярных стратегий копинга: либо весьма успешных, либо разрушающих личность и жизнь индивида. Для одних людей инвалидность становится «вызовом», для других – поводом для пассивной жизненной позиции. В рамках обзорного исследования приведены доказательства этой гипотезы – как из научных исследований, так и из жизни выдающихся людей.

Стрессом называют совокупность неспецифических адаптационных (нормальных) реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов – стрессоров, нарушающее его гомеостаз. Впервые термин «стресс» в физиологию и психологию ввел в своих классических работах Уолтер Кэннон [2]. Стресс и стрессоры могут быть классифицированы по характеру ситуаций, в которых они возникают. Также они могут быть классифицированы по своим последствиям. В частности, Г. Селье ввел разделение стресса на «дистресс» – перенапряжение работы нейроэндокринных механизмов, которое вызывает нарушение деятельности, и «эвстресс» – позитивный когнитивный ответ на стресс, приводящий к здоровому чувству удовлетворения или другим позитивным чувствам [1].

В связи с полезными и вредными последствиями стресса важной представляется тема преодоления негативных последствий стресса. Современные исследования сходятся во мнении, что для каждого человека характерен определенный стиль совладающего поведения. В настоящее время имеется ряд терминов для обозначения способности человека противостоять стрессу. На наш взгляд, эти термины все-таки можно считать синонимами, хотя, разумеется, и неполными: 1) Жизнестойкость, 2) Копинг- стратегии, 3) Совладание со стрессом, 4) Стрессоустойчивость, 5) Резильентность.

Нам представляется целесообразным в контексте заявляемой работы использовать первые два термина, под которыми в обоих случаях понимается «способность человека с достоинством преодолевать жизненные трудности». Наиболее распространенная точка зрения в отношении связи между жизнестойкостью и копинг-стратегиями личности (а так-

же жизнестойкостью и совладанием со стрессом) заключается в том, что уровень жизнестойкости личности определяется продуктивностью типичных для нее копинг-стратегий. Копинг-стратегии крайне многообразны. На сегодняшний день различными исследователями выделено более 400 стратегий преодоления жизненных трудностей и предпринято множество попыток их классификации, однако общепринятая классификация пока отсутствует.

Важным фактором преодоления стресса являются личностные ресурсы. Они представляют собой эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных или стрессовых жизненных ситуациях, а также необходимые для трансформации взаимодействия в данной ситуации. Высокий уровень жизнестойкости, вероятно, опирается на личностные ресурсы, являющиеся высшими потребностями человека, в частности, на потребность в самоактуализации (конечной целью которой является формирование личностной зрелости и жизнестойкости), потребность в саморазвитии и познавательную потребность.

Особую группу людей, использующих копинг-стратегии, составляют люди с ОВЗ. В целом, развитие личности лиц с ОВЗ является разновидностью нормального, а не аномального развития. Однако отличие состоит в том, что по сравнению с человеком с нормотипическим уровнем здоровья (условно здоровым) те же задачи развития человек с ОВЗ решает в иных условиях, в условиях дефицита ресурсов.

Как и у всех людей, способы преодоления стресса (копинги) лиц с ОВЗ могут делиться на позитивные и негативные. К первым могут быть отнесены различные виды профессиональной, творческой и учебной деятельности, социальное взаимодействие, культурные и духовные практики. Ко вторым могут быть отнесены неприятие своего заболевания, общая пассивная позиция человека, отсутствие мотивации, избегание ответственности. Согласно исследованию В.Н. Поникарповой и Ю.Ю. Алексиной, продуктивные копинг-стратегии составляют 25,2 % от общего числа, относительно-продуктивные – 30,5 %, непродуктивные – 44,3 % [4]. Согласно А.А. Киселевой и М.Ю. Кузьмину, лица с ОВЗ в целом реже берут на себя ответственность за происходящие с ними события, реже прибегают к целенаправленному анализу ситуации и своих возможностей и чаще стараются дистанцироваться от проблемы. В целом у испытуемых с ОВЗ наблюдаются проблемы с копинг-стратегиями, относящимися к когнитивной сфере [3]. Согласно другому исследованию, совладающее поведение взрослых с ОВЗ, несмотря на выраженность активных стратегий решения проблемы и регуляции эмоционального состояния, чаще, чем совладающее поведение условно здоровых взрослых, ориентировано на получение социальной поддержки и избегание решения [5].

Однако, есть и примеры успешного совладания и психологической адаптации людей с ОВЗ. Например, С.А. Хазова и Н.С. Шипова в своем исследовании говорят об условном разделении взрослых инвалидов с детства на две группы, в первую из которых входят люди, имеющие достаточно высокое качество жизни и субъективное благополучие, удовлетворенные условиями жизни, доступностью медицинского обслуживания, социальными отношениями. О высокой жизнестойкости этой группы можно говорить, исходя из отсутствия у нее значительных эмоциональных проблем, стабильно хорошего настроения и эмоционального комфорта, удовлетворенности повседневной деятельностью [6].

Можно привести примеры известных людей, которым инвалидность не помешала достичь высокой успешности и удовлетворенности жизнью. Например, выдающийся советский математик Л.С. Понтрягин в 14 лет потерял зрение в результате несчастного случая. При полной слепоте Л.С. Понтрягин окончил среднюю школу и получил высшее образование. Английскому физику-теоретику С. Хокингу в молодом возрасте был поставлен диагноз «боковой амиотрофический склероз», из-за которого он был полностью парализован, а потом лишился и речи. Но именно в этом состоянии он совершил свои научные открытия. Советский писатель А.Н. Островский в двадцатилетнем возрасте заболел анкилозирующим полиартритом. Уже в процессе борьбы с этим заболеванием он написал самый известный свой роман «Как закалялась сталь» и другие произведения. Летчик А.П. Маресьев, перенес в результате фронтового ранения и заражения крови ампутацию ног, вернулся в строй и продолжил боевые вылеты. Американский психиатр М. Эриксон в семнадцатилетнем возрасте перенёс полиомиелит, который впоследствии вылился в постполиомиелитный синдром. Однако, он стал доктором медицины, основателем и первым президентом Американского общества клинического гипноза. Таких примеров можно привести еще очень много – как о выдающихся людях, так и о простых, неизвестных широкой публике. Все они подтверждают нашу гипотезу о том, что для части людей с ОВЗ их заболевание не становится причиной пассивности, а напротив, укрепляет их силы. («Все, что нас не убивает, делает нас сильнее» – Ф. Ницше)

Таким образом, есть определенные основания говорить о полярных стратегиях копинга у лиц с ОВЗ и о связи этих стратегий с высшими потребностями. Эмпирически эта гипотеза будет проверена в нашем экспериментальном исследовании, результатом которого будет разработка тренинга по повышению уровня жизнестойкости индивида за счет развития его склонности к саморазвитию (самовоспитанию).

Мы надеемся, что в результате исследования появится возможность более точного понимания условий успешного совладания со стрессом тех или иных групп молодежи, отличающихся разным состоянием здоровья.

*Литература*

1. *Selye H.* Confusion and controversy in the stress field. *Journal of Human Stress*. 1 (2): 1975, p. 37–44. doi:10.1080/0097840X.1975.9940406. PMID 1235113.
2. *Апчел В.В., Лымаренко В.М., Павлова Н.В., Леонтьев О.В.* Исторические аспекты изучения проблемы стресса. // *Вестник Российской военно-медицинской академии*. 4(40) – 2012. С. 255–260.
3. *Киселева А.А., Кузьмин М.Ю.* Особенности копинг-стратегий у лиц с ограниченными возможностями здоровья. // *Acta Biomedica Scientifica*, 2017, Том 2, № 5, Часть 1. – С. 129–135.
4. *Поникарова В.Н., Алексина Ю.Ю.* Содержание и основные направления формирования продуктивного копинг-поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // *Международный студенческий научный вестник*. – 2015. – № 5–3.; URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=13778> (дата обращения: 09.03.2020).
5. *Хазова С.А., Шилова Н.С., Адеева Т.Н., Тихонова И.В.* Совладающее поведение лиц с ограниченными возможностями здоровья как фактор качества жизни и субъективного благополучия // *Консультативная психология и психотерапия*. 2018. Т. 26. № 4. С. 101–118. doi: 10.17759/cpp.2018260407
6. *Хазина С.А., Шилова Н.С.* Качество жизни взрослых инвалидов с детства. *Педагогика. Психология. Социокинетика*. № 3, 2017 – С. 95–100.

## **Что думают студенты о своей компетентности: статистические основания определения категорий контент-анализа в исследовании представлений о компетентности**

*Корнилова Г.И.*

*магистрант института заочного и дополнительного  
образования ФГБОУ ВО «АмГППУ»*

*Комсомольск-на-Амуре, Россия  
dance.galina@mail.ru*

*Научный руководитель – Махова И.Ю.*

Проблема субъективизма в интерпретации результатов исследований – одна из самых острых в психологии и педагогике. Обозначая современный этап в становлении науки как «постнеклассическая рациональность», известный методолог науки В.С.Степин подчеркивал способность научных «открытий», особенно в области гуманитарного знания, воссоздаваться в реальности [4]. В основе данного философского вывода лежит множество исследовательских феноменов, связанных с производством артефактов в науке. Отметим в качестве таковых всем известный эффект плацебо, прямо относящийся к педагогике и психологии «эффект Пигмалиона», обнаруженный в исследованиях Р.Розенталя и Л.Якобсон и множество других.

Определение действительного содержания представлений о компетентности студентов вузов актуально в связи с тем, что они играют регулятивную роль в их профессиональном становлении, задавая векторы активности, саморазвития, идентификаций, а также внутренние критерии соответствия. Кроме того, именно компетентностный подход определяет ориентиры системы вузовского образования в России [3].

Трудность в исследовании содержания представлений совокупного респондента связана с прямой зависимостью от исследовательской концепции выделенных категорий контент-анализа, которые могут исказить реальный прототип. Данная проблема может быть решена с помощью статистической процедуры выделения категорий, «естественных» для респондентов, предложенной Б.А. Еремеевым [1].

Изучение представлений студентов вузов разных уровней и направлений подготовки осуществлялось с помощью методики «Неоконченные предложения» с последующим контент-анализом естественных категорий по методу Б.А. Еремеева. В исследовании участвовало 109 студентов и магистрантов разных курсов. Стимульными предложениями выступили: «Компетентный человек – это...» и «Я чувствую себя компетентным, когда...». Счетной единицей выступило слово. Учитывались любые слова, кроме относящихся к служебным частям речи (со-

юзы, предлоги, частицы и т.п.). Словарные массивы, полученные в ходе исследования, представлены в таблице 1.

**Таблица 1**  
**Словарные массивы, включенные в процедуру контент-анализа представлений о компетентности студентов вузов**

Предложения-стимулы	Полученный словарный массив		Количество слов, включенных в статистическую процедуру	
	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%
«Компетентный человек – это...»	194	100	14	7,2
«Я чувствую себя компетентным, когда...»	210	100	13	6,2

В основе выделения естественных категорий и интерпретации содержания представлений лежит математическая версия неслучайной совместной встречаемости слов в текстах респондентов. Статус слова в структуре текста (категория или слово-определитель) совокупного респондента связан с количеством отталкиваний (отрицательных коэффициентов корреляции) данного слова от других слов, учтенных и включенных в процедуру корреляционного анализа. Естественные категории (ЕК) контент-анализа – это наиболее отталкиваемые в тексте совокупного респондента слова, следовательно, имеющие специфический смысл. Они и составляют основу интерпретации представлений о компетентном человеке и собственной компетентности участников исследования.

На основе анализа матрицы корреляционных значений и количества отрицательных коэффициентов корреляции, отражающих связи слов в текстах респондентов, были определены естественные категории. «Компетентный человек» в представлении совокупного субъекта исследования обозначен четырьмя естественными категориями: «профессионал», «область», «дело», образующие плеяды слов, достоверно связанных в текстах ( $p \leq 0,05$ ), и изолятом «тот», не имеющим достоверных связей. Интерпретация ЕК «тот» осуществлена посредством толкового словаря [2]. Смысл данного слова связан с удаленностью чего-то в пространстве или во времени, или указывает на упоминавшееся в речи либо уже известное. Можно предположить, что в отражении совокупного студента компетентный человек является известным, но далеким (неактуальным) объектом.

Данная интерпретация поддерживается смысловым наполнением корреляционной плеяды, образованной вокруг ЕК «область»: «область–какой-то–обладающий»; «область–(не)дело–свой»; «область–(не)свой–дело»; «область–(не)дело–(не)знания–(не)профессионал». Возникновение отрицания связано с выявленными достоверно отрицательными связями ( $p \leq 0,05$ ) данных слов. Область, как «часть террито-



рии, место или зона расположения», в отражении «компетентного человека» не связана в сознании совокупного респондента с делом (какой-то работой, занятием), не принадлежит ему («не свой») и не имеет к нему отношения, подчеркнуто неопределенна («*область*–какой-то–обладающий»). Значение слова «какой-то», согласно словаря, – неясный, смутный, неопределенный.

Представление и переживание собственной компетентности совокупного субъекта представлены совокупностью ЕК «никогда», «знать», «работа». Причем ЕК «никогда» и «работа» – изоляты, т.е. не имеют достоверных связей с учтенными в процедуре обработки словами и интерпретированы с помощью толкового словаря.

Возможности интерпретации всех полученных связей слов, образованных вокруг естественных категорий, ограничены рамками статьи. Однако контуры «компетентного человека» и переживания собственной компетентности, очерченные посредством естественных категорий совокупного участника исследования позволяют обозначить проблемы российского высшего образования: это отсутствие у совокупного студента компетентностных идентификаций, «неприсвоенность» знаний, профессиональная неопределенность даже на этапе окончания учебного заведения, приводящая к разочарованиям в выбранной профессиональной сфере.

#### *Литература*

1. *Еремеев Б.А.* О «естественных категориях» анализа содержания и некоторых процедурах их выявления / Б.А. Еремеев // Методологические и методические проблемы контент-анализа. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, ин-т социологич. исследований, 1973. – Вып.1. – С. 109–112.
2. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Изд-во «Азъ», 1992 [https://ozhegov.slovaronline.com/search?s= %D1 %82 %D0 %BE %D1 %82](https://ozhegov.slovaronline.com/search?s=%D1%82%D0%BE%D1%82)
3. Психология компетентности: феноменология, диагностика и динамика развития в условиях российского вуза / Под общ. ред. И.Ю. Маховой. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсом.-н/А гос. пед. ун-та, 2006. – 388 с.
4. *Степин В.С.* Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В.С. Степин // Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С.3–18.

## Развитие коммуникативных навыков у младших школьников в условиях учебной кооперации

**Кравчук Е.А.**

*учитель начальных классов первой  
категории, МАОУ СОШ № 15,  
г. Тюмень, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена развитию коммуникативных навыков у младших школьников в условиях учебной кооперации. В ней рассматриваются проблема развития коммуникативных навыков у младших школьников, актуальность, компоненты данных навыков, метод учебной кооперации как средство развития коммуникативных навыков. На основании изученных данных был организован педагогический эксперимент. Представлены результаты эксперимента по развитию коммуникативных навыков.

**Ключевые слова:** коммуникативные навыки, младшие школьники, учебная кооперация, педагогический эксперимент.

Компетентность в сфере общения стала одной из главных составляющих высокого профессионального уровня специалиста в любой области человеческой деятельности.

В исследованиях А.Г. Асмолова отмечено, что в современной школе увеличилось количество буллинга, враждебности, социальной тревожности и агрессии среди детей, что является результатом низкого уровня развития коммуникативных навыков [1].

Нами был проведён опрос среди педагогов начального образования, который показал, что 44 % считают уровень развития коммуникативных навыков учащихся начальной школы недостаточным, обучающиеся с трудом вступают в учебную кооперацию. Также результаты показали, что учителя недостаточное внимание уделяют методам развития коммуникативных навыков, редко используют метод кооперации.

Коммуникативные навыки рассматриваются в научной литературе А.А. Бодалевым, А.Б. Добровичем, И.А. Зимней, М.И. Лисиной и др. Однако, вопрос формирования навыков остается открытым и дискуссионным.

Коммуникативные навыки по А.Г. Асмолову рассматриваются по нескольким критериям, одним из них является умение вступать в организованное сотрудничество [1].

Для того, чтобы обучающиеся были успешны в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности, для того, чтобы их задатки были актуализированы, нужно создавать определённые условия: ввести ребёнка в истинную деятельность через совместную деятельность между сверстниками. Наблюдения показали, что в традиционном обучении,

даже при использовании групповых форм работы сотрудничество детей чаще декларируется, чем реализуется.

Обучающиеся вступают в учебное сотрудничество и взаимодействие с одноклассниками, в результате чего, развиваются коммуникативные навыки школьников. Для развития коммуникативных навыков можно использовать метод учебной кооперации, организовав детей в учебные группы, в которых они будут сотрудничать.

Противоречие: ФГОС НОО определяет ключевыми метапредметными результатами выпускника начальной школы коммуникативные навыки, в то же время в организации учебно-воспитательного процесса педагоги недостаточное внимание уделяют методам их развития, в том числе фрагментарно и не системно используют технологию учебной кооперации.

Проблема исследования: как использовать потенциал метода учебной кооперации для эффективного развития коммуникативных навыков младших школьников.

Объект исследования: развитие коммуникативных навыков у младших школьников.

Предмет исследования: метод учебной кооперации в процессе развития коммуникативных навыков младших школьников.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности метода учебной кооперации для развития коммуникативных навыков у младших школьников.

Задачи:

1. Проанализировать и сформулировать понятие коммуникативных навыков, описать механизмы их развития у младших школьников.
2. Изучить теоретические основы методов развития коммуникативных навыков в начальной школе.
3. Выявить качественные характеристики развития коммуникативных навыков у младших школьников в условиях учебной кооперации.
4. Провести диагностику уровня развития коммуникативных навыков младших школьников.
5. Разработать программу по развитию коммуникативных навыков у младших школьников в условиях учебной кооперации, апробировать ее и оценить эффективность.

Гипотеза исследования: мы полагаем, что, если в обучении младших школьников использовать метод учебной кооперации, который предполагает разделение на группы по мотивам и способностям учащихся, использование учебного формата в формате «индивидуально – в паре – в группе», обучение через проблемные ситуации, обеспечение ролевой структуры взаимодействия, то у них будут развиваться коммуникативные универсальные учебные действия, а также навыки сотрудничества и взаимодействия.

Теоретико-методологическая база исследования: теория учебной кооперации В.К. Дьяченко, теория формирования коммуникативных навыков А.Г. Асмолова, концепция развития коммуникативных навыков у младших школьников О.А. Крузе-Брукс.

Экспериментальная база исследования: МАОУ СОШ № 15 г. Тюмени, два первых класса, 60 человек. Данная база исследования была выбрана на основании предположения о том, что в 1 классе у обучающихся закладываются основные навыки, в том числе и коммуникативные, уровень развития которых в дальнейшем будет влиять на успешность в обучении.

Практическая значимость для педагогов-психологов и учителей будет представлена программой по развитию коммуникативных навыков у младших школьников в условиях учебной кооперации.

Нами были определены следующие критерии коммуникативных навыков: взаимодействие, сотрудничество и интериоризация (умения строить высказывание и рефлексировать).

В эксперименте приняли участие 60 обучающихся из двух первых классов. Результаты обследования на констатирующем этапе эксперимента показали, что у обучающихся экспериментального класса умения осуществлять взаимоконтроль, учитывать позицию собеседника, передавать информацию в понятной для собеседника форме, слабо сформированы, поэтому данный класс был определён как экспериментальная группа.

На формирующем этапе эксперимента были организованы занятия по программе «Школа общения» с целью развития коммуникативных навыков у младших школьников посредством учебной кооперации. Мы реализовывали обучение через создание проблемных ситуаций для мотивации обучающихся на коллективную деятельность. Распределяли детей в группы по способностям и мотивам, распределяя роли для каждого участника, чтобы все учащиеся были включены во взаимодействие и сотрудничество.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика коммуникативных навыков у младших школьников, которая показала положительную динамику. Лучше всего младшим школьникам удалось развить навык взаимодействия, который включает в себя умение учитывать позицию собеседника, понимать разность позиций при общении. Среди детей в классе уменьшилось количество конфликтных ситуаций, либо они протекали легче, чем ранее. Учащиеся стали с большим удовольствием сотрудничать друг с другом, быстрее добиваться коллективного результата. Сложнее всего в рамках эксперимента было добиться положительных сдвигов в развитии навыка интериоризации, так как он подразумевает рефлексивность, а данное умение в возрасте младшего школьника только формируется. Вместе с тем, интериоризация включает в себя умение построить свою речь так, чтобы она была понятна собеседнику. В этом обучающиеся делали успехи, учились правильно и грамотно строить свою речь (рис.1,2,3).



Рис. 1. Уровень выраженности умения сотрудничать (кооперироваться) младших школьников до и после эксперимента по методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман), n=60, 16–17 марта 2020 г.

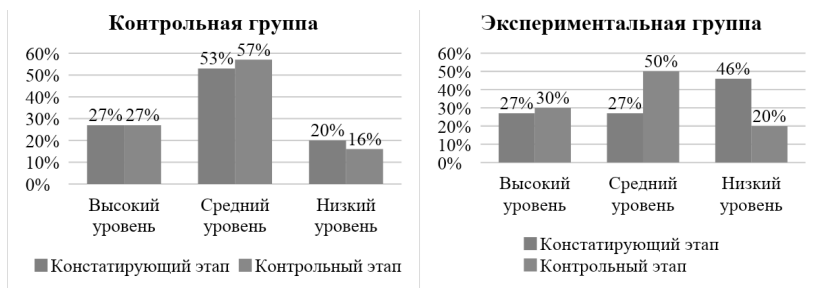


Рис. 2. Уровень развития умения взаимодействовать, учитывать позицию собеседника до и после эксперимента по методике «Ваза с яблоками» (Ж. Пиаже, Дж. Флейвелл), n=60, 13–16 марта 2020 г.



Рис. 3. Уровень развития умения передавать сообщение собеседнику (условие интериоризации) до и после эксперимента по методике «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман), n=60, 12–17 марта 2020 г.

Педагогический эксперимент показал, что систематическое использование метода учебной кооперации на внеурочных занятиях, способствует развитию коммуникативных навыков, что подтверждают резуль-

таты диагностики, организованные на контрольном этапе эксперимента. Благодаря проведённым занятиям, была отмечена позитивная динамика в развитии важных компонентов, являющихся основой для развития коммуникативных навыков. Гипотеза была доказана.

*Литература*

1. *Асмолов А.Г., Бурменская А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Москва: Просвещение, 2008. 158 с.
2. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. Москва: Просвещение, 2003. 192 с.
3. *Цукерман Г.А.* Формы учебной кооперации в работе младших школьников. Москва, 1983. 56 с.
4. *Крузе-Брукс О.А.* Формирование социальной компетентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации: специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки): автореф. дис. канд. пед. наук. Великий Новгород, 2008. 176 с. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-socialnoj-kompetentnosti-uchawihsj-nachalnoj-shkoly-sredstvami.html> (дата обращения: 10.02.2020).

## **Профориентационные проекты как фактор профессионального самоопределения подростков**

**Кузина С.О.**

*магистрант факультета психологии  
образования ФГБОУ ВО МГППУ*

*Москва, Россия*

*kuziso@yandex.ru*

*Научный руководитель – Воронкова И.В.*

Сегодня количество новых профессий, появляющихся в мире непрерывно растет, динамично изменяющееся общество и рынок труда диктуют всё новые условия и требования, отвечать которым современным подросткам становится трудней из года в год, а система общего образования слабо ориентирована на подготовку обучающихся к выбору и построению индивидуального образовательного и профессионального маршрута.

В связи с этим для большинства подростков (8–11 классов) очень остро стоит проблема выбора дальнейшей траектории развития, обучения и профессионального становления. Доступность и многообразие информации на Интернет ресурсах порождает всё большую дезориентацию подростков в определении своих интересов, возможностей и ограничений, а такие современные интернет-профессии, как блоггерство создают представление о том, что успешную карьеру можно построить без особых усилий и специальных знаний.

В целях помощи подросткам идентифицировать и реализовать свои личные цели через образовательную и профессиональную деятельность система дополнительного образования предлагает участие в различных профориентационных проектах для учащихся. Такие проекты позволяют подросткам пройти раннее профессиональное самоопределение и состоят из нескольких направлений необходимых для всестороннего подхода к профориентации:

1. профинформирование;
2. профагитирование;
3. профпросвещение;
4. профдиагностика;
5. профконсультирование.

Для оценки эффекта от участия в профориентационных проектах необходимо сравнить уровень профессионального самоопределения подростков до и после их участия в программе. В качестве научной теоретико-методологической основы нашего исследования послужили разработки Н.С. Пряжникова, Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера, Н.М. Аксеновой. Анализ психолого-педагогических исследований позволяет определить комплекс методик, позволяющих выявить особенности профессионального самоопределения подростков:

1. Методика определения критериев эффективности профессионального самоопределения (из анкеты Н.М. Аксеновой);
2. «Мотивы выбора профессии» (Н.С. Пряжникова);
3. «Профессиональные намерения» (Э.Ф. Зеера);
4. «Смысло-жизненные ориентации» (адаптирован Д.А. Леонтьевым, СЖО).

В ходе исследования предполагается выявить такие особенности профессионального самоопределения подростков, участвующих в профориентационных проектах как: а) обоснованность профессиональных намерений; б) осознанность побуждений к овладению определенным видом деятельности и совершенствованию в нем; в) готовность к построению своей жизни в соответствии со своими целями; г) осмысленность жизни; д) способность ставить перед собой цели, выбирать задачи и добиваться результатов; е) удовлетворенность самореализацией.

Данные, полученные в результате исследования могут быть использованы в практике психологов и педагогов общеобразовательных школ для профинформирования и привлечения внимания обучающихся и родителей к проблеме профессионального самоопределения, к профориентационным проектам и их практической пользе.

Профессиональное самоопределение учащихся – это часть личностного самоопределения, которое происходит в течении всего жизненного пути человека. Полученные навыки в процессе профориентации позволяют постепенно сформировать у подростка внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития как личностного, так и образовательного, профессионального.

#### *Литература*

1. *Аксенова Н.М.*, Личностные характеристики эго-идентичности как фактор профессионального самоопределения студентов в вузе. Диссертация кандидата психологических наук. Кемерово, 2004.
2. *Зеер Э.Ф.* Профориентология: теория и практика: Учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, О.Н. Садовникова. М., 2006.
3. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. М, 2007.
4. *Пряжников Н.С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М., 2003.
5. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М., 2008.



## **Готовность к профессиональному самоопределению старшеклассников в «ситуации неопределённости»**

*Кузнецов А.С.*

*Магистрант факультета «Психология образования»  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Thomaspk55@gmail.com*

*Научный руководитель – Егоренко Т.А.*

Профессиональное самоопределение является одним из значимых моментов в жизни каждого человека. В реалиях современного общества, которое характеризуется динамичностью, новизной, такой аспект жизни человека как профессиональное будущее становится неопределённым, тем самым приобретая особенное значение. Развитие современного рынка труда создает необходимость постоянного приспособления работника к динамичной социальной и профессиональной среде, тем самым диктуя новые требования к работнику как к профессионалу. Это порождает конфликт между этими требованиями и личностными качествами работника, такими как адаптированность, конкурентоспособность. Данные условия затрудняют и ставят под вопрос готовность выпускников школ совершить осознанный выбор своей дальнейшей профессиональной деятельности, а также их готовность к возникающим на практике проблемам. В данных условиях современных реалий актуальной становится проблема профессионального самоопределения старшеклассников и его связь со степенью их толерантности к неопределённости и адаптивными способностями.

В нашем исследовании были рассмотрены и проанализированы различные подходы к понятию профессионального самоопределения. Выделены факторы, влияющие на профессиональное самоопределение старшеклассников, и их значимость. Под профессиональным самоопределением мы понимаем «поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а так же нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [4]. Особенное значение профессиональное самоопределение приобретает в юношеском возрасте, так как связано с самоактуализацией и становлением эго-идентичности. Помимо этого, нами была рассмотрена роль ситуации неопределённости в профессиональном самоопределении старшеклассников. Ситуация неопределённости понимается нами как ситуация, в решении которой индивид испытывает трудности в силу совокупности множественности выбора, переизбытка или недостатка информации, влияния факторов внешней среды, а так же своих личностных особенностей. Ситуация неопределённости, в зависимости от личностных качеств индивида может как способствовать профессио-

нальному самоопределению, а так же личностному росту старшеклассника, так и затормозить этот процесс, тем самым способствуя менее осознанному выбору профессиональной деятельности.

В связи с этим, нами была сформулирована гипотеза, существует ли связь между профессиональным самоопределением и толерантностью к неопределённости у старшеклассников и каковы особенности этой связи?

В своем исследовании мы придерживались системно-деятельностного подхода в психологии, отражённого в трудах отечественных и зарубежных исследователей и учёных (Н.Д. Леонтьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, Л.И. Божович), отечественных концепций по психологии труда и профессиональному самоопределению (Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, Т.А. Егоренко, Н.Е. Рубцова, В.М. Львов).

В выборке исследования участие принимали учащиеся 10-х классов, а также студенты 1 курса многопрофильного техникума. В исследовании участвовали старшие подростки в возрасте от 16 до 17 лет в общем количестве 44 человек.

В ходе проведенного эмпирического исследования, нами были выявлены различия статусов профессиональной идентичности между двумя исследуемыми группами, выявлены взаимосвязи между статусами профессиональной идентичности и адаптивными возможностями. Согласно полученным нами эмпирическим данным, можно сделать следующие выводы:

Определено, что среди участников исследуемой группы студентов 1 курса преобладает сформированный статус профессиональной идентичности. У участников исследуемой группы обучающихся 10 класса преобладает статус моратория профессиональной идентичности, который указывает на кризис выбора, поиск индивидом интересующих его сфер профессиональной деятельности, различных путей своего дальнейшего профессионального развития.

У большинства участников исследуемой группы студентов 1 курса выявлен средний уровень адаптивных способностей. В то время как у большинства участников исследуемой группы обучающихся 10 класса преобладают средний уровень и ниже среднего, что может свидетельствовать о достаточно низкой адаптации к изменяющимся условиям деятельности, низкой эмоциональной устойчивости, сложном вливании в коллектив и налаживании социальных контактов.

Определено, что показатель «толерантность к неопределённости» преобладает у участников исследуемой группы студентов 1 курса, а показатель «интолерантность к неопределённости» преобладает у участников исследуемой группы 10 класса. Это отражает некоторое стремление к стабильности, отказ от изменений и новизны, непринятию неопределенности.

Выявлены различия между исследуемыми группами по показателям «мораторий статуса профессиональной идентичности», «сформированный статус профессиональной идентичности» и «интолерантность к неопределённости».

Выявлены взаимосвязи в исследуемых группах между статусами профессиональной идентичности и адаптивными возможностями. Так же выявлена обратная взаимосвязь между адаптивными способностями и толерантностью к неопределённости. Отсюда следует, что чем больше происходит ориентация на соблюдение общепринятых норм и правил, чем больше происходит осознание своей роли в коллективе и привязка к ней, тем меньше выражено стремление к изменениям, новизне.

Таким образом, в ходе проведения эмпирического исследования нами была доказана гипотеза о том, что существует связь готовности к профессиональному самоопределению и степени толерантности к неопределённости.

Учитывая современные темпы экономического и социального развития, а также современную ситуацию в мире, которая порождает ещё большую ситуацию неопределённости, данная проблематика приобретает иной, более значимый вид.

#### *Литература*

1. *Егоренко Т.А.* Профессиональное самоопределение старшеклассника как актуальная проблема современного образования. В сборнике: Актуальные проблемы государственного, регионального и муниципального управления: теория, аналитика, практика. Оренбург, 2017. С. 278–280.
2. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2012.- 301с.
3. *Кузнецов А.С., Егоренко Т.А.* Готовность к профессиональному самоопределению старшеклассников в «ситуации неопределенности». Выпускная квалификационная работа. Москва, МГППУ, 2019.
4. *Пряжников Н.С.*, Мотивация трудовой деятельности. М.: Академия, 2012. – 366с.
5. *Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А.* Проблема профессионального становления личности. Современная зарубежная психология. 2012. Т. 1. № 2. С. 111–122.

## Психолого-педагогический анализ проблемы обучения курсантов военных вузов

**Кузьмина А.Б.**

*студент Академии психологии и педагогики  
ФГАОУ ВО Южный федеральный университет  
Ростов-на-Дону, Россия  
ssh\_kuzmina@mail.ru*

*Научный руководитель – Шипитько О.Ю.*

В современном, быстро меняющемся мире актуальным остается вопрос о качестве предоставляемого высшего образования курсантам военных вузов. Прежде всего, это соотносится со спецификой образовательной среды в данных учебных заведениях. Военные образовательные дисциплины имеют свои особенности, отражающиеся в образовательных программах, планах и регламенте занятий. Некоторые, специальные дисциплины могут иметь конфиденциальный характер, что может представлять особые сложности в ходе передачи знаний, умений и навыков.

Первостепенная задача образовательных учреждений, готовящих офицеров для службы в военных структурах – организовать качественное образование для того, чтобы выпускники при поступлении на службу имели достаточно четкое понимание о том, что их там ожидает, с какой долей ответственности придется столкнуться [3]. К продуктивным методам качественного повышения военного образования относят: активное внедрение информационных технологий в систему образования, увеличение количества профессиональных стажировок [2]. Л.М. Баранова выделила основы педагогического процесса, которые позволяют повысить качество образования у курсантов военных вузов. С её точки зрения педагогический процесс, сам по себе должен иметь содержательный и организационный план. Содержательный план педагогического процесса подразумевает развитие у курсантов индивидуально-психологических качеств личности, что приведет к формированию у них профессиональных компетенций, позволяющих им добиться успехов в выбранной профессиональной области. Организационный план педагогического процесса Л.М. Баранова рассматривает со стороны интеграции учебно-методического, кадрового, научно-исследовательского компонентов. По её мнению, данная совокупность в образовательной деятельности позволит достичь универсальности, гуманизации и практической направленности [1]. Анализируя проблему обучения курсантов с психолого-педагогической точки зрения важно упомянуть о необходимости создания специальной мотивационной среды в образовательном учреждении, что является неотъемлемой частью эффективного образования. Для построения эффективной системы мотивации курсантов важно сформировать группы фундаментальных мотивов учебно-профессиональной деятельности и вызвать интерес

у участников образовательного процесса путем включенного взаимодействия с использованием обратной связи [1]. На наш взгляд, обратная связь помогает понять организационные и содержательные недостатки педагогического взаимодействия.

Ключевая позиция в военно-образовательном процессе отводится преподавателю. Преподавателю следует не только выполнять функции передачи информации, но и способствовать развитию духовно-нравственной сферы личности курсантов, обучать необходимым командным и методическим навыкам. Тарутин А.В. выделял качества, которыми необходимо обладать преподавателю для развития системы эффективного образовательного процесса. К таким качествам относятся: высокий уровень знаний в преподаваемой научной области, способность обращать внимание на индивидуальные особенности обучающихся, осуществление активной деятельности в научно-исследовательской сфере [2]. Следует отметить, что современный мир предъявляет особые требования к процессу организации педагогического взаимодействия, который включает в себя психологический и воспитательный компоненты.

Качество предоставляемого образования измерить сложно несмотря на то, что в наше время каждое учебное заведение проходит через систему аккредитации. Целесообразно будет создать базы данных о выпускниках для осуществления мониторинга их профессиональной карьеры, контроль за организацией которого будет производиться руководителями региональных центров [2]. По итогам теоретического анализа данной проблемы можно сделать вывод о сложности предоставления качественного и эффективного профессионального образования курсантам военных вузов. Это опосредовано спецификой военно-образовательной среды, которая включает регламент для учебной и внеучебной деятельности курсантов. Таким образом, построение образовательного процесса в военных вузах формируется сквозь призму военной среды и использованием дополнительной мотивации курсантов путем вышеперечисленных методов. На наш взгляд, данный вопрос требует серии дополнительных эмпирических исследований, что позволит выстроить более совершенную систему психолого-педагогического взаимодействия преподавателя и курсанта в военных учебных заведениях.

#### *Литература*

1. *Баранова Л.М.* Повышение качества обучения курсантов военных вузов на основе мониторинга образовательных достижений: автореф. дис. ... канд. пед.наук наук: 13.00.08. М., 2019. 24 с.
2. *Тарутин А.В.* Качество образования специалистов военных вузов // *Международный журнал экспериментального образования.* 2016. № 2–1. С. 92–96.
3. *Шититько О.Ю.* К вопросу изучения совладающего поведения военнослужащих // *Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации.* Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет путей сообщения, 2018. С. 139–145.

## Особенности привязанности и жизнестойкости матерей младших школьников с РАС

*Куликова И.С.*

*магистр факультета консультативной и клинической психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Научный руководитель – Сороков Д.Г.*

Научная новизна. Произведена конкретизация имеющихся отечественных и зарубежных концепций привязанности взрослого человека к ребенку, структуры жизнестойкости с учетом психологических особенностей матерей детей с РАС. Выявлена специфика вышеперечисленных феноменов для данной категории матерей.

Проблема. Отмечается стремительный рост распространения расстройств аутистического спектра среди детской популяции и составляет более 1 % детского населения (примерно каждый 68 ребенок). Специальная коррекционная помощь детям активно исследуется, развивается и хорошо описывается. Однако исследования, связанные с личностными переживаниями родителей и привязанности взрослого к ребенку с РАС редки. По-прежнему остается актуальным вопрос о специфике профессиональной помощи и поддержки семей с детьми с РАС, а также педагогов – всех участников инклюзивного образовательного процесса. Среди факторов, влияющих на общее состояние развития ребенка, крайне редки исследования факторов среды (семейных факторов), как и программы, направленные на работу с ними. [1, 2, 3]

Решение проблемы жизнестойкости можно рассмотреть в академическом подходе: адаптация и апробация уже имеющихся зарубежных программ, одной из которых является «The Hardiness Enhancing Lifestyle Program» (HELP) S.Maddi [4], доказавшая свою эффективность. Однако для работы с системой привязанности взрослого человека, как с более глубокой проблемой, но в то же время поддающейся изменениям, необходим иной – психотехнический подход Ф.Е. Василюка, базирующийся на гуманитарно-антропных принципах рассмотрения человека-в-целом, восстановления видения телесно-душевно-духовного единства собственной и детской жизни, возвращения целостности и диалогичности детско-взрослой общности. [2]

Выборка. 70 женщин от 30 до 45 лет из Москвы и 14 регионов РФ: 41 мать младших школьников без ОВЗ и 29, имеющих ребенка с РАС; в т.ч. 14 из Москвы (РАС-Москва) и 15 из регионов (РАС-регион). Выбор возраста детей: актуализация проблемы их включения во внешние социальные структуры. Особенность РАС-Москва: обучение детей в ресурсных классах вследствие активных усилий матерей.

Методики. Авторские варианты структурированного интервью и клинической беседы, «Опросник привязанности к близким людям»,

«Опросник способов совладания», «Тест жизнестойкости».

Основные результаты.

1. Особенности привязанности матерей детей с РАС.

У матерей детей с РАС (N=29) по сравнению с «нормотипичной» выборкой (N=41) значимо выше избегание привязанности ( $p=0,001$ ;  $p\leq 0,001$ ).

Особенности функционирования системы привязанности взрослого человека могут проявляться в виде вторичной стратегии деактивации. [5] Опыт воспитания ребенка с РАС может способствовать развитию стремления к дистанцированию, подавлению потребности в близости, порождать ощущение псевдобезопасности и возможности самостоятельного преодоления стрессовой ситуации. Подобная «выученная» самоподдержка может препятствовать адекватной оценке собственных возможностей, определяя выбор неадаптивных форм копинг-стратегий (эмоциональных и поведенческих), не позволяющих успешно разрешить переживание и восстановить эмоциональное равновесие. [2, 3]

2. Особенности жизнестойкости матерей детей с РАС.

2.1. У матерей детей с РАС (N=29) в сравнении с показателями матерей детей без ОВЗ (N=41) ниже общая жизнестойкость ( $p=0,037$ ;  $p<0,05$ ) и компонент вовлеченности ( $p=0,036$ ;  $p<0,05$ ).

2.2. Сравнение подвыборок матерей детей с РАС и «нормотипичных» с учетом региона проживания: в регионах различия отсутствуют, а в РАС-Москва значимо ниже общая жизнестойкость ( $p=0,018$ ;  $p<0,05$ ) и принятие риска ( $p=0,016$ ;  $p<0,05$ ).

2.3. Внутри РАС-выборки выделен ряд факторов, влияющих на жизнестойкость:

2.3.1. Трудовая занятость: при полной трудовой занятости, в сравнении с матерями без таковой, выше общая жизнестойкость ( $p=0,014$ ;  $p<0,05$ ) и все ее компоненты (критерий Краскала-Уоллиса): вовлеченность ( $p=0,031$ ;  $p<0,05$ ), контроль ( $p=0,012$ ;  $p<0,05$ ), принятие риска ( $p=0,073$ ;  $p<0,1$  – тенденция).

2.3.2. Сопутствующие хронические заболевания у детей с РАС. У матерей, чьи дети имеют сопутствующие хронические заболевания преобладают показатели компонента жизнестойкости принятие риска ( $p=0,022$ ;  $p<0,05$ ) и имеют сверхнормативное значение.

2.3.3. «Фактор детности». В сравнении с матерями, воспитывающими в семье одного ребенка (он же с РАС), у матерей, воспитывающих двоих детей (один из которых с РАС), ниже показатели общей жизнестойкости ( $p=0,008$ ;  $p<0,01$ ) и всех ее компонентов: вовлеченности ( $p=0,031$ ;  $p<0,05$ ), принятия риска ( $p=0,008$ ;  $p<0,01$ ), контроля ( $p=0,06$ ;  $p<0,1$  – тенденция). При этом влияние очередности рождения детей с РАС не выявлено.

Матери детей с РАС острее переживают неопределенность и угрозы изменчивого мира, чаще могут испытывать отчужденность и беспомощность в отношении происходящих событий в жизни, в большей степени стремятся к комфорту и безопасности. Намечены факторы риска и усиления жизнестойкости, работа с которыми может привести к гармонизации их соотношения и оказать позитивное воздействие. [1, 2]

Выводы.

Полагаем, что синтетическим решением и глубинных проблем привязанности, и поведенческих проблем жизнестойкости, благодаря созданию целостности и выстраиванию заново баланса соотношения факторов риска и «усиления», может стать психотехнический подход Ф.Е. Василюка, осмысляющий жизнь человека как единое целое. Идти не от наличных конкретных практик к их всегда механической сумме, а от единой идеи о человеке-в-целом – к комплексу необходимых для ее реализации практик. [2]

#### Литература

1. *Сороков Д.Г., Куликова И.С.* Особенности жизнестойкости матерей младших школьников с РАС: факторы защиты и риска // Новые вызовы неопределенности: Материалы всероссийской научно-практической конференции – Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2020. – С. 112–114.
2. *Сороков Д.Г., Куликова И.С.* Особенности привязанности, копинга и жизнестойкости матерей младших школьников с РАС: академический и психотехнический подходы к интерпретации и поддержке // II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Ф.Е. Василюка: сборник материалов [электронное издание] – М.: ФБГНУ «Психологический институт РАО», 2020.
3. *Сороков Д.Г., Куликова И.С.* Привязанность и копинг матерей младших школьников с РАС: псевдобезопасность стратегий избегания vs «ресурсная поддержка» концепта М. Монтессори // Новые вызовы неопределенности: Материалы всероссийской научно-практической конференции – Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2020. – С. 115–117.
4. *Maddi S.R.* The Hardiness Enhancing Lifestyle Program (HELP) for Improving Physical, Mental and Social Wellness. Oakland: University of California, 1994.
5. *Mikulincer M., Shaver Ph.R.* The Attachment Behavioral System in Adulthood: Activation, Psychodynamics, and Interpersonal Processes. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2003. 35. P. 53–152.



## **Динамика саморегуляции студентов с инвалидностью в условиях онлайн-обучения (пилотажное исследование)\***

**Куляцкая М.Г.**

*магистрант факультета «Психология образования»,  
психолог факультета «Дистанционное обучение»*

*ФГБОУ ВО МГППУ, г.Москва, Россия*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1456-9014>*

*kulyatskaya@fdomgppu.ru*

*Научный руководитель – Лобанова А.В.*

Саморегуляция деятельности является одной из ключевых компетенций ФГОС ВО, однако при переходе из статуса школьника в статус студента наблюдается недостаток самостоятельного контроля и адекватной оценки собственных учебных действий, что снижает эффективность обучения.

Особую актуальность проблема саморегуляции деятельности приобретает для студентов с инвалидностью, в связи с особенностями психического развития (особенности восприятия, переработки информации, работоспособности). Студентам с особыми образовательными потребностями необходимы специальные адаптированные курсы, способствующие оптимальной реализации индивидуальных актуальных и потенциальных возможностей [3].

Многие исследования констатируют наличие связи между саморегуляцией и психологическим благополучием [2]. Однако такая характеристика психологического благополучия как «самопринятие», основанная в т.ч. на вере в свои возможности, существенно отличает студентов с инвалидностью от их условно-здоровых коллег [5].

Саморегуляция – это системные процессы, обеспечивающие самоорганизацию психической активности человека как субъекта деятельности и целостность его индивидуальности [4], механизмы продуктивных отношений субъекта с предметной и социальной действительностью [1], мотивационные процессы (Э. Деси, Р. Райан), процессы эмоционально-волевой регуляции (Л.Г. Дикая, А.Б. Леонова, В.А. Иванов), метапроцессы эффективной и целенаправленной деятельности (В.И. Моросанова) и др. Д.А. Леонтьев не просто относит саморегуляцию к личностным ресурсам, а рассматривает ее как основополагающий принцип развития личности, где высшей ступенью ее развития выступает самоорганизация [2, с.28].

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 19-013-00904 «Развитие личности студентов с инвалидностью в условиях инклюзивного дистанционного обучения»).

Научная новизна работы представлена попыткой получения эмпирических данных по вопросам динамики саморегуляции деятельности студентов с инвалидностью в условиях онлайн-обучения.

Цель данного исследования – изучение динамики саморегуляции деятельности студентов с инвалидностью в условиях онлайн-обучения.

Методологическими основаниями исследования выступают концепция осознанной саморегуляции О.А. Конопкина (структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции), теория деятельности А.Н. Леонтьева, культурно-историческая теория Л.С. Выготского.

В пилотажном исследовании приняли участие студенты 1-го курса факультета дистанционного обучения МГППУ в количестве 15 человек. Сформировано 2 выборки из числа студентов одной академической группы: 1-я – студенты с инвалидностью (7 человек), 2-я – условно здоровые студенты (8 человек).

Исследование представляет собой изучение динамики саморегуляции в естественной среде онлайн-обучения (для группы условно-здоровых студентов), и среде целенаправленного онлайн-обучения по адаптивному факультативному курсу «Технология и методика самоорганизации» (для группы студентов с инвалидностью). Основанием для сравнения показателей студентов с инвалидностью и условно-здоровых студентов является ситуация инклюзивного обучения.

В ходе исследования использованы методики: «Самоорганизация деятельности» (Е.Ю. Мандрикова), Шкала субъективной витальности (Р. Райан, К. Фредерик, 1997, в адаптации Л.А. Александровой, 2014, Шкала общей самоэффективности (русская версия Р. Шварцера, М. Ерусалема, В. Ромека), Шкалы академической мотивации (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин, 2014).

В течение второго семестра первого курса проведено два диагностических среза обеих групп: до реализации курса и после его реализации.

Эмпирические данные, полученные в исследовании, подверглись математической обработке статистическими критериями для оценки различий связанных (критерий Уилкоксона) и несвязанных (Критерий Манна-Уитни) групп.

В результате сравнения групп между собой в первом срезе (до воздействия) обнаружены значимые различия по шкале «мотивация саморазвития». Мотивация саморазвития у студентов с инвалидностью статистически значимо ниже, чем у условно-здоровых студентов ( $p < 0,05$ ). Однако во втором срезе значимых различий по данной шкале не обнаружено ( $p < 0,7$ ). Таким образом, целенаправленное воздействие оказалось эффективным по отношению к мотивации саморазвития, что способствовало выравниванию групп между собой. По остальным критериям значимых различий между группами не выявлено.

После воздействия у группы студентов с инвалидностью заметны некоторые общие тенденции: общее снижение витальности ( $p < 0,06$ ) и повышение мотивации саморазвития ( $p < 0,06$ ).

В группе условно-здоровых студентов значимых различий между первым и вторым срезом не выявлено.

Качественный анализ результатов показал разнонаправленную картину изменений. Характерным для студентов с инвалидностью является тенденция к положительной динамике по таким критериям как «планируемость», «целеустремленность», «настойчивость», «внутренняя мотивация», в то время как показатели шкал «самоэффективность» и «витальность» снизились. Результаты условно-здоровых студентов во втором срезе также претерпели разнонаправленные изменения по большинству шкал.

Таким образом, существует естественная динамика саморегуляции деятельности студентов, наблюдаемая у студентов без инвалидности, возможно, определяемая самими условиями и онлайн-обучения.

А также возможно целенаправленное изменение саморегуляции деятельности у студентов с инвалидностью средствами, доступными для онлайн-обучения.

#### *Литература*

1. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: ЛЕНАНД, 2011.
2. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI: 10.17223/17267080/62/3
3. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Формирование способности к самоорганизации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в процессе обучения по индивидуальному учебному плану в профессиональных образовательных организациях // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26960> (дата обращения: 19.10.2020).
4. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 106–118.
5. Одицова М.А., Куляцкая М.Г. Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 30–42. DOI:10.17759/psyedu.2019110204

## **Формирование нравственных представлений старших дошкольников средствами изобразительной деятельности**

**Макарова Н.В., Ларионова Д.И.**  
*студент института психологи ФГБОУ ВО УрГПУ  
методист МАУ ДО ДДТ «Химмашеев»  
Екатеринбург, Россия  
ddt-himmash@mail.ru*

Попытки проследить основные тенденции развития и формирования современных представлений о нравственной культуре личности, заключающиеся в передаче преемственному поколению норм морали, этики, принципов, правил общения и деятельности, лежат в основе многочисленных исследований общественных наук, которые на современном этапе идентифицируют кризисные явления эмоционально-нравственной сферы личности, заключающиеся в проявлениях агрессии, скептицизма, эгоизма и эмоциональной напряженности. В данных условиях резко возрастает потребность в нравственном становлении личности и формировании нравственных представлений у детей дошкольного возраста.

Рассматривая ведущий термин можно говорить о том, что под нравственностью понимают совокупность норм, ценностей, ценностных ориентиров, определяющих поведение человека как моральные свойства личности индивида. Абстрактные нравственные понятия – добро и зло, долг и справедливость, совесть, счастье, любовь, смысл жизни, формируются обществом на протяжении веков и соответствуют историческому развитию общества. Теоретико-методологический анализ выявил, что нравственные представления не возникают мгновенно и в законченном виде, а формируются, постепенно совершенствуются и изменяются под влиянием целенаправленных актов воздействия на высшие психические функции, следовательно – формирование нравственных представлений происходит постепенно в соответствии со стадиями онтогенеза, а целенаправленное влияние благоприятно сказывается на развитии нравственного сознания личности как на обыденном (обычаи, традиции, нравственные номы, нравственные оценки), так и теоретическом уровнях (нравственные идеалы, ценности, ценностные ориентиры) [1, с. 74].

Изучение особенности формирования нравственных представлений детей дошкольного возраста показало, что в данный период онтогенеза происходит формирование и развитие высших психических функций, личное поведение старших дошкольников характеризуется наличием сформированной сферы мотивов и интересов, внутреннего проекта поступков, возможностью к достаточно адекватной оценке итогов личной работы и собственных полномочий. К старшему дошкольному возрасту, каждый ребенок достигает определенного развития нравственной

культуры личности – накапливается определенный социальный опыт, формируются черты индивидуального характера, начинают вырабатываться привычки, формируются и развиваются нравственные представления [2, с. 152].

Анализируя изобразительную деятельность как средство формирования нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста было выявлено, что данный вид детской деятельности несет в себе глубокий психолого-педагогический потенциал. Её применение затрагивает художественно-эстетический потенциал дошкольника, нормализует эмоциональное состояние, развивает коммуникативные навыки, нравственные качества и, непосредственно – нравственные представления.

Первичная диагностика с применением методик «Подели игрушку» Р.Р. Калининой и «Закончи предложение» Н.Е. Богуславской, выявившая, что для старших дошкольников характерно соответствие неверным поведенческим реакциям в ситуации морального выбора, малая сформированность нравственных ориентиров и неустойчивое отношение к нравственным нормам, способствовала экспериментальному изучению формирования нравственных представлений старших дошкольников средствами изобразительной деятельности на базе МАУ ДО ДДТ «Химмашевец» г. Екатеринбург.

В рамках экспериментального изучения был разработан и апробирован коррекционно-развивающий модуль к дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «ШЕДЕВРиЯ» художественной направленности. Новизна модуля заключалась в том, что элементы изобразительной деятельности используются с целью интеграции нравственных представлений дошкольников, формирования целостности восприятия окружающего мира, способствуют развитию творческих процессов.

Реализуемый модуль включил себя такие блоки, как «Эмоции и нравственность – как управлять своим состоянием?», «Ценности современного общества», «Нравственная норма и мир без конфликтов». При реализации программы были подобраны и представлены произведения изобразительного искусства, а также реализована непосредственная изобразительная деятельность детей – рисование, лепка и аппликация.

Рассматривая рисунки, выполнение детьми по завершению модуля, был отмечен рост показателей качества художественного образа и критерии выразительности детских образов, ясно читаемые нравственные формы. Изучение непосредственного изображения абстрактных нравственных понятий на примере продуктов детской деятельности на тему «Добро и зло», можно говорить о том, что изначально большинство работ ассоциировали нравственные представления с помощью объектов природы в образах (солнце – «добро», тучи и дождь – «зло»), отмечая связь природных явлений и объектов с собственным эмоциональным

состоянием и нравственными характеристиками. По завершению программы, продукты детской деятельности наполнились человеческими образами – дети стали анализировать состояние человека в конкретных ситуациях морального и нравственного выбора, перенося полученные знания на характеристики индивида, тем самым проводя глубокий рефлексивный анализ как своего собственного отношения к добру и злу, так и отображая нравственные представления, заложенные в обществе.



Повторная диагностика выявила значительный сдвиг показателей поведенческих реакций в ситуации морального выбора и сформированности нравственных ориентиров детей старшего дошкольного возраста, принявших участие в коррекционно-развивающем модуле. Мы можем говорить о том, что по завершению программы, дошкольники стали осуществлять верный моральный выбор, распределяя игрушки не только в свою пользу, но и думая о других обучающихся. Произошли изменения в отношении к нравственным нормам – обучающиеся либо сформировали нравственные ориентиры, но показали недостаточно устойчивое отношение к нравственным нормам при адекватной оценке поступков и эмоциональной реакции, либо демонстрировали сформированность нравственных установок через адекватные эмоциональные реакции и устойчивое, активное отношение к нравственным нормам.

На основании вышеизложенного мы можем говорить о том, что возможно формирование нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности в специально созданных условиях коррекционно-развивающего модуля к дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе художественной направленности.

#### *Литература*

1. Антилогова Л.Н. Нравственное сознание личности и его структура / Л.Н. Антилогова // Сибирская психология сегодня. 2002.
2. Сандабкина Т.Б. Психолого-педагогические особенности формирования нравственных представлений младших школьников / Т.Б. Сандабкина // Вестник БГУ. 2013. № 15.

## **Роль эмоционального интеллекта в формировании стратегии учебно- профессиональной карьеры студентов вуза**

*Литвиненко В.А.*

*магистрант Академии психологии и педагогики  
ЮФУ, г. Ростов-на-Дону, Россия  
victoria.cosyachenko@yandex.ru*

*Научный руководитель – Обухова Ю.В.*

Динамические изменения социально-экономических условий и требований, предъявляемых к сотруднику со стороны работодателей, приводят к необходимости планирования и управления карьерой на ранних стадиях карьерного развития. Выявление стратегий учебно-профессиональной карьеры является важным для прогнозирования самореализации студенческой молодежи при построении образовательных траекторий в ВУЗе [4]. В зарубежной и отечественной литературе есть подтверждения, что эмоциональный интеллект оказывает влияние на многие сферы жизнедеятельности [5]. В исследовании Ю.В. Обуховой установлено, что эмоциональный интеллект влияет на содержание когнитивного компонента Я-идеального студентов математиков независимо от их половой принадлежности [3]. Однако подтверждений того, что эмоциональный интеллект сказывается на формировании стратегии учебно-профессиональной карьеры в литературе не обнаружено.

Целью нашего исследования является определение роли эмоционального интеллекта в формировании стратегии учебно-профессиональной карьеры студентов ВУЗа. Объект исследования: 72 студента (26 мужчин и 46 женщин) различных направлений подготовки ЮФУ в возрасте от 18 до 37 лет. Методы исследования: психологическое тестирование (методика «ЭмИн» Д.В. Люсина для изучения эмоционального интеллекта, анкета «Стратегии учебно-профессиональной карьеры студентов, совмещающих профессиональную работу и получение образования в ВУЗе» С.Т. Джанерьян, Т.Н. Берловой), статистическая обработка результатов Statistica 10.00. (непараметрическая статистика: критерий Фридмана, коэффициент корреляции Спирмена; параметрическая статистика: проверка на нормальность распределения, множественный регрессивный анализ) [1, 2].

У женщин показатели по каждой из шкал эмоционального интеллекта относятся к диапазону средних значений, за исключением шкалы «Внутриличностное управление» и показателей выраженности межличностного эмоционального интеллекта и общего эмоционального интеллекта, относящихся к диапазону высоких значений, и шкалы «Внутриличностное понимание», относящейся к диапазону низких значений.

У мужчин показатели по каждой из шкал эмоционального интеллекта также относятся к диапазону средних значений, за исключением шкал «Внутриличностное понимание», «Межличностное понимание» и «Внутриличностное управление», относящихся к диапазону низких значений, а также шкалы «Управление чужими эмоциями», относящихся к диапазону высоких значений.

Таким образом, можно сделать вывод, что эмоциональный интеллект студентов ВУЗа обусловлен их половой принадлежностью.

Стратегии учебно-профессиональной карьеры состоят из нескольких компонентов: мотивационного, операционального и контекстного. Мы рассмотрели результаты мотивационного компонента. При помощи критерия Фридмана нами были установлены суммы рангов значимости частоты выборов учебных и профессиональных мотивов женщинами и мужчинами. У женщин в учебной деятельности преобладает мотив самореализации, а в профессиональной деятельности – мотив эстетического удовлетворения. У мужчин и в учебной и в профессиональной деятельности преобладает мотив познания.

При помощи множественного линейного регрессионного анализа было установлено, что на выбор учебного мотива принадлежности у женщин попарно оказывают влияние шкалы эмоционального интеллекта «Понимание своих эмоций» и «Управление своими эмоциями» при доминирующей роли «Понимание своих эмоций» ( $R^2=0,21$ ;  $b=-0,45$ ).

У мужчин обнаружены корреляционные связи между эмоциональным интеллектом и мотивами учебной и профессиональной деятельности.

Наиболее высокие корреляционные связи:

- между шкалой «Понимание своих эмоций» и учебным мотивом самореализации ( $r=0,605$  при  $p<0,05$ );
- между выраженностью межличностного эмоционального интеллекта и учебным мотивом физического комфорта ( $r=0,648$  при  $p<0,05$ );
- между выраженностью общего эмоционального интеллекта и учебным мотивом физического комфорта ( $r=0,647$  при  $p<0,05$ );
- между выраженностью межличностного эмоционального интеллекта и профессиональным мотивом эстетического удовлетворения ( $r=0,626$  при  $p<0,05$ );
- между выраженностью общего эмоционального интеллекта и профессиональным мотивом эстетического удовлетворения ( $r=0,615$  при  $p<0,05$ ) и мотивом самореализации ( $r=0,541$  при  $p<0,05$ ).

Таким образом, эмоциональный интеллект оказывает влияние на формирование стратегии учебно-профессиональной карьеры студентов вуза.

#### *Литература*

1. Берлова, Т.Н. Стратегии учебно-профессиональной карьеры и их личностные детерминанты у студентов, совмещающих работу с об-



- учением в вузе [Текст]: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Берлова Татьяна Николаевна; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2014. – 222 с.
2. Люсин, Д.В. Новая методика измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн [Текст] / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика, 2006. – № 4. – С. 3–22.
  3. Обухова, Ю.В. Взаимосвязь содержания и характеристик Я-концепции и выраженности различных видов интеллекта у студентов-математиков [Текст] // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки, 2014. – № 1. – С. 442–446.
  4. Обухова, Ю.В., Лапина, Д.В., Самореализация студенческой молодежи при построении образовательных траекторий в вузе [Текст] // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: сб. науч. ст. / под общ. ред. А.В. Черной. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016. – С. 240–246.
  5. Nieto-Flores, M.-P., Berrios, M. P., & Extremera, N. (2019). Job search self-efficacy as a mediator between emotional intelligence and the active job search process [Text]. *International Journal of Social Psychology*. Vol. 34(1), pp. 86–109. DOI:10.1080/02134748.2018.1537652

## **Психолого-педагогические условия подготовки детей со значительным снижением интеллекта к поступлению в школу**

*Лукьянова Е.О.*

*студент педагогического института*

*БФУ им. Канта*

*Калининград, Россия*

*katena.lukyanova.94@mail.ru*

*Научный руководитель – Митина Ю.С.*

В настоящее время происходят существенные изменения в сфере образования. В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании в Российской Федерации» дети с ограниченными возможностями здоровья имеют равные со всеми права на образование [4, 5]. Однако при организации образовательного процесса с детьми данной категории существует ряд проблем правового, организационного, социального и педагогического характера. В связи с этим, все чаще актуализируется вопрос о подготовке и обучении детей с интеллектуальными нарушениями в школе [1].

Проблемами обучения детей с нарушением интеллекта, и в частности, детей со значительным снижением интеллекта занимались Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, А.Я. Иванова, А.Р. Маллер, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Г.В. Цикото и др. Однако, в данных работах не уделяется должного внимания изучению потенциала и особенностей подготовки умственно отсталых детей к поступлению в школу. При недостаточной разработке проблемы развития обучаемости детей со значительным снижением интеллекта многие подходы к обучению и подготовке к школе становятся малоэффективными.

Нас заинтересовала проблема: определение условий подготовки детей со значительным снижением интеллекта к поступлению в школу.

Целью исследования стало выявление условий, способствующих более эффективной подготовке детей со значительным снижением интеллекта к поступлению в школу.

Экспериментальная работа проходила на базе в ГБУСО КО «Особый ребенок» г. Калининграда. В эксперименте принимали участие 20 детей со значительным снижением интеллекта в возрасте 6–7 лет. Были сформированы две группы – экспериментальная и контрольная.

Эмпирическая работа проводилась в соответствии с этапами:

1. На первом этапе разрабатывалась и осуществлялась диагностика готовности к школьному обучению детей со значительным снижением интеллекта.

В нашем исследовании мы разработали диагностический инструментарий как универсальный конструкт, который включает методики

для обследования психических процессов, достаточный уровень развития которых так важен при поступлении в школу. Это методики на исследование восприятия, внимания, памяти, мышления, мелкой моторики, навыков счета и исследование словарного запаса [2].

В соответствии с задачами исследования провели входную диагностику готовности к школьному обучению детей со значительным снижением интеллекта и выявили уровень психического развития у экспериментальной и контрольной группы.

На констатирующем этапе эксперимента получили следующие результаты: в экспериментальной группе 80 % (8 детей) имеют низкий уровень психического развития и 20 % (2 человека) от общего количества испытуемых имеют средний уровень психического развития, высокого уровня развития не выявлено.

В контрольной группе 70 % (7 детей) имеют низкий уровень развития и 30 % (3 ребенка) средний уровень психического развития, высокого уровня развития также не выявлено.

2. В соответствии со вторым этапом диссертационного исследования, была разработана программа подготовки к школе детей со значительным снижением интеллекта на основе данных констатирующего эксперимента, характеризующих особенности психического развития детей с ментальными нарушениями.
3. На третьем этапе была проведена повторная диагностика и оценивалась эффективность разработанной программы для детей со значительным снижением интеллекта.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы, что целенаправленная работа по подготовке к школе была эффективной, так как в экспериментальной группе на констатирующем эксперименте 80 % (8 детей) показали низкий уровень психического развития и 20 % (2 человека) показали средний уровень психического развития, высокого уровня развития не было выявлено.

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе показатели существенно улучшились: 30 % (3 ребенка) имеют низкий уровень психического развития и 50 % (5 человек) от общего количества испытуемых имеют средний уровень психического развития и 20 % (2 ребенка) имеют высокий уровень развития.

Участники контрольной группы показали следующий результат на констатирующем этапе эксперимента: 70 % (7 детей) – низкий уровень развития и 30 % (3 ребенка) средний уровень психического развития, высокого уровня развития также не выявлено.

На контрольном же эксперименте в этой группе стало 60 % (6 детей) с низким уровнем развития и 40 % (4 ребенка) со средним уровнем психического развития, высокого уровня развития не выявлено.

Полученные данные позволяют утверждать, что после использования программы подготовки к школе уровень развития психических процессов у детей экспериментальной группы возрос и качественно изменился, следовательно, уровень готовности к школе выше, чем у испытуемых контрольной группы. Это, в свою очередь, свидетельствует об эффективности проведенной нами работы.

Опираясь на результаты проведенного исследования, мы пришли к следующему выводу: процесс подготовки детей к школьному обучению будет более эффективным при создании следующих условий:

1. Использование универсального диагностического инструментария, способного определить индивидуальные особенности ребенка с нарушениями интеллекта и его компенсаторные возможности.
2. Использование специальной программы по подготовке ребенка со значительным снижением интеллекта к поступлению в школу.

*Литература*

1. *Белявский Б.Б.* Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и риски // Образовательная политика. 2015. № 3.
2. *Вьюнова Н.И.* Психологическая готовность ребёнка к школьному обучению. М., 2014.
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993). Доступ из справ. – правовой системы «КонсультантПлюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/)
4. Об образовании в РФ: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Доступ из справ. – правовой системы «КонсультантПлюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

## **Структура субъектности матери в период восстановления родительских прав**

**Мазурчук Е.О.**

*доцент кафедры психологии образования  
института психологии ФГБОУ ВО УрГПУ  
Екатеринбург, Россия  
MazurchukE@yandex.ru*

В условиях деинституционализации характерно повышенное внимание к вопросам развития семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в целом и реализации права ребенка жить и воспитываться в биологической (кровной) семье, в частности. Развивающаяся социальная ситуация требует осознания научным сообществом роли матери в вопросах семейного воспитания [6].

Феномен «мать в период восстановления родительских прав» относится к системообразующим понятиям в рамках обозначенной политики государства, что предполагает осмысления его основной характеристики – субъектности.

Обобщив существующие позиции К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, Н. Н.Васягиной, Е. Н. Волковой, О. А. Конопкина, Д. А. Леонтьева, В. Н. Мясищева, В. А. Петровского, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова, В. В. Столина, В. О. Татенко, в рамках нашего исследования, мы определяем субъектность матери как интегративную характеристику ее личности, отражающую активно-избирательное, инициативно-ответственное отношение к воспитательной деятельности, ребенку и к самой себе как субъекту семейного воспитания, выступающую условием реализации ею воспитательной деятельности.

Компонентный состав субъектности матери в современной науке остается дискуссионным, что и определило проблему нашего исследования. Теоретическая операционализация рассматриваемого понятия проводимая с учетом положений существующих теорий субъектности К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова и на основе структурирования существующих совокупностей отдельных качеств личности, позволила зафиксировать три компонента субъектности матери, которые были верифицированы нами эмпирически.

В исследовании приняли участие 100 матерей в период восстановления родительских прав, проживающих в разных регионах Российской Федерации. Выборка матерей в период восстановления родительских прав формировалась методом случайного выбора из женщин, выразивших желание восстановить родительские права, которых они были лишены ранее. Средний возраст респондентов – 35 лет. Стаж лишения родительских прав от 5 до 10 лет.

Полученные при помощи корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена при  $r=0,05$ ) данные позволили утверждать, что структура субъектности матери включает в себя ценностно-смысловой, регулятивно-деятельностный и субъективно-оценочный компоненты (Таблица 1).

**Таблица 1**  
**Взаимосвязь компонентов субъектности**

Взаимосвязь компонентов	Корреляция между шкалами (переменными)
Ценностно-смыслового и регулятивно-деятельностного	«Духовное удовлетворение» и «представления и интересы (семейные / внесемейные) матери» ( $r=0,37$ ), «забота» ( $r=0,39$ ); «семейная жизнь» и «представление матери о воспитательной деятельности» ( $r=0,36$ ); «креативность» и «поддержка» ( $r=0,41$ ).
Ценностно-смыслового и субъективно-оценочного	«Материнство» и «удовлетворенность отношениями с ребенком» ( $r=0,42$ ); «развитие себя» и «открытость» ( $r=0,40$ ); «обучение и образование» и «отношение к ребенку опытного родителя» ( $r=0,39$ ), «саморуководство» ( $r=0,38$ ); «достижения» и «самоценность» ( $r=0,41$ ).
Регулятивно-деятельностного и субъективно-оценочного	«Представление матери о ценностях и целях материнства» и «нетребовательность-требовательность» ( $r=0,39$ ), «отсутствие сотрудничества-сотрудничество» ( $r=0,40$ ), «самопринятие» ( $r=0,49$ ); «представление матери о материнской позиции при реализации воспитательной деятельности» и «отношение к партнеру по браку «хорошего семьянина»» ( $r=0,45$ ).

Как показывают представленные в таблице данные, взаимосвязь и взаимозависимость ценностно-смыслового и регулятивно-деятельностного компонентов субъектности матери подтверждается наличием положительных корреляционных связей между ними. Духовное удовлетворение матерей зависит от благополучия семейной системы и того, насколько высоко мать оценивает свою воспитательную деятельность. Приоритетными для них являются интересы, потребности и предпочтения семьи, особенно, когда это касается заботы о ребенке. Матери стремятся разнообразить свой воспитательный репертуар, избегают шаблонов в воспитательной деятельности.

Между ценностно-смысловым и субъективно-оценочным компонентами субъектности матери также была зафиксирована положительная корреляционная связь. Удовлетворенность отношениями с ребенком обусловлена наличием у матерей позиции опытного родителя, принятием ценности материнства (ребенка), стремлением к развитию себя, получению образования и самоценностью.

Анализ положительных корреляционных связей между регулятивно-деятельностным и субъективно-оценочным компонентами субъектности матери показал наличие их взаимосвязи. Матери включены в семейную систему, способны осознавать ценности и цели воспитания, нацелены на сотрудничество с ребенком, не выдвигают ему неадекватно завышенных требований при реализации воспитательной деятельности.

Таким образом, описанные выше результаты констатирующего исследования позволяют утверждать, что структура субъектности матери представлена совокупностью ценностно-смыслового, регулятивно-деятельностного, субъективно-оценочного компонентов, тесно взаимосвязанных и взаимозависимых, что и определяет его научную новизну.

*Литература*

1. *Абульханва-Славская К.А.* Время личности и время жизни: монография / К.А. Абульханва-Славская, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 299 с.
2. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта / А. В. Брушлинский; отв. ред. В. В. Знаков. – М.: Ин-т психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
3. *Васягина Н.Н.* Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве / Н.Н.Васягина; Урал. гос. ун-т. – Екатеринбург, 2013. 309с.
4. *Петровский А.В.* Личность в психологии: парадигма субъектности / А.В. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
5. *Петровский В. А.* Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 17–30.
6. *Семья Г. В.* Психологическая защищенность детей, лишенных семьи / Г.В. Семья // Прикладная психология и психоанализ. – 2003. – № 1. – С. 29–44.
7. *Слободчиков В.И.* Основы психологической антропологии [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Режим доступа: <http://psy.khspu.ru/wp-content.pdf>.

## Осознание современными подростками природы как ценности

*Макишаква К.К.*

*Студентка факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
ksyu.povysheva.98@mail.ru*

*Научный руководитель – Егорова М.А.*

Природа – это источник жизни, в том числе человека. Настоящая экологическая ситуация в мире насыщена глобальными экологическими проблемами, вызванными жизнедеятельностью человека. В Конституцию Российской Федерации уже внесены изменения, поддерживающие воспитание экологической культуры граждан в системе образования [2]. Подростковый возраст – время, когда углубленное, научно обоснованное экологическое воспитание наиболее продуктивно. Связано это с тем, что на пути самоопределения и поиска своего «Я» природный мир может стать для подростка источником жизненных сил, ресурсом личностного благополучия и развития. Педагогам необходимо стремиться к тому, чтобы в сознании молодых людей значительно возросла ценность природы, развивалась природная идентичность, то есть ощущение принадлежности к природному миру, что обеспечивает стремление человека защищать и совершенствовать его. Именно поэтому усиление роли экологического воспитания в системе образования – вопрос открытый и актуальный в настоящий момент.

Целью настоящего исследования стало изучение особенности осознания современными подростками ценности природы. Мы предположили, что у современных подростков существует взаимосвязь между ценностью природы и природной идентичностью, а также способностью субъективизировать природные объекты.

Выборка исследования состояла из 66 человек, из которых 44 юноши и 22 девушки. Исследование проходило на базе ГБОУ города Москвы с использованием следующих методик: методика диагностики субъективизации природных объектов (СПО) С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина, методика «Доминанта» С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина, «Шкала природной идентичности» С. Клейтон.

По критерию ранговой корреляции Спирмена были установлены следующие статистически значимые корреляционные связи: ( $r=0,332$ ;  $p \leq 0,01$ ) по методикам «Природная идентичность» и «Доминанта»; ( $r=0,312$ ;  $p \leq 0,05$ ) по методикам «Природная идентичность» и «Субъективизация природных объектов (растения)»; ( $r=0,276$ ;  $r=0,255$ ;  $r=0,304$ ;  $p \leq 0,05$ ) по методикам «Природная идентичность» и «Субъективизация природных объектов (растения)» по каждому субтесту соответственно. Важно отметить, что под субъективизацией понимается личностное



восприятие объектов, в данном случае – животных и растений как субъектов, выполняющих специфические субъектные функции: обеспечение переживания личностью собственной динамики, опосредствование отношения личности к миру, способность раскрыться в качестве партнёра по совместной деятельности и общению [1].

Так, была выявлена взаимосвязь между природной идентичностью, то есть ощущением тождественности с природным миром и значимостью ценности природы, а также способностью к субъектификации природных объектов.

На основе данных по методике «Доминанта», а именно значимости ранга ценности природы, выборка была поделена на две группы: первая группа со средним рангом больше 4,5, то есть с низкой значимостью ценности природы, и вторая группа со средним рангом меньше 4,5, то есть с высокой значимостью ценности природы:

Методики	«Природная идентичность»	«Субъектификация природных объектов»							
		Животные				Растения			
		1 субтест	2 субтест	3 субтест	Методика	1 субтест	2 субтест	3 субтест	Методика
1 группа (27 человек; 41 %)	64,256	40,872	42,872	44,154	41,718	27,974	34,513	33,923	30,077
2 группа (39 человек; 59 %)	74,074	46,852	48,111	48,630	47,407	34,778	39,593	38,593	37,259

Использовался критерий Манна-Уитни, чтобы установить значимость различий показателей получившихся групп по методикам «Природная идентичность» и «Субъектификация природных объектов». Была выявлена значительная разница по уровню природной идентичности данных групп ( $U=307$ ;  $p \leq 0.01$ ) и была установлена следующая тенденция по методике «Субъектификация природных объектов»: Животные, 1 субтест ( $U=368$ ;  $p \leq 0.05$ ); Животные, 2 субтест ( $U=390$ ;  $p \leq 0.05$ ); Животные в целом ( $U=374,5$ ;  $p \leq 0.05$ ); Растения, 1 субтест ( $U=381,5$ ;  $p \leq 0.05$ ); Растения в целом ( $U=376,5$ ;  $p \leq 0.05$ ). Подростки, осознающие причастность к природному миру, а значит имеющие высокий уровень природной идентичности, лучше понимают ценность природы, чем подростки с низким уровнем природной идентичности, то есть мало представляющие экологическую картину мира. Необходимо выделить и то, что с усилением значения для молодых людей ценности природы меняется их отношение к таким природным объектам как животные и растения. Природные объекты приобретают субъектные функции для

подростков: становятся партнерами по совместной деятельности и общению, опосредствуют отношения с окружающим миром, обуславливают личностное развитие.

Данные проведенного исследования подтверждают гипотезу о том, что у современных подростков существует взаимосвязь между ценностью природы и природной идентичностью, а также способностью субъективизировать природные объекты. Потому усиление экологического воспитания в системе образования, а именно – закрепление в сознании подростков ценности природного мира и развитие их природной идентичности – становится важной психолого-педагогической задачей, решение которой обусловит вхождение в широкий социум нового поколения, способного к сохранению и совершенствованию природного мира, открытию для себя возможностей находить в природе источник восстановления сил и личностного роста [3].

*Литература*

1. *Дерябо С.Д.* Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. 310 с.
2. Конституция Российской Федерации с изменениями, принятыми на Общероссийском голосовании 1 июля 2020 года / В. Обручев. М.: Эксмо, 2020. 64 с.
3. *Нартова-Бочавер С.К., Мухомтова Е.А.* Природа как ресурс психологического благополучия в подростковом и юношеском возрасте // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Международной научной конференции: в 2-х томах / отв. ред. М.В. Сапоровской, Т.Л. Крюковой, С.А. Хазовой. Кострома: КГУ, 2019. С. 353–356.

## **Психолого-педагогические условия формирования логического мышления на занятиях эколого- биологической направленности**

**Малич А.В.**

*студентка факультета естественных наук,  
учитель биологии МБОУ г. Мценска «Лицей № 5»  
ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия  
shvyryaeva.lika@mail.ru*

Формирование логического мышления – важная составляющая часть педагогического процесса. Биология, как и любая другая наука, имеет свою логику развития и познания, которая дает реальные предпосылки для развития логического мышления. Предметы естественнонаучного цикла являются неотъемлемой частью всей учебно-воспитательной работы и подчинены общим целям образования и воспитания учащихся. Последовательность преподавания разделов не может не накладывать свою печать на развитие мышления обучающихся, так как в ходе обучения активно используются различные приемы формирования логического мышления (приемы анализа, синтеза, сравнения, классификации, абстрагирования, обобщения и т.д.). Профессиональные компетенции можно переносить с одного предметного материала на другой, и, будучи сформированными на материале дисциплин эколого-биологической направленности, они могут переноситься на любое другое содержание.

Законы логики требуют от обучающегося и обучающегося ясности, сжатости и последовательности в изложении мыслей, построения системы аргументации, умения полностью охватить тему. Но недостаточно знать законы логики, надо еще уметь применить их в процессе мышления. И в этом ведущую роль играют приемы логического мышления (логические приемы).

Огромное количество научной и методической литературы посвящено изучению формирования логического мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В начальном общем образовании закладывается основа умственного развития ребенка, формируются «зачатки» самостоятельно мыслящего, критично оценивающего человека, который способен сопоставлять, сравнивать, выдвигать несколько способов решения проблемы, выделять главное и делать обобщенные выводы, применять полученные знания на практике. И именно развитие логического мышления является необходимым условием, которое обеспечивает эффективность дальнейшего обучения.

В высшей школе одной из важнейших задач, которая стоит перед преподавателем, является помощь в дальнейшем развитии самостоятельной логики мышления, так как студенты, в конечном итоге, должны уметь самостоятельно приобретать знания. В педагогике высшего био-

логического образования данная проблема как самостоятельная практически не рассматривалась. Вместе с тем для высшего биологического образования логическое мышление имеет особую значимость, так как именно данный тип мышления является важнейшим качеством современного ученого, которое должно формироваться последовательно и систематично – с самой начальной ступени обучения в университете.

Научных публикаций по проблеме формирования логического мышления на занятиях естественнонаучного цикла недостаточно. Таким образом, налицо противоречие между социальной значимостью проблемы формирования логического мышления у будущих биологов и ее недостаточной концептуальной и методической разработкой, которое порождает противоречие между необходимым и действительным уровнями сформированности логического мышления учащихся и студентов.

Уровень сформированности логического мышления обучающихся повысится, если:

- логическая подготовка будет рассматриваться как специально-организованный процесс, который предполагает развитие логического мышления будущих специалистов;
- отбор учебного материала и заданий для самостоятельного изучения и выполнения с учетом формируемого у обучающихся приемов логического мышления (умение строить рассуждения, выдвигать гипотезы; формулировать проблему, осуществлять анализ объектов, устанавливать причинно – следственные связи);
- определены критерии и показатели, подобран диагностический инструментарий, позволяющий оценить степень сформированности логического мышления.

Формирование и развитие логического мышления обеспечивается реализацией следующих психолого-педагогических условий:

- обеспечение интеграции психолого-педагогической, методической и специальной подготовки;
- осуществление в логической последовательности и взаимосвязи учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности студентов в процессе подготовки.

Разработанные методические материалы могут быть использованы преподавателями для повышения эффективности формирования и развития у школьников и студентов логического мышления при изучении различных дисциплин.

#### *Литература*

1. *Перминова Л.М.* Логико-дидактический подход к обучению / Л.М. Перминова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 18–25.
2. *Столяренко, Л.Д.* Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 672 с.

3. <https://cyberleninka.ru/article/n/uroven-sformirovannosti-logicheskogo-myshleniya-studentov-medikov>: *Сивакова О.В.* Уровень сформированности логического мышления студентов-медиков // Вестник Московского университета. 2010. Том 3, № 20.
4. <http://mir-nauki.com/PDF/55PDMN217>: *Галкина Е.Н.* Мотивация учебной деятельности в ВУЗе // Мир науки, 2017, Том 5, № 2.
5. <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-logicheskikh-priemov-myshleniya-u-obuchayuschih-sya-na-materiale-estestvenno-nauchnyh-disttsiplin>: *Эйсмонт Н.Г., Ланкина М.П.* // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012.

## Психологическое здоровье студентов вузов с высоким уровнем рефлексии

*Малышенко Д.А.*

*студент (специалист), Клиническая психология  
БФУ им. И. Канта, Калининград, Россия  
dar.malyshenko@gmail.com*

*Научный руководитель – Торопов П.Б.*

В исследованиях ряда ученых (Будченко Е.А., 2000; Пальцев М.А., 2002; Козина Г.Ю., 2007; Ушакова Я.В., 2007; Васильева О.С., 2010; Залевский Г.В., 2012) отмечается, что уровень психологического здоровья студентов далек от оптимального. Исследования других ученых (Россошанская А.Ю., Яшина В.С., Вохидова С.С., 2016) показывают, что более половины опрошенных студентов (62 %) имеют проблемы, связанные с психологическим здоровьем, которые требуют решения. [1] Проблема неоптимального уровня психологического здоровья студентов крайне актуальна в наше время, так как тенденции к улучшению не наблюдаются. Однако данных о психологическом здоровье студентов с высоким уровнем рефлексии не так уж много. Анализ публикаций в электронных научных библиотеках (elibrary.ru, cyberleninka.ru) показал, что подобных исследований в ближайшее время проведено не было. Мы считаем, выявление связи между уровнем психологического здоровья и уровнем рефлексии можно рассматривать как механизм повышения первого.

Объект исследования – психологическое здоровье, целостное состояние личности, которое выражается такими понятиями, как «эмоциональное самочувствие», «эмоциональное благополучие», «внутренний душевный комфорт» (Л. Коломинский и др., 2007г.). [2]

Предмет исследования – связь психологического здоровья с уровнем рефлексии у студентов ВУЗов.

Целью данной работы является установление параметров связи уровня психологического здоровья с уровнем рефлексии у студентов вузов для формирования рекомендаций для студентов вузов по повышению уровня психологического здоровья.

Таким образом, в процессе эмпирического исследования проверялась следующая гипотеза: существует достоверная прямая связь между уровнем психологического здоровья студентов и уровнем рефлексии.

В исследовании приняло участие 72 респондента. Все они являлись студентами различных вузов. Исследование проводилось в 2019 году на базе БФУ им. И. Канта.

Для проведения эмпирического исследования был использован следующий пакет методик:

1. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник Карпова А.В. (2003г.);

2. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта; (2001г.);
3. Опросник «Шкалы психологического благополучия» Рифф (Riffs Psychological Weil-Being Scale) (адаптация Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко, 2005г.).

На основе полученных в ходе эмпирического исследования результатов была проведена статистическая обработка данных с помощью статистического пакета SPSS 21.0 version for Windows. Был использован коэффициент ранговой корреляции г-Спирмена.

После обработки полученных данных были сделаны следующие выводы. Уровень рефлексии и уровень психологического здоровья обнаруживают прямую достоверную корреляцию (при  $p=0.001$ ), что подтверждает нашу гипотезу. При этом у студентов наблюдается низкий или средний уровень психологического здоровья, но средний или высокий уровень рефлексии. Это может являться своего рода противоречием, которому можно найти несколько объяснений. Во-первых, как уже упоминалось нами ранее, психологическое здоровье – комплексное понятие, состоящее из большого количества элементов. Существует большое количество подходов и точек зрения насчет точного определения этих элементов. Таким образом, на уровень психологического здоровья будет влиять не только уровень рефлексии. Следовательно, средний или высокий уровень рефлексии не всегда может обеспечить нам средний или высокий уровень психологического здоровья. Во-вторых, стоит обратить внимание на методики, с помощью которых мы выявляли уровень и направленность рефлексии. Опросник А.В. Карпова имеет только одну шкалу – уровень рефлексии. Методика М. Гранта делит рефлексию на саморефлексию и социорефлексию. Ни одна из методик не обращает внимание на конструктивность/эффективность и на продуктивность рефлексии (А.А. Плигин). То есть, мы не можем делать выводы о конструктивности продуктивности/репродуктивности рефлексии наших респондентов. У нас также нет информации о том, влияют ли данные виды рефлексии на уровень психологического здоровья по-разному или одинаково. Это является возможным вопросом для изучения в будущем.

На основе проведенного исследования нами были разработаны рекомендации по повышению психологического здоровья для студентов вузов с высоким уровнем рефлексии.

В данной работе мы рассматриваем один определенный аспект, который, как мы уже выяснили, имеет прямую корреляцию с уровнем психологического здоровья – рефлексия. Вследствие этого, все последующие рекомендации (представлены по пунктам ниже) будут касаться именно этого аспекта.

1. Консультация с психологом. Проведенное нами исследование показало, что уровень развития и направленность (а также другие факторы) рефлексии, лучше всего диагностировать и определять специалисту-психологу.
2. Наличие четкого сформулированного образа Я. Личность имеет возможность принять себя, когда уверенно осознает собственные характеристики, ценности, предпочтения и т.д.
3. Ведение дневников. Этот метод давно зарекомендовал себя как эффективный. Во-первых, письменная речь в данном контексте дает возможность более точно выразить мысль, а во-вторых, таким образом на свет выходят противоречия, пробелы и недочеты, требующие коррекции или размышлений.
4. Кроме того, рекомендуется разработанная авторами Программа повышения уровня рефлексии с целью повышения уровня психологического здоровья.

*Литература*

1. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Психология здоровья студенческой молодежи. 2012. с. 9.
2. Сергиенко Е.А. Психологическое здоровье: субъективные факторы. 2017. С 104.
3. Айварова Н.Г., Шимельфених А.Р. Факторы психологического здоровья молодежи. Вестник Югорского государственного университета. 2017.
4. Алиева М.Б., Бейбутова А.М., Чубанова Г.Р., Цахаева А.А. Психология здоровья. Учебное пособие. 2017.
5. Ананьин В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. 2006.



## **Техники семейной психотерапии в формировании Soft Skills у подростков**

**Маслова Е.В.**

*студент факультета психологии*

*ФГБОУ ВПО ПГПУ*

*Пермь, Россия*

*evmaslova5@yandex.ru*

*Научный руководитель – Смирнов Д.О.*

В течение последних десятилетий во многих странах мира принимаются международные и государственные программы, которые нацелены на внедрение soft-skills, в т. ч. надпрофессиональных навыков в учебные планы образовательных организаций, что отражает требования национальных рынков труда, которые в XXI-м веке претерпевают радикальные изменения под воздействием информационных процессов в экономике и обществе.

При этом, если рассматривать формирование данных навыков у подростка традиционным способом – через тренинговые упражнения, то можно отметить, что не всегда учитываются психологические особенности личности подростка. Если подросток имеет внутреннюю раскоординированность, неуверенность в своих силах, устойчивые непродуктивные когнитивные, эмоциональные, поведенческие копинг-стратегии, принятые деструктивные родительские установки (предписания), то усвоение надпрофессиональных навыков, в основе которых осознанное, уверенное поведение, будет неэффективным. Важно сопровождать этот процесс психологической помощью подростку. Для осознанности саморазвития необходимы терапевтические методы. Наиболее действенной, в нашем случае, будет использование техник группового консультирования и семейной психотерапии наряду с тренинговыми упражнениями.

В данном случае, инструментом работы является группа сверстников, помогающая выявить, скорректировать проблемы личностного развития, связанные с родительскими деструктивными установками (предписаниями) усвоенными обучающимся, не позволяющими сформировать тот или иной навык. Терапевтическое воздействие осуществляется за счёт межличностного взаимодействия и групповой динамики, сфокусированных на процессе «здесь» и «теперь» или «вскоре и вблизи».

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации существующих на сегодняшний день определений понятия soft-skills, а также его соотнесение с отечественным психологическим понятием надпрофессиональных навыков, анализе различных подходов к способам их развития. Результаты данного исследования помогут расширить современные представления о важности формирования надпрофессиональных навыков у подростков и значимости включения техник групповой семейной терапии в этот процесс.

Методологическими основаниями работы выступают: теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина (Мерлин, 1975); убеждения К. Роджерса о важной роли психотерапии в образовании, о том, что психотерапия способствует научению, значимому для клиента, которое возникает и существует в психотерапевтических отношениях; один из подходов В. Сатир к семейной терапии, как терапии, ориентированной преимущественно на одного из членов семьи (Сатир, 1958); подход, названный «терапией изменения решения», который является синтезом трансактоного анализа и гештальт-терапии Мэри Макклор Гулдинг (Гулдинг, 1979).

**Цель исследования:** создание условий для развития soft skills личности в образовательном учреждении с использованием техник групповой семейной психотерапии, направленных на коррекцию деструктивных родительских предписаний, принятых подростком.

**Предмет исследования:** методы групповой психотерапии для коррекции деструктивных родительских предписаний принятых подростком при формировании soft skills.

**Основная гипотеза** заключается в том, что воздействие техниками семейной психотерапии на деструктивные родительские предписания, принятые подростком, позволяет оптимизировать функционирование личности и эффективно формировать у них soft-skills.

Научная новизна работы заключается в рассмотрении эффективности использования терапевтических методов (при развитии soft skills), влияющих на деструктивные родительские установки (предписания) и детские решения, сформировавшиеся у подростков. Оценка этого способа, как средства гармонизации внутреннего психического развития личности, в контексте внешних условий социальной жизни подростков в текущий момент и в профессиональной деятельности в будущем.

Практическая значимость работы сводится к созданию условий для формирования soft skills у подростков, в том числе в общеобразовательном учреждении, и в разработке развивающих занятий с использованием техник групповой семейной психотерапии. Результаты исследований могут служить предпосылкой к мотивации психологов к повышению квалификации и к внедрению предложенных методов в образовательный процесс в качестве ресурса для развития личности обучающегося, его жизнестойкости, компетенциям, необходимым для успешной профессиональной деятельности в будущем.

Исследование проводилось через формирующий эксперимент в смешанной группе (девушки и юноши) 14–17 лет. (обучающиеся 8–10-х классов МБОУ «Очёрская СОШ № 3»). В рамках исследования используется общая выборка 60 человек, разделённых на три группы: 30 человек – группа, в которой soft skills формируются без использования техник семейной психотерапии (этот этап находится в процессе реализации), 15 человек – контрольная группа, 15 человек терапевтическая груп-

па. Предварительно диагностировались все участники эксперимента. Определены сформированность деструктивных родительских установок (предписаний) и уровень развития надпрофессиональных навыков (опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР; Е. Шафер, 1965) по шкале «Директивность»; тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина (2006); опросник В.И. Моросановой (1995) «Стиль саморегуляции поведения») («ССП-М»)) Затем, проводятся занятия для терапевтической группы по 1,5 часа ежедневно. Всего 6 занятий. После проведения формирующего эксперимента проводится итоговая диагностика.

По окончании этапа формирующего эксперимента получили следующие результаты: с помощью Т-критерия Стьюдента доказали значимость результата занятий с использованием техник семейной психотерапии для следующих навыков (soft skills) подростков – саморегуляция, планирование, понимание собственных эмоций, внутрилличностный интеллект, общий эмоциональный интеллект. Корреляционный анализ (по критерию Спирмена), позволил определить, что основные надпрофессиональные навыки эмоциональный интеллект и саморегуляция коррелируют, т.к. значение значимой двухсторонней переменной 0,08, что больше 0,05, таким образом, гипотеза подтвердилась.

*Литература*

1. *Гулдинг М., Гулдинг Р.* Психотерапия нового решения. Теория и практика. М.: Независимая фирма «Класс», 1997. – 288 с.
2. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: «Прогресс», 1994
3. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В.С. Мерлин; под ред. Е.А. Климова. – 2-е изд., стер. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009
4. *Сатир В.* Психотерапия семьи. –«Речь», СПб., 2006 - 285 с.
5. *Цымбалюк А.Э., Виноградова В.О.* Психологическое содержание Soft Skills [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soderzhanie-soft-skills/viewer> (дата обращения: 12.02.2020)

## Репрезентация сферы высшего образования в виртуальной среде мегаполиса\*

**Матвеева А.И.**

*аспирант кафедры педагогики и педагогической компаративистики  
ФГБОУ ВО «УрГПУ», Екатеринбург, Россия  
lyonchik\_7777@list.ru*

Опираясь на ежегодный отчет о состоянии цифровой сферы DIGITAL-2020, на начало 2020 года более 4,5 миллиарда людей пользуются интернетом, а активными пользователями социальных сетей стали уже более 3,8 миллиарда человек [1]. Очевидно, что современный мир характеризуется высокой степенью виртуализации: отображением большинства феноменов, объектов и процессов в виртуальной среде. Таким образом, в глобальной сети представлен почти любой социальный объект: люди, группы людей, организации и различные объединения.

Мегаполис как глобальная организация тоже имеет свою виртуальную репрезентацию. Харламов Н.А., рассматривая город как виртуальный объект, указывает на то, что он состоит из множества символических образов, через которые транслируется реальная среда [4]. Аналогичный процесс происходит и с образовательными учреждениями: являясь составной частью мегаполиса, они виртуализируются в аспекте структур и процессов. Существовая в физическом пространстве, сама образовательная среда перемещается в виртуальное пространство посредством социальных сетей, интернет-платформ и сервисов, СМИ и СМК.

На основании вышесказанного современные школьники и студенты все больше взаимодействуют с виртуальным образовательным учреждениями, что объясняет возникающую необходимость исследования особенностей репрезентации образовательных учреждений в виртуальной среде и ее последствий для самих учреждений и человека.

Многие исследователи разделяют официальные виртуальные образы реальных объектов, а также виртуальные образы, формирующиеся стихийно и спонтанно. Репрезентацию любого объекта или явления можно разделить на целенаправленную (отвечающего собственным целям и задачам) и фактически сложившуюся. Официальный образ реального образовательного учреждения, созданный на официальных сайтах и порталах посредством деятельности администрации учреждения, четко регламентирован Приказом Рособнадзора и полностью контролируется администрацией учреждения.

Наиболее интересен для исследования виртуальный образ образовательного учреждения, складывающийся стихийно в сообществах со-

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00830 «Реальное и виртуальное пространство мегаполиса: стресс и девиации поведения городской молодежи».

циальных сетей, на форумах и др. Как и любые другие виртуальные образы, контент и социальных сетей, и информационных порталов образовательных учреждений может формировать определенный имидж учреждения, а также оказывать влияние на сознание пользователей. На основании вышесказанного, виртуальный образ учреждения является перспективным объектом научных исследований. Понимание тенденций и закономерностей в функционировании стихийно складывающихся образов позволит осуществлять мониторинг интересов и проблем субъектов образовательного процесса.

Так как понятие «образовательное учреждение» является довольно широким, и, согласно Федеральному закону «Об образовании» включает в себя дошкольные; общеобразовательные учреждения; учреждения начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и др. [3], то для анализа были выбраны только учреждения высшего образования г. Екатеринбурга.

На территории г. Екатеринбурга действуют 24 образовательных учреждения высшего образования, каждое из которых имеет свой сайт, официальные сообщества в одной или нескольких социальных сетях, а также неофициальные сообщества – объединяющие обучающихся одного профильного направления, института (факультета), группы, корпуса общежития, группы по интересам и факультативам и др.

В результате анализа социальной сети «ВКонтакте», было определено, что 24 образовательных учреждения высшего образования имеют в общей сложности не менее 250 сообществ (точное количество достоверно определить нельзя ввиду их стихийного и неконтролируемого существования). Для детального рассмотрения была выбрана официальная группа Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ): [https://vk.com/my\\_uspu](https://vk.com/my_uspu). Для проведения исследования были проанализированы по ряду факторов качество и характер публикуемого контента, а также степень вовлеченности подписчиков.

В официальной группе УрГПУ состоит 16 753 человека, к которым в общей сложности было оставлено 2156 лайков и 10 комментариев. Анализу подверглись 100 последовательных информационных постов, опубликованных во временном промежутке сентябрь – октябрь 2020 г. В результате анализа содержательной части, все информационные посты были объединены в 3 общие категории (таблица 1).

**Таблица 1**

**Результаты анализа информационных постов**

<b>Обобщенная группа</b>	<b>Количество информационных постов</b>	<b>Общее количество лайков</b>	<b>Среднее кол-во лайков на 1 пост</b>
<b>Анонсы</b>	16	143	9
<b>Достижения</b>	14	414	30
<b>Новости</b>	70	1599	23

Было выявлено, что наибольшую представленность (70 %) в контенте сообщества имеют новостные сообщения о уже произошедших событиях научного, образовательного, творческого, спортивного характера. Тематическое направление контента и его частотное распределение объясняется статусом группы – ее наполнение контролируется администрацией университета и служит для создания имиджа образовательного учреждения, раскрывая разнонаправленную деятельность в рамках образовательного процесса. Кроме того, 14 % информационных постов, относящихся к обобщенной группе «достижения», создают положительный образ студента (или сотрудника) университета для подписчиков: по данным таблицы 1 видно, что именно эта группа имеет наибольший эмоциональный отклик у подписчиков, проявляющийся в самом высоком среднем количестве лайков относительно других категорий.

Стоит отметить, что по сравнению с другими тематическими группами, к постам группы Уральского государственного педагогического университета оставлено небольшое количество комментариев (всего 10 штук), что указывает на низкую вовлеченность подписчиков. Но общий анализ содержательного наполнения сообщества позволяет сформировать определённый образ учреждения для пользователя сети интернет.

В заключении хочется отметить, что виртуальный образ высшего образовательного учреждения – это сложный феномен, складывающийся как из целенаправленно транслируемых информационных образов, так и из стихийного контента, который важно изучать, поскольку именно он является источником информации о конкретном учреждении и системе высшего образования в общем для виртуального сообщества.

#### *Литература*

1. DIGITAL-2020 URL: <https://wearesocial.com/digital-2020> (дата обращения 17.10.2020).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020). Статья 23. Типы образовательных организаций.
3. Харламов Н.А. Виртуальные города: большой город в эпоху технической воспроизводимости / В кн. Визуальный анализ виртуальной реальности. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2007.

## Образ детства в представлениях современных младших школьников

*Димитрова В.П., Матюшин Н.Д.*

*Студенты факультета Института Детства  
РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия  
dimitrova.vika21@gmail.com*

*Научный руководитель – Савинова Л.Ю.*

В различные исторические эпохи феномен «детство» изучался исследователями в области психологии и педагогики (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Г.М. Коджаспирова, Д.И. Фельдштейн и другие) при помощи разнообразных средств и инструментов. Одними из них являются картины, иллюстрации и рисунки, начиная от изображений на стенах пещер до современных рисунков детей.

Мир стремительно меняется, поэтому созданные ранние педагогические труды, уже не так точно отражают действительность внутреннего мира современного ребенка. «Детство не просто реагирует на мир Взрослых, оно само объективно и весьма активно ставит перед ним все новые и новые задачи» [3, с. 29]. Недостаточное представление о современном детстве требует регулярного проведения научных исследований, обсуждения полученных результатов и развития новых идей образования детей.

Существует множество методов, направленных на изучение современного ребенка. Согласно А.Л. Венгеру «среди диагностических средств, используемых в мировой психологической практике, рисуночные методы стоят на первом месте» [2, с. 1].

Для изучения представления современных младших школьников о детстве нами была модифицирована рисуночная методика «Дети рисуют детство», в которой ребенку дается задание: «Нарисуй, что такое детство». В процессе рисования детям разрешается использовать цветные карандаши, фломастеры и другие дополнительные инструменты. После завершения рисования ребенку предлагается объяснить, что он изобразил на своем рисунке.

В исследовании приняло участие 76 детей в возрасте от 7 до 10 лет. В результате проведения рисуночной методики было получено 76 рисунков.

Основными критериями, по которым проводился анализ рисунков, были следующие: действующие лица; атрибуты: пространство, животные, игрушки, развлечения/хобби; цветовая гамма: цвета (яркие/темные), гамма (разноцветная/однотонная).

В ходе анализа результатов диагностики было выявлено, что большинство рисунков (87 %) включают самого ребенка, его сверстников, а также взрослых. На 13 % рисунков отсутствуют действующие лица. Данный результат свидетельствует о том, что большая часть исследуемых ассоциируют детство с взаимодействием с другими людьми.

Рисунки были распределены на следующие типы в соответствии с выявленными локациями: природные и городские пространства. Природные пространства являются наиболее часто встречающимся типом локаций (43 %). К этому типу нами были отнесены изображения природных объектов и загородной жизни. 41 % рисунков представляют собой изображение городских объектов – жилые здания, придомовые территории (игровые площадки), а также другие учреждения, такие как детский сад или школа. Самыми распространенными местами являются игровая площадка (17 %), поляна (13 %) и загородные дома/дачи (12 %).

Всего 22 % рисунков детей включает изображение животных, а именно домашних питомцев (кошки и собаки). Однако, наиболее часто изображали животных дети 8 лет (9 рисунков) и 7 лет (6 рисунков), реже в возрасте 9 лет (2 рисунка), а дети 10 лет вовсе не изображали.

Безусловно, неотъемлемой частью детства являются игрушки. Дети рисовали различных игрушечных зверей (13 %), преимущественно зайцев (7 %), а также игрушки в виде транспорта (самолет, машина), но более популярным являлось изображение предметов для активной игровой деятельности, среди них мячи и скакалки (21 %). На 12 % рисунков изображены разноцветные воздушные шары, вне зависимости фон это или атрибут праздника в рисунке, можно сделать вывод, что данный элемент выступает, как символ детства. Следует отметить, что дети не изображали технические устройства на своих рисунках.

Наравне с игрушками деятельность детей, а именно их развлечения и хобби, имеют значимую ценность в представлениях о современном детстве. Таким образом, анализ рисунков показал преимущество игровой деятельности на площадке в песочнице (11 %), на качелях (9 %) и горках (4 %) над другими видами деятельности. Мы предполагаем, что данный аспект связан с «воспоминаниями» младших школьников о периоде дошкольного детства, где основной деятельностью была игровая. Также дети изображали футбол, рыбалку, катание на самокатах, поход в парк аттракционов и пускание бумажных кораблей/самолетов.

При выполнении рисунка детьми были использованы преимущественно яркие цвета (91 %), только несколько рисунков (9 %) были нарисованы в темных тонах. Некоторые рисунки (8 %) были выполнены только одним цветом. Гамма 92 % рисунков является разноцветной, что свидетельствует о счастливом детстве, наполненном яркими красками, где ребенок испытывает множество положительных эмоций. Отсутствие цвета или использование темных цветов, на наш взгляд, может означать переживания, страхи или недопонимания [4, с. 12].

Несмотря на разнообразие рисунков, можно выделить некоторые общие черты рисунков современных младших школьников, характеризующих представление о детстве. Образ детства ребенка тесно связан с семьей, друзьями, взрослыми и детьми, разделяющими его досуг. Дети видят себя в детстве в окружении домашних питомцев.



Незаменимым атрибутом детства остаются игрушки, но не гаджеты и игровые приставки. Детство ассоциируется с игрой – на детской площадке или на природе: игра в футбол с друзьями, катание на самокате, рыбалка, пускание бумажных кораблей. Период детства положительно окрашен для современных детей, ярок и разнообразен.

Изучение представлений о детстве посредством рисуночных методик дает возможность определить ценностные ориентации современного мира детства, детских субкультур, в соответствии с которыми можно корректировать или создавать методики по раннему воспитанию детей.

*Литература*

1. *Баранова С. В.* Рисуночные методики. – М.: Новая реальность, 2013. – 50 с.
2. *Венгер А. Л.* Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: Владос, 2010. – 159 с.
3. *Фельдштейн Д. И.* Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования № 2 (19).
4. *Шевченко М. А.* Психологические рисуночные тесты для детей и взрослых. – М.: АСТ, 2016. – 176 с.

## Межличностные отношения подростков и склонность к интернет-зависимости

*Мирошина А.С.*

*студентка факультета психолого-педагогического и социального образования  
ФГБОУ ВО ВГСПУ г. Волгоград  
palchunowa.nastya@yandex.ru*

*Научный руководитель – Меркулова О.П.*

Данное пилотажное исследование взаимосвязи межличностных отношений подростков и склонности к интернет-зависимости проводилось в рамках диссертационного исследования на тему «Психолого-педагогическая коррекция девиантного поведения подростков в Интернет-пространстве».

**Актуальность** нашего исследования связана с тем, что в настоящее время повсеместное использование сети Интернет стало одной из главных проблем избегания подростками живого социального общения.

Основными учеными, изучающими связи межличностных отношений подростков с интернет-зависимостью, являются Войскунский А.Е., Водянова Н.В., Егоров А.Ю., Бабаева Ю.Д. и др.

**Цель** нашего исследования – выявление взаимосвязи между особенностями межличностных отношений подростков и их склонности к интернет-зависимости.

**Объект исследования** – межличностные отношения подростков.

**Предмет исследования:** межличностные отношения подростков во взаимосвязи со склонностью к интернет-зависимости.

В эмпирическом исследовании решались следующие **задачи**:

- 1) Провести диагностическое исследование по выявлению у подростков степени выраженности склонности к интернет-зависимости;
- 2) Провести диагностическое исследование по выявлению уровня межличностных отношений подростков;
- 3) Выявить с помощью методов математической обработки взаимосвязь уровня межличностных отношений подростков со степенью выраженности склонности к интернет-зависимости.

**В исследовании проверялась следующая гипотеза:** чем ниже уровень межличностных отношений у подростка, тем сильнее у него выражена склонность к интернет-зависимости.

**Используемые методы и технологии:** психодиагностические: шкала Чена для изучения склонности к интернет-зависимости (адаптация Малыгина В.Л., Фетисова К.А.), методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин); Социометрия Дж. Морено; Методы математической обработки результатов: расчет коэффициента корреляция Пирсона, критерий знаковых рангов

Уилкоксона, описательная статистика (с использованием компьютер-ной программы «SPSS 20.0 for Windows».)

**База эмпирического исследования:** подростки МКОУ СШ № 1 г. Калач-на-Дону в возрасте 14–15 лет.

**Научная новизна** заключается в уточнении характера взаимосвя-зи между показателями уровня развития межличностных отношений и склонности к интернет-зависимости.

**Выводы о результатах исследования.** На основе проведенно-го нами пилотажного исследования по изучению взаимосвязи интер-нет-зависимости и уровня межличностных отношений подростков мы получили следующие результаты. По Шкале Чена выяснилось, что из 26 учеников у 9 был выявлен выраженный и устойчивый паттерн ин-тернет-зависимого поведения, 13 подростков имеют склонность к ин-тернет-зависимому поведению, остальные 4 человек имеют минималь-ный риск интернет-зависимого поведения. При выявлении социального статуса каждого учащегося и его уровня межличностных отношений с помощью методики «Социометрия» была составлена социоматрица, анализ которой показал, что из 26 учащихся 3 «звезды», 3 «предпочи-таемые», 17 «пренебрегаемые», 3 «изолированные». Проанализировав результаты диагностического исследования по методике «КОС», мы выяснили, что из 26 подростков 3 имеют низкий уровень коммуни-кативных и организаторских склонностей, у 6 был выявлен уровень ниже среднего, 8 испытуемым характерен средний уровень, 5 подростков от-носятся к группе с высоким уровнем. Остальные 4 подростков, полу-чивших высшую оценку, обладают очень высоким уровнем коммуни-кативных и организаторских склонностей.

Далее на основе результатов, полученных в процессе диагностиче-ского этапа, нами была проведена математическая обработка данных с помощью компьютерной программы «SPSS 20.0 for Windows» с целью изучения взаимосвязей между диагностируемыми признаками.

Корреляционный анализ по критерию Пирсона был проведён между следующими переменными: результаты социометрии, уровни комму-никативных и организаторских склонностей с показателями склонности к интернет-зависимости подростков. Была обнаружена сильная корреляционная связь показателей социометрии ( $r=0,8$ ), значимая на уровне  $p \leq 0,01$  с уровнем коммуникативных склонностей, а также сильная корреляционная связь ( $r=0,8$ ), значимая на уровне  $p \leq 0,01$  с уровнем органи-заторских склонностей. Это может свидетельствовать о том, что статус подростка в классе связан наличием у него данных способностей. То есть, чем выше показатели организованности и коммуникативности, тем выше социометрический статус.

Также обнаружены сильные обратные корреляционные связи, значи-мые на уровне  $p \leq 0,01$ , переменной симптомов интернет-зависимости,

с социометрическим статусом ( $r=0,7$ ), коммуникативными склонностями ( $r=0,7$ ), организаторскими склонностями ( $r=0,8$ ). Это означает, что чем выше социометрический статус личности подростка, его коммуникативные и организаторские склонности, тем меньше вероятность проявления у него симптомов интернет-зависимости и наоборот – что является прямым подтверждением нашей гипотезы исследования.

**Заключение.** На данном этапе развития человечества, дети развиваются в современном мире, где нас повсеместно окружают различные средства интернет-коммуникации, которые являются не только удобным инструментом в поиске необходимой информации, но и средой, которая при неправильном ее использовании, влечет за собой ряд рисков. Результаты проведенного исследования показывают, что выраженность склонности к интернет-зависимому поведению обратно взаимосвязана с социометрическим статусом и выраженностью коммуникативных и организаторских склонностей. Это свидетельствует о том, что работа по развитию коммуникативных и организаторских склонностей и оптимизации структуры общения в малых группах может быть важна в профилактике и коррекции выраженной склонности к интернет-зависимому поведению.

#### *Литература*

1. Бурова В.А. Интернет-зависимость в медицинской парадигме // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А.Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2009. С. 101–111.
2. Егоров А.Ю., Кузнецова Н., Петрова Е. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005. Т.5. № 2.С. 20–27.
3. Малыгин В.Л., Феклисов К.А., Искандирова А.Б., Антоненко А.А. Методологические подходы к раннему выявлению Интернет-зависимого поведения. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011.
4. Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л. Морено; Пер. с англ. А. Боковой. – М.: Академический Проект, 2001.
5. Истратова, О.Н. Методика КОС (В.В. Синявского и Б.А. Федоришина) / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону // Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Издание 3-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – С. 339–344.

## **Влияние информационных технологий на формирование образа виртуального «Я» обучающихся**

*Моисеева А.А.*

*студентка института «Иностранные языки,  
современные коммуникации и управление»,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
syxoekrasnoe@gmail.com*

*Научный руководитель – Николаева А.А.*

В современном мире необходимость психологических исследований в педагогической деятельности заключается в развитии знаний, навыков, способностей личности человека и учитывает уровень его возможности бессознательного в рамках индивидуального подхода к обучению и воспитанию.

Роль психологических исследований в педагогике прослеживается в трудах многих ученых. Например, Л.С. Выготский выдвинул идеи, раскрывающие закономерности внутренних психических процессов ребенка, его взаимоотношения с окружающей средой, которые выступают источником культурного развития. Д.Б. Эльконин проводил исследования в тесном сотрудничестве с такими учениками Л.С. Выготского, как А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин. В.В. Давыдовым и обсудил такие вопросы, как психическое развитие детей разного возраста, психология игровой и учебной деятельности, психодиагностика, а также развитие речи ребенка и обучение чтению.

Вхождение системы образования в глобальное информационно-образовательное пространство сопровождается определенными изменениями в теории и практике учебно-воспитательного процесса, что в свою очередь наталкивает на необходимость изучения влияния интернет-среды на развитие личности в педагогической сфере. Анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме показал, что в настоящее время благодаря влиянию информационных технологий в структуре «Я-концепции» формируется новый образ себя – «Я-виртуальное». Поэтому структурные характеристики нового образа «Я» являются предметом исследования современных ученых. Например, А.Е. Войскунский указывает, что информационные технологии сами по себе не могут влиять только лишь отрицательно на личностное развитие в юношеском возрасте в связи с возможностью получить оценку от множества людей в относительно безопасной форме [2]. Интересно и исследование виртуального «Я» у лиц юношеского возраста Н.Н. Бутровой и О.П. Цариценовой [1]. По мнению авторов, существует дифференциация между виртуальным и реальным «Я». Так, в образе «Я-виртуальное» менее выражена уверенность в себе, умение быть хорошим наставником, орга-

низатором; готовность помогать другим, ответственность; скромность; потребность в помощи, доверии; стремление к тесному сотрудничеству с референтной группой, доброта; реалистичные суждения и действия. Согласно результатам исследований, Ю.М. Кузнецовой и Н.В. Чудовой, «Я-виртуальное» занимает позицию между «Я-реальное» и «Я-идеальное», что объясняется авторами как придание ситуации интернет-общения функции зоны ближайшего развития личности. В исследовании Т.А. Флениной доказано, что реальная идентичность в некоторой степени соответствует сетевой и наоборот [3].

Выводы о влиянии информационных технологий на развитии личности были сделаны при проведении исследования среди обучающихся в количестве 65 человек, направленного на изучение их особенностей самоотношения в зависимости уровня дифференциации образа «Я-виртуальное» от образов «Я-идеальное» и «Я-реальное».

Проведено исследование статических значимых различий по шкалам теста Т.Лири с применением критерия Манна-Уитни между образами «Я-реальное» и «Я-идеальное», «Я-реальное» и «Я-виртуальное», образами «Я-идеальное» и «Я-виртуальное». С помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена проведен корреляционный анализ данных тестовых методик с целью изучения статически значимых взаимосвязей между дифференциациями образов «Я-реальное», «Я-виртуальное» и «Я-идеальное».

Статистически значимые отличия между «Я-виртуальное» и «Я-реальное» показали, что в интернет-среде респонденты демонстрируют себя как более открытых, доверчивых, независимых молодых людей, чем они есть в реальной жизни. Виртуальный образ более эгоистичный, респондентам в интернете менее свойственно дружелюбие и поведение, основанное на альтруистических ценностях. Статистически значимые отличия между «Я-реальное» и «Я-идеальное» выявили, что идеальный образ отличается от реального образа «Я» противоречивостью: эгоистической направленностью, авторитарным стилем отношений, агрессивностью, независимостью, с одной стороны, и стремлением к открытым отношениям, доверчивости, – с другой, что указывает на наличие внутриличностных проблем и обосновывает стремление молодых людей скомпенсировать эти противоречия в виртуальной среде. Статистически значимые отличия между «Я-виртуальное» и «Я-идеальное» позволили описать виртуальный образ «Я», который в отличие от идеального образа «Я» характеризуется по стилю отношений с окружающими меньшей направленностью на помощь и взаимоподдержку, но и меньшим стремлением доминировать в общении.

Уровень самоотношения зависит от уровня дифференциации образа «Я-виртуальное» от образов «Я-реальное» и «Я-идеальное». Чем выше рассогласование виртуального образа «Я» от реального и идеального образов «Я», тем ниже уровень самопринятия обучающихся.

Для респондентов с высоким рассогласованием между образами «Я-реальное» и «Я-виртуальное» установлены максимальные отличия по показателям, характеризующих авторитарный, эгоистический, подчиняемый стили отношений, определяют низкие значения по шкале, оценивающей глобальное самоотношение. Для респондентов с высоким рассогласованием между образами «Я-реальное» и «Я-идеальное» установлено отрицательное отношение к себе, ориентированность на оценки окружающих. Для респондентов с высоким рассогласованием между виртуальным и идеальным «Я» характерно демонстрировать большую лояльность в сети Интернет, чем им хотелось бы в идеале, что сказывается на самоконтроле, и, соответственно, на снижении уровня самопринятия.

Таким образом, образ «Я» молодежи в значительной степени формируется под воздействием информационной и медийной среды, поэтому в структуре личности, самосознания значительную роль играют образы не только реального, но и виртуального «Я». Вопрос о влиянии информационных технологий на обучающихся в педагогической сфере является актуальной научно-практической задачей, выступая источником формирования личности современного поколения.

*Литература*

1. *Бутрова, Н.Н.* Содержание образа «Я-виртуальное» пользователей интернет (на примере юношеского возраста) / Н.Н. Бутрова, О.П. Цариценцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 12 (декабрь). – С. 76–80. – URL: <http://econcept.ru/2014/14348.htm> – с. 8
2. *Войсунский, А.Е.* Психологические исследования деятельности человека в Интернете / А.Е. Войсунский // Информационное общество. – 2005. – № 1. – С. 36–41.
3. *Фленина Т.А.* Подходы к психологическому исследованию феномена сетевой идентичности // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. Июнь, 2015, ART 2100. СПб., 2015. – С. 35.

## Мотивационные предикторы отношения студентов к дистанционному обучению

**Морозов А.И.**

*аспирант кафедры педагогики*

*ФГБОУ ВО ВГСПУ*

*Волгоград, Россия*

*morozovelan@ Rambler.ru*

*Научные руководители – Меркулова О.П., Сергеев Н.К.*

Опыт перехода на дистанционный формат обучения и последующая ситуация существенных изменений привычных способов осуществления учебно-профессиональной деятельности не могли оставить характеристики мотивационной сферы студентов без изменений. Так, проведенные в период перехода на дистанционное обучение опросы показали, что наибольшую потребность студенты обнаружили в общении с одноклассниками (35 %), очных дискуссиях с преподавателями (34 %) при этом находясь в условиях широких возможностей для удовлетворения потребности в академической автономии и одновременной с этим нехватке навыков самоорганизации (29 %). Такая кризисная для мотивационной сферы ситуация фрустрации базовых потребностей в связи с другими людьми и невозможности повлиять на свою компетентность по причине затрудненной коммуникации с преподавателями (27 %) предполагает риски для личного благополучия студентов, стабильности их внутренней мотивации и потенциально влияет на само отношение студентов к дистанционному обучению [1]. Поэтому актуальным вопросом стало исследование изменений отношений между элементами мотивационной сферы студентов и последующего влияния данных изменений на отношение к дистанционному обучению.

В качестве диагностических средств мы использовали «ШАМ» (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, О.А. Сычев) и авторский опросник отношения студентов к дистанционному обучению. Использование шкал академической мотивации представляется релевантным задаче исследования инструментом для выявления изменений в мотивационной сфере студентов как предиктора отношения к дистанционному обучению, поскольку, во-первых, позволяет измерить прямо соответствующие учебной деятельности познавательные мотивы и изменение их положения в иерархии. Во-вторых, использование «ШАМ» дает возможность исследовать отношения мотивов достижения, саморазвития и самоуважения в условиях кризисной для мотивационной сферы ситуации фрустрации базовых психологических потребностей (автономии, компетентности и связи с другими людьми) в период самоизоляции и одновременного с этим роста влияния внешней, несамодетерминированной части континуума самодетерминации, представленного экстернальной,



интроецированной и амотивацией [3,с.193]. Таким образом, мы предположили, что наличие стабильной внутренней мотивации – познавательных мотивов, делает менее значимой форму проведения занятий.

В исследовании приняли участие 103 студента факультета психолого-педагогического и социального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ», в качестве системы статистической оценки данных мы использовали IBM SPSS 20 и критерий Критерий Краскела – Уоллиса. По результатам исследования выяснилось, что большинство респондентов в вопросе «Мне комфортнее, приятнее учиться...» предпочитают очную форму обучения (55 %), не отдают предпочтений в форме обучения 32 % и предпочитают дистанционную форму обучения лишь 12 % испытуемых. Организовать обучение («Мне легче организовать свое обучение, если оно происходит...») большей части студентов оказалось легче в рамках очной формы обучения (59 %), дистанционную форму предпочли 26 % и не имеют предпочтений 14 % опрошенных студентов. Представления о наиболее оптимальных результатах учебной деятельности («Мне кажется, что мои результаты оказываются лучше, если я учусь...») большинство студентов также связывает с очной формой обучения (56 %), меньшая часть студентов связывает свои оптимальные академические результаты с дистанционной формой обучения (14 %) и для 29 % опрошенных форма обучения не имеет значения для результатов учебной деятельности. И наконец, в вопросе, касающемся мотивации «Я более мотивирован(а), когда обучение происходит...», очную форму предпочитают 65 % студентов, 7,8 % отдают предпочтение дистанционной форме и 27 % не отдают предпочтений определенной форме обучения. Результат статистического анализа по «ШАМ» и данному вопросу опросника отношения студентов к дистанционному обучению выявил асимптотическую значимость, равную 0,006, что предположительно, свидетельствует о влиянии внутренних познавательных мотивов на незначительность для студентов формы проведения занятий.

Таким образом, результаты исследования показали предпочтение студентами классической очной формы обучения в вопросах комфорта, мотивации, самоорганизации и оптимальных академических результатов. Данная тенденция, предположительно, может быть связана с тем, что с точки зрения базовых психологических потребностей, очная форма обучения позволяет удовлетворить потребность в автономии, компетентности и связи с другими людьми максимально эффективными и привычными способами, одновременно с этим снижаются риски фрустрации и поддерживается устойчивость личного благополучия студентов. И наоборот, наличие устойчивых внутренних познавательных мотивов, значимых для учебно-профессиональной деятельности в кризисных для мотивационной сферы ситуациях должно создавать адаптационный потенциал к новым условиям в обучении – например, в

условиях смены формы обучения с очной на дистанционную, что в целом подтвердил статистический анализ результатов по данным вопроса авторского опросника и результатов «ШАМ».

*Литература*

1. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии [Авт. коллектив: А.В. Клягин и др.]. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 112 с. – 200 экз. – (Современная аналитика образования. № 6 (36)).
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
3. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.

## **Культура речевого поведения современных подростков: диагностика и формирование**

**Назарова Т.Ю.**

*студент факультета психолого-педагогического и социального образования  
ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Россия  
nazarov.0603@inbox.ru*

*Научный руководитель – Петрова Л.М.*

Всесторонние перемены, происходящие в современном обществе, значительно изменили его культурную жизнь и повлекли за собой и негативные проявления, одним из которых является резкое снижение культуры речи, выражающееся в её огрублении и жаргонизации, а также в массовых нарушениях норм литературного словоупотребления. Это происходит за счёт резкого повышения частотности употребления сниженной лексики и формирования общего сленга, представляющего собой промежуточное образование на границе литературного языка и речевой субкультуры [1, 2]. Особенно это заметно при анализе речевой культуры подростков. Это можно объяснить тем, что подростки ищут свой жизненный стиль, оригинальничают, подчёркивают своё своеобразие, непохожесть друг на друга и частичную независимость, что может проявляться и в употреблении «молодёжного сленга», жаргонизмов, арго, инвективной лексики, приводящей к стремительному снижению культуры их речевого поведения. Речевая культура – это зеркало, отражающее уровень языковой и, в конечном итоге, общей культуры человека, которая, в большей степени, формируется именно в подростковом возрасте, поэтому актуальной становится проблема сохранения и активного использования речевых формул.

В последние годы проводятся исследования, затрагивающие проблемы культуры речевого поведения субъектов образовательного процесса, однако, специальных исследований, в которых рассматривались бы вопросы культуры речевого поведения подростков, уровень её развития, нам обнаружить не удалось, поэтому мы провели специальную работу, направленную на изучение данной проблемы.

Для проведения диагностического исследования нами был разработан комбинированный анкетный опросник, состоящий из двух частей. Первая из них состоит из 18 вопросов, с помощью которых мы пытались установить, какие речевые обороты и слова сниженной лексики подростки наиболее часто употребляют в общении со своим социальным окружением. Вторая часть, включающая 8 вопросов, направлена на выявление популярных среди подростков источников заимствования речевых конструкций, которые употребляются ими в коммуникативном взаимодействии со сверстниками и иногда с взрослыми. В состав иссле-

довательской выборки было включено 36 учащихся 13–16 лет одной из общеобразовательных организаций города Волгограда.

После проведения контент-анализа полученных от подростков ответов на вопросы авторской анкеты об использования ими сниженной лексики мы условно разделили их на три группы.

В *первую* были включены те, кто считает свой лексический запас вполне достаточным и соответствующим нормативной лексике. Таких подростков оказалось 8 (22 % от исследовательской выборки). *Вторая* группа представлена теми, кто изредка в своем коммуникативном поведении использует сниженную лексику. Их количество составило 17 человек (47 % от общей выборки). Подростки, попавшие в *третью* группу – 11 человек (31 % от выборки), активно пользуются сниженной лексикой, часто употребляют в своей речи слова и выражения, относящиеся к молодёжному сленгу, аргю, жаргонизмам, ненормативным и инвективным речевым конструкциям. Полученные данные указывают на то, что подростки в своей речи часто используют сниженную лексику (11 человек из 36).

Результаты, касающиеся выявления наиболее популярных в подростковой среде источников заимствования отдельных слов и речевых оборотов, показаны в таблице 1.

**Таблица 1**  
**Источники лексических заимствований подростков**

<b>Источник (сфера общения)</b>	<b>Среднее значение</b>
Общение в учебной деятельности	6,39
Межличностное общение со сверстниками	5,64
Бытовая лексика в семье	5,36
Реклама	3,42
Чтение художественной и научной литературы	3,14
Средства массовой информации	1,92

На основе полученных средних значений можно заключить, что наиболее популярными в речевом поведении подростков являются такие источники лексических заимствований, как общение в учебной деятельности (6,39), межличностное общение со сверстниками (5,64) и общение в быту с родителями, родственниками и другими близкими людьми (5,36). Наименее значимыми казались средства массовой информации (телевидение, радио, печатные издания) – 1,92. Реклама и чтение художественной литературы занимают «средние» позиции в иерархии источников лексических заимствований (их показатели составили 3,42 и 3,14 соответственно).

При рассмотрении мотивов было выявлено, что подростки употребляют сниженный лексикон потому что это очень ярко (эмоциональная

привлекательность) – 8,33 %, вследствие агрессивных мотивов (вызывают раздражение) – 8,33 %, являются модными и современными (стремление «быть своим среди своих») – 61,11 %, очень смешные (стремление выделиться) – 8,33 %, не осознаются («не могу сказать») – 8,33 %.

Анализ целей употребления сниженной лексики подростками показал, что они используют её для того, чтобы их понимали другие в 36,11 %, для поддержки отношений – в 27,78 %, с целью придачи речи живости и юмористической окраски в 27,78 % с целью самоутверждения в 8,33 %, в 0 % случаев для обмена информацией и в других случаях.

Представленная во многих исследованиях информация и полученные нами данные свидетельствуют о необходимости организации и проведения специальной работы педагогом-психологом по формированию у подростков культуры общения и речевого поведения: Среди методов формирования культуры речевого поведения современных подростков в работе педагога-психолога мы остановились на следующих: метод психологического консультирования, метод упражнений, метод тренинга, дискуссионные методы.

#### *Литература*

1. *Акуленко Н.К.* Культура речи как общественный фактор [Электронный ресурс] – Электрон. журн. – Калуга: Единство во имя России, 2007. Режим доступа: [http://sr.fondedin.ru/new/fullnews\\_arch\\_to.php](http://sr.fondedin.ru/new/fullnews_arch_to.php).
2. *Одинцова Е.В.* Культура речи как регулятор нравственного и физического здоровья общества // *Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения*, – 2016. – № 1. – С. 107–115.

## **Развитие навыков эмоциональной саморегуляции у подростков-участников кадетского бала**

**Новикова О.В.**

*магистрант факультет «Психология образования»  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
olsen.energy.nov@mail.ru*

*Научный руководитель – Лобанова А.В.*

Изучению саморегуляции посвящено большое количество научных исследований, как в отечественной науке, так и за рубежом. Наиболее известными в отечественной психологии являются исследования Д.А. Ошанина (исследование механизмов оперативности) [4], О.А. Конопкина (структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции) [3], В.И. Моросановой (стиль саморегуляции поведения) [5], А.К. Осницкого (личностная и деятельностная саморегуляция) [6].

В настоящее время в отечественной науке параллельно с термином «саморегуляция» можно встретить термины «самоконтроль» (способность индивида управлять своим поведением и эмоциями, обдуманно реагировать на происходящие события, воздерживаться от неадаптивного импульсивного поведения и прерывать действия, обусловленные нежелательными импульсами и эмоциями) [1]; «самообладание» (самообладание как искусство овладения своими мыслями, чувствами и поступками) [2].

ВзарубежнойпсихологииизвестныработытакихпсихологовкакУ. Мишел («зефирный тест») (Marshmallow test), проблема самообладания) [2], Дж. Тангни, Р. Баумайстера и А.л. Бун («самоконтроль» как черта, включающая способность управлять своим поведением, эмоциями, желаниями и действовать продуманно, воздерживаясь от импульсивного поведения) [1]. В работах Finkenauer, Engels, Baumeister, Kross, Ochsner самоконтроль определяется как регуляция и модуляция мыслей, эмоций и поведения в служении достижению цели [7]. В работе McCluggage Natalie можно встретить следующее определение: «саморегуляция – это способность модулировать поведение и эмоциональные реакции, которая состоит из субконструктов внимания и самоконтроля» [8].

Анализ отечественных и зарубежных научных работ позволил определить теоретико-методологическую основу исследования: структурно-функциональный подход О.А. Конопкина, концепция осознанной саморегуляции В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, представления о рефлексивности А.В. Карпова, культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н. Леонтьева. Новизна реализуемого исследования заключается в получении современных данных о развитии навыков эмоциональной саморегуляции у подростков-участников кадетского бала.

На первом этапе исследования сформирована выборка: подростки 9–10-х классов, участники кадетского бала ( $n=30$ ). В работе использованы методика диагностики рефлексивности (методика А.В. Карпова, В.В. Пономаревой), опросник волевого самоконтроля (опросник А.Г. Зверкова, Е.В. Эйдмана), тест самообладания (А.А. Золотарева), шкала дифференциальных эмоций (русскоязычная адаптация А.В. Леоновой, М.С. Капицы), шкала личностной тревожности для учащихся 10–16 лет (А.М. Прихожан). В качестве измеряемых признаков определены: осознанность саморегуляции, самообладание, доминирующие эмоциональные переживания, личностная тревожность.

С целью определения связи между исследуемыми признаками использовался критерий ранговой корреляции Спирмена. Статистический анализ выявил наличие сильной прямой связи между признаками: «негативные эмоциональные переживания» (горе, гнев, отвращение, презрение) и «самообладание» (коэффициент корреляции 0,975 на уровне значимости 0,01); «тревожно-депрессивные переживания» (страх, стыд, вина) и «перспективная рефлексивность» (коэффициент корреляции 0,973 на уровне значимости 0,01); «тревожно-депрессивные переживания» (страх, стыд, вина) и «ситуативная рефлексивность» (коэффициент корреляции 0,949 на уровне значимости 0,05); «школьная тревожность» и «волевой самоконтроль» (коэффициент корреляции 0,947 на уровне значимости 0,05); «самооценочная тревожность» и «ретроспективная рефлексивность» (коэффициент корреляции 0,900 на уровне значимости 0,05); «тревожность» и «волевой самоконтроль» (коэффициент корреляции 0,947 на уровне значимости 0,05). Выявлено наличие сильной обратной связи между признаками: «позитивные эмоциональные переживания» (интерес, радость, удивление) и «перспективная рефлексивность» (коэффициент корреляции -0,947 на уровне значимости 0,05).

На основании данных расчетов можно сделать выводы: подростки, испытывающие негативные эмоциональные переживания склонны к самообладанию, душевное равновесие достигается путем постоянного включения «внутреннего цензора». Подростки, испытывающие тревожно-депрессивные переживания склонны к непосредственному самоконтролю в актуальной ситуации, а также склонны к анализу предстоящей деятельности, поведению, планированию, прогнозированию вероятных исходов, а подростки, испытывающие позитивные эмоциональные переживания (интерес, радость, удивление) – нет. Подростки с высокими показателями личностной тревожности склонны к сознательной мобилизации энергетического потенциала для завершения действия и к произвольному контролю эмоциональных реакций и состояний.

#### *Литература*

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи

- с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 46–58. doi:10.17759/chp.2016120205
2. *Золотарева А.А.* Тест самообладания: психометрические характеристики и перспективы применения // Психологический журнал. 2018. том 39, № 1, С. 103–114 <https://doi.org/10.7868/S0205959218010105>
  3. *Конопкин О.А.* Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал ВШЭ. 2005. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnyu-i-soderzhatelno-psihologicheskii-aspekty-osoznannoy-samoregulyatsii> (дата обращения: 17.10.2020).
  4. *Морина Н.Л., Панов В.И.* Дмитрий Александрович Ошанин. Мыслитель, художник, человек на все времена (1907–1978) // Выдающиеся психологи Москвы. С. 371–380.
  5. *Моросанова В.И.* Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М.: Когнито-Центр, 2004. 44 с.
  6. *Осницкий А.К., Корнеева С.А.* Аспекты исследования осознанной саморегуляции и функциональной асимметрии мозга // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2015. № 1 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-issledovaniya-osoznannoy-samoregulyatsii-i-funktsionalnoy-asimmetrii-mozga> (дата обращения: 17.10.2020).
  7. Regulatory benefits of emotional processing and self-control in adolescents with type 1 diabetes Hughes, Amy E. The University of Utah, ProQuest Dissertations Publishing, 2011. 1490716.
  8. A Correlational Study of the Degree to which Self-Regulation Predicts Social Competence in Adolescents with Severe Emotional Disturbances McCluggage, Natalie. Northcentral University, ProQuest Dissertations Publishing, 2014. 3617197.



## **Особенности представлений интеллектуально одаренных подростков о человеке в цифровом обществе**

*Нуриева Г.Р.*

*магистрант кафедры ЮНЕСКО*

*«Культурно-историческая психология детства»*

*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*nurguru@yandex.ru*

*Научный руководитель – Шумакова Н.Б.*

Перспективы развития цифрового общества широко обсуждаются в настоящее время как в научных кругах, так и средствах массовой информации, что обуславливает социокультурный контекст формирования у подростков образа будущего, оказывающего влияние на личностное и профессиональное самоопределение, выбор индивидуальной траектории развития [3].

Цифровые технологии обеспечивают новые возможности для удовлетворения познавательных потребностей, самообразования и индивидуализации обучения подростков, а также новые ресурсы для отслеживания своего уровня образованности и грамотности, оценки способностей и возможностей, перспектив профессионального развития [1]. В то же время, имеется и достаточно много информации о мнимых и действительно негативных аспектах влияния цифровизации на физическую активность, зрительную память, степень изучения и понимания материала (чаще поверхностное) и т.п. [2].

Изучение представлений подростков о цифровом обществе и человеке в этом обществе, формирующихся под воздействием множественных и часто противоречивых источников информации, представляется **актуальным**. Поиск собственного «я» и своего места в обществе, вопросы профессионального самоопределения и планирования будущего становятся все более значимыми на протяжении подросткового периода. В то же время, до сих пор отсутствуют данные о том, что думают подростки о цифровом обществе, как они представляют себе человека в цифровом обществе, какие качества и особенности человека считают важными для общества будущего?

Для построения конструктивного взаимодействия с подростками, воспитательного процесса, психологической помощи в построении индивидуальной траектории развития важно понимать, как они представляют себе цифровое общество и место в нем человека? Насколько их представления позитивны или негативны? Какие качества человека (личности) представляются им особенно важными в цифровом обществе? Какие проблемы общества будущего они выделяют?

**Целью** настоящей работы является выявление представлений подростков о личностных качествах человека в цифровом обществе.

Для получения информации о представлениях подростков о человеке в цифровом обществе применялась модификация проективной методики «Bubbles» [4].

Данная методика позволяет проанализировать как вербальную, так и не вербальную информацию.

Подросткам было предложено изобразить человека цифрового общества, завершив для этого схематично представленный силуэт человека, прорисовав в деталях лицо, внешний вид (одежда, головные уборы, обувь) и т.д. Рядом с каждым нарисованным «человечком» необходимо было дать его краткую характеристику.

Также, для более точного понимания личностных характеристик человека в цифровом обществе подросткам была предложена специально составленная нами анкета.

В исследовании приняли участие 56 интеллектуально одаренных подростков, обучающихся в 7–8 классах (33 человека в возрасте 13–14 лет; м.-19, д.-14) и в 9–10 классах (23 человека в возрасте 15–16 лет; м. – 18, д.- 5 чел.).

### Результаты исследования



Рис. 1. Пример рисунка «Челове в цифровом обществе»

На рис.1 представлен пример выполнения подростками задания по методике «Баблз».

Человек в цифровом обществе представляется большинству подростков как мужчина (92,8 %). Он носит свободную одежду (стиль casual), которую отличает удобство, практичность, свобода движения, «универсальность» (она подходит для разных случаев жизни: походов на работу, прогулок, вечеринок, пикника). Наиболее часто встречающиеся детали изображения – очки, телефон (преимущественно айфон), наушники, часы.

Большой интерес представляют анализ эмоций, изображенных на лице человека. Так, только 16 % подростков в своих рисунках изобразили улыбающееся лицо, что свидетельствует о положительных эмоциях. Остальные 84 % предпочли не показывать на лице эмоции или оставить изображение с нейтральным выражением лица.

Среди характеристик, изложенных при описании человека цифрового общества наиболее часто встречаются: добрый, красивый, милосердный, заботливый, умный, грамотный, но при этом одинокий, имеющий мало друзей, дефицит общения (мало общается), ленивый, не любящий выходить на улицу. В представлении подростков человек в цифровом обществе выбирает себе профессии, связанные с математикой, программированием или изобретениями.

Результаты изучения представлений о человеке в цифровом обществе, полученные с помощью анкеты показаны в порядке убывания значимости: 1) умеет добиваться целей, 2) обладает развитым критическим мышлением, 3) имеет свою точку зрения, умеет самостоятельно мыслить, 4) увлечен своим делом, трудолюбив, 5) любит учиться.

Таким образом, полученные результаты показывают, что человек цифрового общества в представлениях подростков наделен рядом положительных интеллектуально-волевых и личностных характеристик, что косвенно свидетельствует о позитивном образе будущего у интеллектуально одаренных подростков. В тоже время, эмоциональная неопределенность образа человека в цифровом обществе наряду с темой одиночества, замкнутости, дефицита общения может свидетельствовать о «проблемном поле» в представлениях подростков о будущем. При этом остается не ясным, значимо ли это только для интеллектуально одаренных или для всех подростков. Наше дальнейшее исследование позволит ответить на этот вопрос.

#### *Литература*

1. Положение детей в мире, 2017 год. Дети в цифровом мире. Полный текст доклада можно загрузить по адресу: [www.unicef.org/SOWC2017](http://www.unicef.org/SOWC2017)
2. *Фримен Д.* Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей // Психологическая наука и образование. 2015. Т.20. № 1
3. Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей / под общ. ред. Р.В. Ершовой. – Колонна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018.
4. *Шумакова Н.Б.* Представление о творческой и успешной личности у интеллектуально одаренных подростков // Вопр.психол. 2019. № 4. С. 88–99.

## **Коммуникация как основа становления саморегуляции учебной деятельности в начальной школе**

**Овечкина Е.А.**

*аспирантка Кафедры ЮНЕСКО  
«Культурно-историческая психология детства»  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
ekatlina@gmail.com*

*Научный руководитель – Нечаев Н.Н.*

Умение управлять своим поведением и поступками требуется на протяжении всей жизни человека, играя важную роль в его деятельности. Особенно явно саморегуляция проявляется в профессиональной деятельности и в экстремальных ситуациях. Проблеме саморегуляции посвящены работы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомирова, Л.Г. Дикой, А.О. Прохорова, О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого и других авторов.

Становление различных видов деятельности требует определенного уровня саморегуляции. Очевидна её важная роль в развитии учебной деятельности школьников, особенно на начальных этапах ее становления в условиях начальной школы, отмечаемая многими исследователями (Е.О. Седова, С.Г. Инкина, Е.С. Варца). С поступлением в первый класс в жизни ребенка происходит качественное изменение социальной ситуации развития, социального статуса ребенка – он становится «учеником». Увеличивается объем изучаемого материала, темп его изложения, что создает необходимость для учащихся управлять своей учебной деятельностью. Учащемуся начальной школы необходимо быть способным определить и удержать цель своей работы, спланировать действия, реализовать их, контролируя и оценивая их выполнение, то есть осуществлять саморегуляцию.

Саморегуляция проявляется в произвольности деятельности, в умении достигать поставленные цели с учетом окружающих условий, при необходимости действовать независимо от поля, в котором находится субъект. В научной литературе освещаются различные факторы формирования саморегуляции, среди которых упоминается коммуникация. Подчеркивается роль общения, коммуникативных действий в формировании саморегуляции, являющейся основой успешного протекания учебной деятельности. Можно предположить, что специально организованная коммуникация в учебном процессе будет способствовать становлению возможности саморегуляции.

Коммуникация неизбежно возникает во взаимодействии участников в процессе учебной деятельности. В ряде работ «коммуникация» рассматривается наравне с «общением». М.И. Лисина использует по-

нятие «коммуникативная деятельность» [3]. М.И. Лисина описывает три функции коммуникативной деятельности или общения: познание людьми друг друга, формирование и развитие межличностных отношений и организация совместной деятельности. В общении выделяют коммуникативную, перцептивную и интерактивную сторону, заключающуюся в обмене действиями, организации межличностного взаимодействия. Эти аспекты неразрывно связаны между собой в общении и не могут рассматриваться изолированно.

Коммуникация как организация деятельности может включать в себя стимулирование и управление действиями партнера по общению, взаимное согласование действий и изменение индивидуальных характеристик партнера по общению (таких как стремления и потребности). Общение предполагает двухстороннюю активность: человек при общении инициативно воздействует на своего партнера и воспринимает воздействие другого [3]. Коммуникация обращена к другому, является ли он партнером по взаимодействию, представляемой аудиторией или в качестве «другого» выступает сам коммуникатор.

Таким образом, управление действиями партнера (контроль, коррекция, оценка) может рассматриваться в качестве одного из аспектов коммуникации. Успешность совместной деятельности будет достигаться взаимоорганизацией действий в коммуникации. А.В. Вдовиченко отмечает, что процедура смыслообразования в коммуникации представляет собой попытку воздействия говорящего на адресата в коммуникативном пространстве [1].

Проблема формирования саморегуляции через развитие коммуникации как организации учебной деятельности младшего школьника не находит однозначного решения в рамках существующих подходов. Выявление внутренних механизмов, позволяющих коммуникации выступать средством развития саморегуляции, возможно через организацию действий другого и организацию собственных действий. Организация действий другого невозможна без предварительной «внутренней» организации самого себя. Как указывал П.Я. Гальперин, ребенок учится говорить так, чтобы это было понятно другому [2]. При этом происходит перестраивание внутренней стороны процесса. Н.Н. Нечаев отмечает, что коммуникация ориентирует другого в «предметных» характеристиках объекта деятельности. Использование новых языковых средств, новой формы при попытке достижения понимания другого приводит к углублению собственного понимания [4]. При этом субъект выступает для себя «другим». В совместной деятельности требуется отрегулировать действия другого для достижения совместной цели, что достигается коммуникативными средствами. При организации действий другого происходит организация своих собственных действий, другими словами, субъект обращает коммуникативные средства на самого себя, в результате чего у него появляется средство саморегуляции.

Выявление особенностей становления саморегуляции учебной деятельности младшего школьника, способов ее формирования через развитие коммуникации как организации деятельности, являющееся ключевым для успешного обучения, в том числе в перспективе становления субъекта учебной деятельности, составляет цель эмпирического исследования.

В исследовании принимают участие обучающиеся начальной школы. На констатирующем этапе эксперимента применяются методики диагностики саморегуляции, коммуникации, анкетирование учителей. Проведение формирующего эксперимента позволит расширить представления о возможностях формирования саморегуляции младшего школьника и разработать психолого-педагогические средства, которые могут быть использованы в рамках специально организованных занятий во внеучебной деятельности.

#### *Литература*

1. *Вдовиченко А.В.* С возвращением, автор, но где же твой «текст» и «язык»? О вербальных данных в статике и динамике // Вопросы философии. 2018. № 6, № 7.
2. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1999.
3. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009.
4. *Нечаев Н.Н.* О возможности реинтеграции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и теории деятельности А.Н. Леонтьева // Вопросы психологии. 2018. № 2.

## Развитие образа «Я» у подростков с ОВЗ средствами хореографии

**Овсянникова К.Г.**

*студент, факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
ovsyannikova.kg@school830.ru*

*Научный руководитель – Егорова М.А.*

Для преодоления трудностей в социальной адаптации и полноценной социализации подростков с интеллектуальными нарушениями необходимо уделять внимание развитию не только их умственных способностей, но и всестороннему развитию личности ребенка, в том числе развитию образа «Я». Интенсивное формирование образа «Я», становление представлений о самом себе, в том числе и физического образа «Я» приходится на подростковый возраст, поэтому особенно важно в данный период проводить коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на развитие образа «Я». Образ «Я» определяет отношение к себе и к другим людям, развивает критичное отношение к своим достижениям и неудачам, выступает регулятором эмоций, поведения и деятельности человека – тем процессам, благодаря которым возможна социализация личности.

Дульнев Г.М., Кон И.С., Пинский Б.И., Кожалиева Ч.Б., Лисиной Л.И., Ушаков И.П., Назамбаева Ж.И., Коломинский Н.Л., Рубинштейн С.Я., изучая образ «Я» у подростков с интеллектуальными нарушениями, отмечали, что у таких детей самооценка неадекватно завышена, отсутствует понимание своих реальных возможностей, не сформирована способность критично оценивать свои действия и поступки.

В отличие от «нормотипичных» детей образ «Я» подростков с интеллектуальными нарушениями формируется под влиянием мнения окружающих. Особенности аномального ребенка ограничивают получение информации из окружающего мира, изменяют способы взаимодействия с окружающими, обедняя социальный опыт, что в свою очередь не может не отразиться на формировании самосознания. Это в значительной степени обуславливает особенности личностного развития подростка и его поведение.

Итак, отечественные и зарубежные исследования подчеркивают, что при изучении образа «Я» у подростков с нарушением интеллекта выделяются качественные отличия от нормально развивающихся сверстников, что проявляется в оценке своих физических данных и внутренних личностных качеств и чаще всего опирается на мнение значимых взрослых. Вместе с тем, проблема коррекции образа «Я» у подростков с интеллектуальными нарушениями практически не разработана. Практически отсутствуют исследования, где применяются невербальные способы коррекции образа «Я». Недостаточно изучено влияние хореографии на раз-

вите образа «Я» у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Такое противоречие и определяет проблему нашего исследования.

Теоретической основой исследования явились положения трудов Р. Бернса о Я-концепции как совокупности установок личности, направленных на себя, С.Л. Рубенштейна о личности как субъекте отношений, Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, Ж.И. Шиф, Г.Я. Трошина, Т.А. Власовой о единстве закономерностей нормального и аномального развития, В.Н. Мясищева о системе взаимоотношений человека к самому себе и окружающим, В.В. Столина об уровне строения самопознания, научные исследования в области психологии умственно отсталых лиц (Б.И.Пинский, Ч.Б. Кожалиева, В.Г. Петрова, Н.Г. Морозова и другие).

В исследовании приняли участие обучающиеся 7–8 классов общеобразовательной школы г. Москвы (коррекционный корпус). Всего было обследовано 48 подростков с диагнозом «умственная отсталость (легкой степени)». В экспериментальную группу вошли 24 подростка, которые осваивали коррекционно-развивающую программу с применением средств хореографии. В контрольной группе также было 24 подростка. В соответствии с целью исследования были использованы следующие методики: методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, методика исследования самоотношения к Образу Физического Я (МИСОФ) А.Г. Черкашиной, тест «Рисунок человека» (К.Маховер, Ф.Гудинаф).

В процессе исследования была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа с использованием средств хореографии, направленная на развитие образа «Я» у подростков с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями). После освоения обучающимися программы коррекции мы провели повторный анализ образа «Я» у подростков с интеллектуальными нарушениями в экспериментальной и контрольной группе.

Результаты исследования по данной теме, подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что хореографические занятия с подростками с интеллектуальной недостаточностью способствуют развитию образа «Я»:

- сюжетный танец способствует развитию умения понимать и дифференцировать свои эмоции и эмоции окружающих. В процессе взаимодействия с различными партнерами обучающиеся приобретают социальный опыт, у них развиваются навыки общения.
- разучивание и исполнение хореографического номера выступает как способ самопознания, что является предпосылкой для развития образа «Я».

Полученные данные позволяют сделать предварительные выводы о наличии статистически значимых различий в показателях контрольной и экспериментальной групп после проведения занятий по хореографии. Таким образом, хореографическое искусство можно рассматривать как средство личностного развития подростков с интеллектуальными нарушениями так как включение в хореографические занятия обучающихся содействует их самопознанию, самопринятию и развитию образа «Я».



*Литература*

1. *Астрейко П.П.* Временная организация «образа Я» младших подростков с умственной отсталостью // Психологическая наука и образование. 2009. Том 14. № 1. С. 24–31.
2. *Ионина Ольга Сергеевна* Танцевально-двигательная терапия как средство формирования положительного образа-Я подростка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 1.
3. *Кон И.С.* Категория «Я» в психологии/ И.С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – № 3. – С. 25–38.
4. *Карпушкина Н.В., Конева И.А.* Особенности образа я у подростков с умственной отсталостью // КНЖ. 2019. № 4 (29).
5. *Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М.* Психология ребенка с аномальным развитием как практика психологии Выготского: подходы к построению и трансляции// Психологическая практика: Проблемы и перспективы. Минск, 2002.

## Особенности статусно-ролевых отношений в среде кадет

*Олисаева Л.Г., Калаева А.А.*  
*магистрант факультета экстремальной психологии*  
*ФГБОУ ВО МГППУ Москва, Россия*  
*babuliavadik@mail.ru*

*Научный руководитель – Петров В.Е.*

**Аннотация.** Статья посвящена статусно – ролевым отношениям среди кадет в Московской общеобразовательной школе.

**Ключевые слова:** кадеты, кадетство, статусно – ролевые отношения среди кадет, межличностные отношения подростков.

Кадетское направление существует достаточно давно, в том числе на территории России(появилось в 1701 году, при подписании указа Петром 1). Оно претерпело ряд изменений и повсеместно возродилось в школах с 2014 года.

**Проблематика** потребности в общении и установлении социально – значимой роли устанавливается у ребенка с малых лет. Но в подростковом возрасте эта потребность усиливается, ведь ведущим критерием успеха у подростка становятся статусно – ролевые отношения в коллективе сверстников. Тем более, когда мы говорим о кадетах, как об особом образе жизни и служения на благо обществу, статусно – ролевые отношения, не теряют своей актуальности.

**Научная новизна** исследования заключается в современном направлении – кадетский класс в общеобразовательной школе.

**Исследуемая выборка** – обучающиеся 8 класса, 15 человек, кадеты(мальчики 5 человек, средний возраст 14 лет и девочки 10 человек, средний возраст 15 лет) в общеобразовательной Московской школы, в возрасте 14–15 лет.

**Методы исследования.** Для достижения цели исследования и выполнения поставленных задач в работе использовалась совокупность теоретических и эмпирических методов.

Для изучения статусно – ролевых отношений среди обучающихся кадет, были поставлены **задачи:**

1. Проанализировать статусно – ролевые отношения как психологический феномен современных исследований.
2. Выявить и обосновать особенности проявлений статусно – ролевых отношений у кадет.
3. Обработать и интерпретировать результаты исследования.

**Методики:** Для изучения статусно – ролевых отношений среди кадет была выбрана методика Д. Морено «Социометрия». Для выявления уровня конфликтности личности – методика В.Ф. Ряховского«Оценка уровня конфликтности личности». Для исследования межличностных

отношений – методика Рукавишников А.А.»Опросник межличностных отношений (ОМО)».

В нашей выборке были получены следующие значения (таб. 1,2,3):

**Таблица 1**

**Исследуемые параметры статусно – ролевых отношений**

Социометрия	Количество выборов(чел.)	Количество выборов( %)
Звезды	4	27
Предпочитаемые	2	13
Принятые	3	20
Непринятые	0	0
Отвергнутые	6	40
Предпочтения. Выбор положительный	9	60
Отвержения. Выбор отрицательный	6	40

**Таблица 2**

**Исследуемые параметры конфликтности личности средние значения**

Оценка уровня конфликтности личности	Средние значения
Уровень конфликтности личности	29,4

**Таблица 3**

**Исследуемые параметры методикой ОМО средние значения**

ОМО	Общая выборка
Включение. Выраженное поведение Ie	4,33
Включение. Требуемое поведение Iw	4,53
Контроль. Выраженное поведение Ce	6,6
Контроль. Требуемое поведение Cw	2,67
Аффект. Выраженное поведение Ae	4,4
Аффект. Требуемое поведение Aw	3,2

**Результаты:** Исследуемые параметры статусно – ролевых отношений среди обучающихся кадет общей выборкой показали следующие значения:

- Социометрическое исследование выявило количество обучающихся и процентное соотношение ролей среди кадет. Так под параметр «Звезды» попадает 27 % обучающихся(4человека), «Предпочитаемых» – 13 %(2 человека), «Принятых» – 20 %(3 человека), «Непринятых» – 0 %, «Отвергнутых»– 40 %(6 человек). Это свидетельствует о том, что костяк группы 60 % (9 человек) попадает под положительный выбор и большая часть группы является «Предпочитаемой» и авторитетной для других членов. При этом, параметр

отрицательных выборов «Отвержения», составил 40 % (6 человек). То есть формальных руководителей наиболее приобщенных к группе (коллективу) и членов сплочающих группу больше на 20 %;

- Исследование параметра уровня конфликтности личности по методике В.Ф. Ряховского, среди обучающихся кадет выявила среднее значение по группе – 29,4 балла, что соответствует среднему уровню конфликтности среди обучающихся.
  - Результаты по методике Рукавишников А.А.»Опросник межличностных отношений (ОМО) показали, что кадеты активно включены в группу, принимают ее участников и допускают близкие дружеские отношения, но избегают более глубоких эмоциональных привязок. При этом каждый участник группы стремится занять главенствующую, лидирующую роль, не желая быть контролируемым.
- Корреляционный анализ показал следующие значения (таб.4):

**Таблица 4**

### Корреляция

тау-в Кендалла	пол	Принятые	Отвергнутые	Отвержения. Выбор отрицательный
Контроль. Выраженное поведение Се			-,450*	
Контроль. Требуемое поведение Сw	-,511*			-,478*
Аффект. Выраженное поведение Ae		,493*		-,565**
Уровень конфликтности личности			,469*	

Выявлен низкий статус среди кадет, имеющих высокой Уровень конфликтности, коэффициент корреляции с Отвергнутыми 0,469  $p \geq 0,05$ . Также, выявлена обратная связь между Отрицательными выборами с Выраженное поведение -478,  $p \geq 0,05$  и с Контроль (Требуемое поведение) -565,  $p \geq 0,01$ . Самый высокий показатель прямой корреляция общей выборки между параметрами Аффект(Выраженное поведение Ae) и Принятые 0,493,  $p \geq 0,05$ . Это означает, что при высоком статусе в группе, кадет стремится к дружеским отношениям с коллективом. Самый высокий показатель обратной корреляция между параметрами Контроль(Выраженное поведение Се) и Отвергнутые, коэффициент корреляции – 0,450 значимость на уровне  $p \geq 0,05$ . Это означает более высокое желание подростка брать на себя ответственность и руководящие роли при низком статусе.

**Заключение.** В ходе исследования выполнены поставленные задачи, изучены особенности статусно-ролевых отношений подросткового возраста, выявлена их специфика, характерная для системы кадетского образования.

Значимость исследования заключается в актуальности проблематики статусно-ролевых отношений в подростковом периоде и в современном направлении кадетство в общеобразовательной школе. Полученные данные могут быть использованы для дальнейших исследований.

*Литература*

1. *Битянова М.Р.* Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике. – Москва: Чистые пруды, 2005. – 30 с.
2. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. 2-е издание. Санкт-петербург: Питер, 2008. – 544 с.
3. *Калаева А.А.* Особенности взаимосвязи психологической безопасности психологического благополучия подростков в образовательной среде//Научный альманах N 1–2(51) 2019, с. 197.
4. *Найденова И.А.* Формирование коммуникативной компетентности кадет подросткового возраста в процессе внеучебной деятельности / И.А. Найденова, Ю. В. Нагорнова // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). Казань, 2014. С. 35–38
5. Основы Концепции и Государственного стандарта кадетского образования в России [Электронный ресурс] // Сайт московского содружества суворовцев, нахимовцев и кадет. Режим доступа: [http://kadet.ru/doc/PISMO\\_RKB.html](http://kadet.ru/doc/PISMO_RKB.html)/ Дата обращения 12.12.2019

## **Предикторы благополучия академически одаренных детей в школьных коллективах**

*Павлова А.А.*

*студент факультета социальных наук*

*ВШЭ, Москва, Россия*

*aapavlova\_7@edu.hse.ru*

*Научный руководитель – Сивак Е.В.*

Благополучие одаренных детей в школьных коллективах важно для развития их способностей и личностных качеств, эмоциональной сферы, школьной успеваемости. В подростковом возрасте для детей на первый план выходит общение со сверстниками, вхождение в различные социальные группы и завоевание авторитета в них. Таким образом, проблемы в социальной адаптации и виктимизация одаренных детей могут восприниматься ими чрезвычайно болезненно, вести к появлению психических расстройств, социальной изоляции, а в отдельных случаях провоцировать попытки суицида.

По результатам некоторых исследований, одаренные дети часто становятся жертвами буллинга в школьном классе, то есть регулярно подвергаются психическому и физическому насилию со стороны сверстников, которые часто воспринимают одаренность как «заснайство» и «желание выделиться» и потому отвергают одаренных одноклассников. Сами одаренные дети, в свою очередь, способны отвергать сверстников, как неподходящих им по уровню интеллектуального развития, и испытывать чувство одиночества. Однако другие исследования говорят, что одаренные дети не являются уязвимой социальной группой и порой демонстрируют даже более высокие показатели адаптации, чем их неодаренные сверстники. А.И. Савенков указывает на то, что одаренные дети как правило обладают высоким социальным статусом среди сверстников и часто выступают в роли неформальных лидеров.

Противоречие в данных касательно благополучия одаренных детей в коллективах сверстников констатируется во многих эмпирических и теоретических работах, однако его природа остается необъясненной. Отсутствие понимания набора факторов, определяющих благополучие одаренных детей в школьных коллективах, является серьезной проблемой как с научной, так и с практической точек зрения. Соответственно, целью данного исследования является выявление предикторов благополучия одаренных детей в коллективах сверстников.

Научная новизна данного исследования заключается в изучении предикторов благополучия специфической группы школьников – школьников, обладающих академической одаренностью.

Благополучие определено нами, как комплексный показатель, включающий в себя психологическое благополучие, самоактуализацию (т.е. сте-

пени вовлеченности школьника в мероприятия внеучебной школьной активности и его стремления применять свои способности в рамках данной активности) и социальную адаптацию. Социальная адаптация, в свою очередь, включает отсутствие виктимизации (подверженности школьному буллингу) и развитость сети социальных связей.

Эмпирическим объектом послужили российские школьники, обучающиеся с седьмого по одиннадцатый класс включительно, охарактеризованные как академически одаренные по результатам учебной успеваемости за последний академический год.

Основным инструментом исследования послужил анкетный опрос, в который вошли как специально разработанные, так и заимствованные шкалы. В частности, психологическое благополучие определялось через отсутствие у респондентов выраженных признаков депрессии и измерялось при помощи опросника на депрессию PHQ9 [Kroenke, Spitzer, 2002]. Личностные черты одаренных школьников (экстраверсия-интроверсия, социальная привязанность-обособленность, эмоциональная устойчивость-неустойчивость) были измерены посредством соответствующих шкал из опросника «Большая пятерка личностных черт» [Gosling, Rentfrow, 2002]. Для измерения индекса школьного климата была составлена шкала, в которую выборочно вошли вопросы на школьный климат из анкеты PISA [Чиркина, Хавенсон, 2016].  $\alpha$ -Кронбаха на выборке составил 0,84. Индекс буллинга измерялся по специально созданной сумматорной шкале, в которую вошли 9 суждений с 5 возможными вариантами ответа ( $\alpha$ -Кронбаха на выборке составил 0,89). Для измерения индекса самоактуализации (т.е. степени вовлеченности школьника в мероприятия внеучебной школьной активности и его стремления применять свои способности в рамках данной активности), также была создана сумматорная шкала из 9 суждений с 5 опциями ответа ( $\alpha$ -Кронбаха на выборке составил 0,85). Индекс социальных связей был рассчитан как сумма школьных друзей и школьных приятелей респондента.

Анкетный опрос был размещен в онлайн-группе для участников олимпиады НИУ ВШЕ «Высшая проба». В анкетном опросе приняли участие 303 школьника, из них для исследования были отобраны те, кто указал, что окончил последний учебный год на одни пятерки – таких в выборке оказалось 140.

Большинство академически одаренных детей имеют умеренно высокие показатели социальной адаптации, самоактуализации и психологического благополучия, причем данные показатели положительно связаны между собой. Предикторами психологического благополучия выступают эмоциональная устойчивость и благоприятный школьный климат. Также, у одаренных школьников среднего звена показатели психологического благополучия выше, чем у одаренных старшеклассников, а у юношей – выше, чем у девушек. Единственным выявленным предиктором само-

актуализации являются высокие показатели экстраверсии. Предикторами социальной адаптации являются высокие показатели экстраверсии, эмоциональной устойчивости, социальной привязанности, благоприятный школьный климат. Одаренные школьники, обучающиеся в школах с усложненной программой, чаще демонстрируют высокую социальную адаптацию, чем одаренные школьники из обычных школ.

*Литература*

1. Cross, T. The many faces of bullies. // *Gifted Child Today*, 2001. – 24(4), 36–37.
2. Taylor K. Pelchar, Sherry K. Bain. *Bulling and victimisation among gifted schoolchildren*, 2014.
3. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 20176–440
4. Щербанова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2008. – 212 с.



## **Психологические проблемы во взаимоотношениях молодых учащихся студенческих семей с родительскими семьями**

*Плешакова Е.А.*

*студентка факультета психолого-  
педагогического и социального образования  
ФГБОУ ВПО ВГСПУ, Волгоград, Россия  
pleshakova.elena2015@yandex.ru*

*Научный руководитель – Целуйко В.М.*

В современных условиях развития общества особую значимость приобрела молодая семья и внутрисемейные отношения, обострилась проблема межпоколенческого общения в семье. Особое значение приобрело межличностное общение и достижение взаимопонимания в отношениях молодой семьи с родительскими семьями, что вынуждает современную семью вырабатывать новые модели взаимодействия.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что в работе впервые рассмотрены психологические проблемы во взаимоотношениях молодых студенческих семей с родительскими семьями на примере Волгоградского региона. Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что результаты исследования могут использоваться семейными консультантами при оказании психологической помощи молодым супругам их родителям в решении возникающих между ними психологических проблем; определенный интерес результаты исследования могут представлять для молодых людей, состоящих в браке и для их родителей.

Для выявления психологических проблем во взаимоотношениях молодых студенческих семей с родительскими семьями нами была сформирована исследовательская выборка, состоящая из 35 супружеских пар, общее количество участников 70 человек, в возрасте от 18 до 30 лет. Все семьи имеют продолжительность брака до пяти лет.

В качестве основных диагностических инструментов нами были выбраны: 1) анкетирование на основе фрагмента анкеты для первого интервью в семейном консультировании (М.С. Бережная, О.Д. Никитин, Н.Г. Осухова, В.В. Семенов) и 2) ав-горский вариант анкетного опросника «Психологические особенности взаимоотношений молодой семьи с родительскими семьями».

Для проведения своего исследования мы взяли два параметра анкеты для первого интервью в семейном консультировании – «Родительская семья» и «Ваши отношения с родственниками на данный момент (для детей)». По вопросам о взаимоотношениях молодых супругов с родительскими семьями было выявлено, что эти отношения складываются не слишком удачно, молодые супруги имеют негативные отношения

с родителями своего избранника (67 %), в 54 % случаев родители помогают детям материально. Причем материальная поддержка в основном исходит только от одной из родительских семей. Родительские семьи также стремятся оказать помощь в вопросах об уходе за детьми, а также стараются давать советы по вопросам бытовых дел.

**Таблица 1**

**Взаимоотношения молодых супругов  
с родительскими семьями (в %)**

<b>Отношение и стремления молодых супругов</b>	<b>Соотношение преобладающих ответов</b>					
	<b>Высокие показатели</b>		<b>Средние показатели</b>		<b>Низкие показат.</b>	
	<b>Абс.</b>	<b>%</b>	<b>Абс.</b>	<b>%</b>	<b>Абс.</b>	<b>%</b>
Стремление к самостоятельности	18	51 %	15	43 %	2	6 %
Взаимоотношения с родителями супруги (супруга)	8	23 %	7	20 %	20	57 %
Взаимоотношения молодых супругов с генетическими семьями	8	23 %	11	60 %	16	46 %
Отношения между молодыми супругами	15	43 %	14	40 %	6	17 %

Из данных таблицы 1 можно заметить, что наиболее высокие показатели получены по шкале «Стремление к независимости» (51 %). Этот показатель означает, что для молодых супругов наиболее важным является стремление уйти из родительской семьи и стать менее зависимым от неё. Это одна из распространенных причин побуждающих молодых людей к браку. Наибольшее количество респондентов (57 %) по данной шкалы «Взаимоотношения супруга (ги) с родителями супруги (га)» считают, что они имеют проблемы во взаимоотношениях с родителями своего избранника (избранницы). Они отмечают, что не хотят, чтобы во время возникновения конфликта между молодыми супругами родители вмешивались. Таким образом, можно сделать основные выводы о том, что:

1. С вступлением в брак у молодых супругов изменяются отношения с генетическими родителями: они ухудшаются, уменьшается эмоциональная привязанность, встречи становятся более редкими и т.п.
2. Повышается вероятность возникновения семейных конфликтов.
3. В начале семейной жизни молодые супруги часто сталкиваются с трудностями в налаживании контактов с родителями своего избранника.
4. В силу указанных и ряда других причин молодые супруги стремятся к большей самостоятельности и независимости от родителей.

По завершении исследования психологические проблемы во взаимоотношениях студенческих семей с родительскими семьями наглядно нами представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Выраженность проблем во взаимоотношениях  
молодых супругов с родительскими семьями**

<b>Психологические проблемы во взаимоотношениях молодых супругов с родительскими семьями</b>	<b>Выраженность</b>	
	<b>Абс. показ.</b>	<b>%</b>
1. Влияние родителей на нарушение внутрисемейной коммуникации между молодыми супругами	47	67 %
2. Нарушение коммуникации между молодыми супругами и родительскими семьями	41	59 %
3. Непринятие родителями избранника своего ребенка	45	64 %
4. Стремление контролировать жизнь своего ребенка, как это было до брака	54	77 %
5. Чувство ревности к избраннику сына (дочери)	49	70 %
6. Соперничество с избранником за любовь своего ребенка	53	76 %
7. Соперничество с избранником сына (дочери) за внимание своего ребенка	51	72 %
8. Нарушение эмоциональной связи с генетической семьей	47	67 %
9. Вмешательство родителей в организацию бытовых условий молодых супругов	38	54 %
10. Вмешательство родителей в организацию досуга молодой брачной пары	40	57 %
11. Влияние мнения родителей на мнение «ребенка»	35	50 %
12. Влияние стабильности/нестабильности брака на отношения с родственниками	28	40 %
13. Стремление молодых супругов к самостоятельности, экономической независимости от родителей	57	81 %
14. Нарушение отношений между супругами	36	51 %
15. Влияние мнения свекрови (тещи) на мнение сына (дочери)	43	61 %
16. Стремление контролировать действия брачного партнера своего ребенка	32	45 %

Таким образом, анализ полученных исследовательских результатов показал наличие следующих типичных проблем в межпоколенных отношениях молодых супругов с родительскими семьями:

1. Влияние родительских семей на нарушение внутрисемейной коммуникации между молодыми супругами.
2. Нарушение коммуникации между молодой семьей и родительской семьей.
3. Стремление родителей контролировать жизнь своего взрослого ребенка, как это было до брака, а также стремление контролировать поведение брачного партнера своего сына или дочери.
4. Ревность своего ребенка к его избраннику (избраннице).

5. Соперничество с избранником своего сына (дочери) за любовь своего ребенка.
6. Вмешательство родительской семьи в организацию бытовых условий молодых супругов.
7. Вмешательство родительской семьи в организацию досуга молодой брачной пары.

*Литература*

1. *Андреева Т.В.* Психология современной семьи. С-Пб., 2005.
2. *Афанасьева Т.М.* Семейные портреты/ Т.М. Афанасьева. – М.: Мол. Гвардия, 2013.
3. *Балабанова О.Н.* Навстречу друг другу. Минск.: Нар. Асвета, 2014.
4. *Банщикова О.Ю.* Семья. М., 2010.
5. *Вдовина М.* Специфика межпоколенных конфликтов // Демографические исследования. 2006. № 4. С. 12–24.

## **Особенности учебной мотивации и мотивов выбора вуза и специальности у студентов разных поколений**

*Подкур Е.А.*

*студент факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
111888k@gmail.com*

*Научный руководитель – Погодина А.В.*

Понятие поколения является сложным для определения, так как имеет междисциплинарный характер и может быть рассмотрено с точки зрения различных характеристик: общности местоположения, возраста, ценностей, культурных ориентаций, исторических событий, схожего опыта. Одним из первых проблему поколений поднял К. Мангейм [3], охарактеризовав поколение как людей, переживших значимый исторический опыт и получивших, в результате этого совместного проживания опыта, некие поколенческие синдромы, проявляющиеся как сходная реакция на определенные социальные события. Отечественный психолог А.В. Толстых считает, что основной характеристикой поколения как понятия является возраст. Он отмечает, что молодость становится решающим этапом как для формирования поколения, так и для личности человека, чья жизнь оказывается (или не оказывается) сопряженной с жизнью поколения [5]. Попытку дифференциации поколений предприняли американские исследователи Н. Хоув и В. Штраус, выделив, в частности, «поколение X» (1961–1981 гг. рождения); «поколение Y» (1982–2004 гг. рождения); «поколение Z» (с 2005 г. по настоящее время). В основе классификации лежит ценностный подход. Авторы считают, что ценностные ориентации человека формируются не только как следствие семейного воспитания, но и под влиянием социальных явлений, происходящих в период его развития. Данная классификация была адаптирована к российскому контексту в рамках проекта «RuGenerations» («Теория поколений в России»), где названия поколений звучат аналогичным образом, отличны события, которые повлияли на их формирование.

Наш исследовательский интерес заключается в анализе мотивов выбора вуза и специальности, а также мотивов учебной деятельности у студентов, которые относятся к поколениям X, Y и Z. Представители этих поколений, в связи с переходом высшей школы на двухуровневую систему и снятием возрастных ограничений для получения высшего образования, составляют современное студенческое сообщество в России.

В таблице 1 в обобщенном виде представлены отличительные особенности студентов каждого поколения, которые были выделены нами в результате анализа научной литературы [1, 2, 4, 5 и др.].

**Таблица 1**  
**Обобщенная характеристика студентов разных поколений**

	<b>Поколение X</b>	<b>Поколение Y</b>	<b>Поколение Z</b>
<b>Ценности</b>	Материальное благополучие, интересная работа, общение, любовь	Саморазвитие, семья, карьера, материальный достаток	Гармония в жизни, баланс между работой и семьей
<b>Мотив выбора вуза</b>	Имидж вуза, репутация факультета, индивидуальные издержки (расходы), связи родителей, знания и способности студента	Известность и статус вуза, близость от дома, преподавательский состав, случайность	Престижность, ориентация на требования будущих работодателей, советы карьерных консультантов
<b>Мотив выбора специальности</b>	Перспектива карьеры, престижность высокооплачиваемой работы	Раскрытие своих способностей, престижность и высокий спрос на профессию, ориентация на мнение родителей	Практический выбор специальности (то, что пригодится в жизни, высоко оплачивается)
<b>Мотив обучения</b>	Инструмент достижения успеха, материального благополучия	Стать специалистом, получить официальный документ об образовании	Высшее образование оценивается как первое, базовое
<b>Продолжение образования</b>	Ориентация на продолжение образования: второе, MBA, курсы повышения квалификации	Ориентация на ДПО, на обучение за границей	Ориентация продолжать обучение по другой специальности, мультиспециальность
<b>Вторичная занятость</b>	Выбор совмещения учебы и работы, в ущерб образованию	Временная работа с целью получить опыт и удачно найти работу по окончании обучения	Занятость с первых курсов в невыгодных для себя условиях с целью получить опыт работы

Сравнительный анализ показывает, что у каждого поколения студентов есть своя специфика в мотивах выбора вуза и специальности, а также в мотивации учебной деятельности. Студенты *поколения X* превыше всего ценят материальный достаток и престижную карьеру. Следовательно, образование рассматривают как инструмент достижения успеха. Они выбирают вуз и специальность, анализируя свои способности, связи родителей и престижность выбранного направления обучения. Молодые люди стремятся к свободе и независимости и уже со студенческих лет начинают работать и жить самостоятельно. Студенты *поколения Y* ценят семью и интересную работу. Выбор специальности происходит через анализ того, насколько эта профессия может раскрыть имеющийся по-

тенциал молодого человека, а также насколько она престижна и имеет высокий спрос на рынке труда. Представители поколения Y мечтают стать высококвалифицированными специалистами, но думают, что высшее образование, для достижения этой цели, является не полным, поэтому они стремятся заполнить существующие пробелы ранним началом трудовой деятельности и продолжением обучения по специальности. Студенты поколения Z ценят гармонию и хотят получить все и сразу, сохраняя в жизни баланс между работой, семьей, хобби. Они ориентированы на непрерывное образование, поэтому нередко рассматривают обучение в вузе после школы как получение первого образования. Часто совмещают учебу с получением образования в другом вузе или на курсах повышения квалификации, с трудовой деятельностью.

При выборе вуза и специальности студенты всех поколений одинаково делают выбор в пользу престижности учебного заведения, значимости специальности в контексте современной им экономической ситуации и перспективы получения высокооплачиваемой работы. Большинство студентов рано начинают свой профессиональный путь, совмещая учебу в вузе и работу. Работодатели не идут навстречу студентам и не снижают нагрузку, что сказывается на успеваемости студентов в вузе. Нам кажется, что необходимо при разработке учебных планов учитывать ситуацию совмещения студентами обучения и работы, а на рынке труда предлагать вакансии с более удобными для учащейся молодежи условиями и режимом труда.

Сравнительный анализ отношения студентов разных поколений к продолжению образования показывает, что ценность знаний с каждым поколением все выше, а, следовательно, растут требования абитуриентов. Современные студенты хотят больше практики, интерактивности и современного формата подачи информации. Вузам, для привлечения абитуриентов, нужно улучшать свой институциональный капитал, усиливать преподавательский состав, предлагать современные направления учебно-профессиональной подготовки.

#### *Литература*

1. Дубовская Е.М., Марцинковская Т.Д. Социализация подростков и молодежи и социокультурный контекст. М.: Федеральный институт развития образования, 2011.
2. Кондратьев Ю.М. Социальная психология студенчества: Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
3. Мангейм К. Проблема поколений // Новое литературное обозрение. 1998. № 30. С. 7–47.
4. Рикель А.М. Поколение как объект изучения социальной психологии: исследование на «своем поле» или на «ничьей земле»? // Социальная психология и общество. 2019. Т.10. № 2. С. 9–18.
5. Толстых А.В. Формирование и самоопределение личности в исторической динамике поколений: Дис. докт. психол. наук. М., 1994.

## **К вопросу о формировании знаково-символической деятельности у дошкольников в полисубъектном взаимодействии участников образовательных отношений**

**Правдина О.И.**

*студентка I курса магистратуры кафедры ЮНЕСКО  
«Культурно-историческая психология детства»  
ФГБОУ ВО МГППУ Москва, Россия  
oxana.pravdina@mail.ru*

*Научный руководитель – Лубовский Д.В.*

Согласно культурно-исторической теории и деятельностному подходу, разнообразные виды знаково-символической деятельности, в которых при опосредствовании знаковыми системами находит отражение окружающий мир, необходимы человеку прежде всего для успешного присвоения культурного опыта человечества. Благодаря такому отражению окружающей действительности в индивидуальном сознании выстраивается образ мира как система представлений человека об окружающем его мире, о себе самом и других людях, о вселенной и т.д. Поэтому уже на пороге школы ребёнок оказывается с вполне упорядоченной индивидуальной картиной мира, позволяющей ему делать дальнейшие уверенные шаги в неизведанный и полный сложных отношений мир. Это становится возможным благодаря постепенному расширению отражательной способности сознания ребёнка и способности к осознанному овладению знаковыми системами.

По нашему предположению, способность к овладению знаковыми системами развивается у ребёнка в условиях особого рода отношений с другими людьми: сначала в семье, затем и в более широких социальных отношениях, позволяющих развивать субъектность ребёнка. При этом субъектность, которую мы рассматриваем с позиций культурно-исторической теории и деятельностного подхода, не является качеством или характеристикой индивида, но представляет собой уровень развития личности или способ жизни (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин и др.), а сама «субъектность акта развития воплощена в посредничестве», которое реализуется в событии [5, с 140].

Для нас важно положение о значимости Другого в жизни ребёнка для становления как его субъектности в целом, так и для формирования знаково-символической деятельности, в частности. Именно значимый другой, становясь медиатором и вступая с ребенком в знаковую общность, вводит его в сложный мир человеческих отношений, мир культуры как второй «природы» человека, не *данной*, в терминах Б.Д. Эльконина, ребёнку от рождения, но *задаваемой* в процессе общения.



Более того, индивидуальное Я представляет собой лишь *знак*, функционирующий в культуре, а «...знаковая картина мира – не только посредник в ряду «активность – знак – мир», но и следствие самой себя как возвращающейся к себе причины, которая заново конфигурирует активность индивида» [3, с. 140–146]. Речь идёт о феномене отражённой субъектности как форме «идеальной представленности и продолженности одного человека в другом», когда другой (для ребёнка – это взрослый человек, прежде всего) возвращает ребёнку его субъектность; а в полисубъектном взаимодействии его участники взаимно возвращают друг другу отражённую субъектность [1, с. 43]. В такой форме общности Другой представляет собой безусловную ценность, а сам полисубъектный уровень субъект-субъектных отношений – искомый оптимум и результат взаимодействия, направленного на развитие себя и Другого [1, 36–50].

Эти ключевые положения лежат в основе замысла нашего предстоящего исследования, направленного на поиск и изучение методологических возможностей обоснования различных способов формирования знаково-символической деятельности у детей дошкольного возраста.

Представляет большой интерес вопрос о том, что и в какой мере является фактором развития: субъектность, возвращённая взрослым ребёнку или акт возвращения субъектности самим ребёнком взрослому, с которым он вступает в полисубъектную общность. Каким образом в дошкольном детстве можно наблюдать и направлять этот живой, сознательный и совершенно добровольный совместный акт, в котором сначала другой человек выступает как знак для ребенка; затем ребенок – как знак для других и, наконец, ребенок – как знак для самого себя? Положение о том, что полисубъектное взаимодействие является проявлением воли, мы выводим из утверждения о критериальном значении для этого вида взаимодействия совместной творческой активности его участников [1, с. 45].

В то же время возникает вопрос о том, насколько достижима на практике такая знаковая совместность взрослого с детьми и между самими детьми дошкольного возраста, и каковы пути её достижения и условия поддержания. Также для педагогической практики, на наш взгляд, может иметь значение экспериментальное изучение события, которое в настоящее время представлено в педагогической литературе как новая технология «образовательное событие» [3, с. 74–78.]. Глубокое аналитическое осмысление высокой значимости события мы находим у Б.Д. Эльконина, отождествляющего событие с развитием: «... *акт развития и событие – синонимы...*...<...> В этом смысле событие – особая переходная форма жизни» [5, с. 50]. Возможно, правы педагоги, усматривающие определённую инновационность в событии как способе полноценного проживания дошкольного детства ребёнком и организации таким образом собственной профессиональной деятельности. Все эти вопросы требуют нашего специального рассмотрения в рамках предстоящего экспериментального исследования.

*Литература*

1. *Вачков, И.В.* Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал ВШЭ. – 2014. Т. 11. № 2. – С. 36–50. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polisubektnoe-vzaimodeystvie-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 14.10.2020)
2. *Евдокимова, Е.Н.* Образовательное событие как форма совместной творческой деятельности взрослых и детей в развитии духовно-нравственных ценностей / Е.Н. Евдокимова, Н.И. Пузикова, Т.п. Новикова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 9.1 (247.1). – С. 74–78. – URL: <https://moluch.ru/archive/247/56818/> (дата обращения: 14.10.2020).
3. *Петровский, В.А.* Существует ли Я – субъект познания, // Методология и история психологии. – 2010. – № 1. С. 136–148. – URL: [http://mhr-journal.ru/rus/2010\\_v5\\_n1\\_08](http://mhr-journal.ru/rus/2010_v5_n1_08) (дата обращения: 14.10.2020).
4. *Умняшова, И.Б., Правдина, О.И.* Роль полисубъектного взаимодействия в развитии мотивации учения в младшем школьном возрасте / И.Б. Умняшова, А.С. Гильяно // Взаимодействие субъектов образовательных отношений: возможности и ограничения: сб. науч. тр. / Москва. ФГБОУ ВО МГППУ, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева; ФПО России. – М., 2018. – С. 16–24. – Библиогр.: с. 23–24. – URL: <https://psyjournals.ru/files/96822/edurel2018.pdf> (дата обращения: 14.10.2020).
5. *Эльконин, Б.Д.* Психология развития [Электронный ресурс]. – URL.: <http://psychlib.ru/mgppu/Epr-001/EPr-001.htm#n10> (дата обращения: 14.10.2020), <http://psychlib.ru/mgppu/Epr-001/EPr-001.htm#n3> (дата обращения: 15.10.2020)

## **Применение «здоровьесберегающих технологий» в процессе обучения иностранному языку младших школьников**

*Проценко Ю.В., Юрченко Е.Н.*

*студенты Института Детства  
ФГБОУ ВО НГПУ, Новосибирск, Россия  
yulya.protsenko.1999@mail.ru,  
katerina.urchenko00@gmail.com*

*Научный руководитель – Цигулёва О.В.*

В современном социуме одним из важнейших индикаторов благополучия и процветания государства является здоровье подрастающего поколения.

Прежде всего, этот вопрос касается начального общего образования. Перед педагогами встала новая задача: ориентация внимания к таким важным качествам, как состояние здоровья младших школьников, их отношение к собственному здоровью и здоровью окружающих детей.

Английский язык в начальной школе является одним из самых сложных предметов для учащихся. В первую очередь, это связано с тем, что любое обучение иностранному языку строится на компаративном анализе родного и изучаемого языков. Однако, поскольку английский и русский языки относятся к различным языковым группам, то, следовательно, большинство грамматических и фонетических явлений, присущих английскому языку отсутствуют в родном языке [3].

С целью продуктивного изучения иностранного языка младшие школьники выполняют различные виды деятельности, направленные на развитие памяти, коммуникативных навыков, интеллектуальных умений, что является причиной чрезмерного умственного напряжения. Последствия данного напряжения проявляются в таком качестве как: быстрая утомляемость, плохое настроение, потеря интереса к изучению предмета, трата большого количества энергии, зрительное напряжение и другое. Для того чтобы не допустить данных ситуаций учитель в процессе обучения должен уделять большое внимание здоровьесберегающим технологиям.

В связи с этим, задача нашей работы состоит в следующем: изучение литературы по поставленной проблеме, рассмотрение и использование одного редких, но весьма эффективных видов «здоровьесберегающих технологий» на уроках английского языка в начальной школе.

Мы придерживаемся мнения профессора Н.К. Смирнова о том, что здоровьесберегающие технологии – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [1].

Вопрос о сбережении здоровья учащихся закреплен рядом нормативных документов:

1. Конвенция ООН о правах ребенка.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020). Статья 41. Охрана здоровья обучающихся.

3. Президентская программа «Дети России». Она утверждена Указом Президента Российской Федерации РФ от 18.08.1994 г. № 1696 с включением в ее состав десяти федеральных целевых программ.

Реализации здоровьесберегающих технологий в процессе изучения иностранного языка способствуют разнообразные приемы, методы и формы. Одним из таких эффективных приемов являются физкультминутки, то есть кратковременные перерывы для проведения упражнений. Их цель – предупреждение утомления группы мышц, восстановление умственной работоспособности. Можно выделить следующие разновидности физкультминуток: для снятия общего утомления (динамические паузы); Пальчиковые игры (для кистей рук и пальцев); упражнения для глаз; гимнастика для слуха; упражнения на снятие напряжения с мышц туловища; дыхательная гимнастика; и другие.

Мы полагаем, что артикуляционно-мимическая гимнастика – один из наиболее эффективных приемов, чтобы отдохнуть от занятия, но редко используемый педагогами на уроках английского языка. Данный приём предназначен для выработки точных навыков движения артикуляционного аппарата, необходимых для звучания полноценного голоса и хорошей дикции.

Примеры упражнений артикуляционно-мимической гимнастики, сопровождаемые тематическими картинками:

1. Like the pendulum of a clock, the tongue swung tick-tock tick-tock.  
(Описание упражнения: улыбнуться, открыть рот. Тянуться языком попеременно то к левому углу рта, то к правому. Повторить 5–10 раз.)
2. We imitate the snake: stick out your tongue and conceal, we will be on a level with her real  
(Описание упражнения: улыбнуться, открыть рот; высунуть язычок изо рта, затем спрятать. Повторить 3–4 раза.)
3. We imitate frogs together, pull your lips to the ears ever.  
(Описание упражнения: улыбнуться, показать сомкнутые зубки. Удерживать губы в таком положении до счёта «пять» (до счёта «десять»), затем вернуть губы в исходное положение. Повторить 3–4 раза.)
4. We play hippos: open widely your roth, like a hungry behemoth.  
(Описание упражнения: открыть рот как можно шире, удерживать его в таком положении до счёта «пять», потом закрыть рот. Повторить 3–4 раза.)

5. We imitate an elephant as a rule, we pull our lips with a tubule.  
(Описание упражнения: вытянуть вперёд губы трубочкой и «набирать» водичку, слегка причмокивая при этом.)
6. Here is a funny horse: click your tongue aloud, you will hear the hoof's sound.  
(Описание упражнения: улыбнуться, широко открыть рот, щёлкать языком громко и энергично. Стараться, чтобы нижняя челюсть была неподвижна и «прыгал» только язык.)

Примеры представленных нами артикуляционных гимнастик собраны из разных источников, а также обработаны и успешно апробированы на уроках английского языка в начальной школе во время прохождения нами педагогической практики (МАОУ СОШ № 212 г. Новосибирска). В результате чего, нами было отмечено, что младшие школьники стали активнее и энергичнее работать на уроке, у них появился интерес к изучаемому материалу, а страх выступления перед классом на иностранном языке уменьшился.

Таким образом, можно сделать вывод, применение здоровьесберегающих технологий на уроках благоприятно сказывается на здоровье младших школьников. Они способствует сохранению психического и физического здоровья, а также созданию благоприятных условий для повышения мотивации к обучению.

#### *Литература*

1. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы: Методическая библиотека / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2003. – 270 с.
2. *Львова И.М.* Физкультминутки / И.М. Львова // Начальная школа. – 2005. – № 10.
3. *Цигулева О.В.* Организация учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков (на материале преподавания иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук / О.В. Цигулева. – Томск. : ТГУ, 2006. – 180 с.
4. *Цигулева О.В.* Психолого-педагогические аспекты обучения английскому языку в начальной школе / О.В. Цигулева, Е. В. Михайлова // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства. – 2020. – С. 129–130.

## Работа с кризисом идентичности личности в рамках психодрамы

**Семенова Е.Э.**

*студент факультета Специальное  
(дефектологическое) образование  
ФГАОУ ВО СКФУ, Ставрополь, Россия  
Lizasemenova1@mail.ru*

*Научный руководитель – Приленко Ю.В.*

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема идентичности, и факторы ее формирования, способствующие становлению собственного «я» человека. Анализируется роль внешних и внутренних предпосылок личности. Формирование Я-идентичности путем метода психодрамы.

**Ключевые слова:** психодрама, личность, идентичность, кризис идентичности.

В современной психологической науке идентичность рассматривается как самоощущенность личности, как условие или факт того, что человек остается самим собой в течение времени и при различных обстоятельствах; как непрерывность личности, ее постоянство.

Кризис идентичности – это особый период формирования личности, во время которого человек находится в поиске своего места, роли и предназначения в социуме [2, с. 176]. Этому периоду свойственно такое психологическое состояние человека, при котором он чувствует утрату собственной идентичности и сталкивается с проблемой самоопределения.

Термин «кризис идентичности» ввёл немецкий психолог Э. Эриксон. По его мнению, на каждой из стадий психосоциального развития происходит кризис идентичности, который может завершиться в 30, 40 лет, а в некоторых случаях может преследовать человека до конца жизни [3, с. 43]. Хотя развитие идентичности достигает критической точки, в которой возможно наступление кризиса, только в период юности, оно начинается в младенчестве.

Таким образом, идентификация случается тогда, когда личность наиболее гармонично соотносит свое видение себя с видением других о себе. Данный процесс усложняется в зависимости от расширения значимых других для себя и развернут во времени, всегда остается актуальным. Человек естественным образом тянется к обретению своей целостности.

Следует упомянуть, что достичь сформированной идентичности можно в рамках терапии методом психодрамы.

Психодрама – это метод психотерапии и психологического консультирования, созданный Якобом Морено. Ее можно описать как терапевтический групповой процесс, в котором используется инструмент драматической импровизации, с помощью которого изучается внутренний мир человека.

Соответственно, изучая внутренний мир человека, становится возможным преодолеть кризис идентичности путем проигрывания определенных ситуаций. Благодаря этому человек познает себя, становится лицом к лицу со своими страхами и отыскивает свое место в этом мире. Через проигрывание методом психодрамы происходит снятие напряжения, человек возвращается к своим «истокам», он лучше понимает кто он. Психодрама позволяет ему путем проигрывания понять себя лучше. В этом и заключается вопрос идентичности. Переживая ее кризис, человек спрашивает себя: «Каков я? Каким мне хотелось бы стать? За кого меня принимают? Я делаю то, что делаю потому что должен или потому, что это позволяет мне идти в ногу с другими, потому что сам я не могу сказать, что мне нравится, а что нет?».

Исследуя формирование Я-идентичности Э. Эриксон приходит к выводу, что успешность приобретения положительной идентичности будет зависеть от отношений со значимыми другими [4, с. 30]. В становлении идентичности он видит взаимодействие биологических и социальных процессов. Посредством такой интеграции формируется конфигурация элементов, которая строится в течение всего детства и обеспечивает переживание чувства идентичности. При переживании возрастных кризисов новые элементы должны быть интегрированы в общую структуру, а старые и отжившие – реинтегрированы или отброшены. Таким образом, исходя из этого, у человека возникает определенный баланс внутренних сил и внешних воздействий, который обеспечивают ему полноценную адаптацию в обществе, именуемую психосоциальной идентичностью.

Формирование идентичности – это процесс преобразования всех прежних идентификаций в свете ожидаемого будущего.

Человек с неоформившейся идентичностью будет находиться в поиске себя, постоянно подвергать переоценке свои ценности, убеждения, стремится к симбиотическим отношениям с растворением своих мыслей и потребностей в мыслях и потребностях другого человека или подчинить его мысли и потребности своим. При сформировавшейся идентичности человек будет ощущать себя целостной, гармоничной личностью, так, будто пазл сложился в одну стройную, непротиворечивую картинку: у него не будет сомнений в своей полоролевой принадлежности, в социальном статусе, национальности, веровании, жизненных ценностях, убеждениях, призвании и т.д.

Такая личность называется целостной потому, что её обладатель убеждён в правильности выбранного пути и независим от внешних факторов – осознает и принимает отдельность других и не пытается встроить себя в чью-то картину мира. Здесь, в первую очередь, речь заходит о тождественности личности по отношению к самой себе, которая не дана как однозначная и непреложная, а всегда только ищется и корректируется сквозь призму опыта ее взросления и становления в качестве

зрелой, целостной личности. И в психодраме личность с кризисом идентичности находит свое решение.

Таким образом, можно сказать, что кризис идентичности способствует пониманию собственного становления человека. Суть его заключается в способности признавать собственное прошлое, мириться с ним, даже если оно по каким-то причинам отвергается [1, с.178]. В таком контексте даже ошибочные действия будут восприниматься как условия для возможности личностного роста. О прогрессе не могло бы быть и речи, если бы личность с самого начала своего жизненного пути уже им обладала. Важным остается понимание своего подлинного существования, глубины себя и своей аутентичности. В этой способности как раз и проявляется зрелость и самодостаточность индивида.

*Литература*

1. *Ваттерман А.С.* Развития личности с подросткового возраста до зрелости. Психология образования. – М.: 2009, с. 358.
2. *Жуков О.И.* Проблема кризиса личности в условиях общества пост-модерна. Философия образования. – М.: 2008. – № 1(22), с.176–183.
3. *Эриксон Э.* Детство и общество. – СПб.: ООО «Речь», 2000, с. 416.
4. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.:2008, с. 344.



## **Развитие способности к восприятию лицевых экспрессий у несовершеннолетних**

**Серов Е.Л.**

*аспирант 2 курса института  
«Экспериментальная психология»  
serovusan@yandex.ru*

**Глебова А.А.**

*аспирант 2 курса факультета  
Юридическая психология  
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва  
paradokszebra@gmail.com*

**Барабаничиков В.А.**

*доктор психологических наук, профессор  
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва*

Проблема совершенствования способности к восприятию лицевых экспрессий актуальна сегодня как никогда. С учетом того, что человек постоянно находится в контакте с другими людьми, и то, что успех его профессиональной и учебной деятельности может зависеть от успешного социального взаимодействия, в этой связи необходимо разрабатывать специальные программы по развитию данной способности. Особенно эти программы будут полезны в общеобразовательных сферах. Нередко самые ожесточенные конфликты между детьми и взрослыми возникают как раз из-за непонимания своих и чужих эмоций. Поэтому в данной работе мы осветим перспективы создания подобных программ обучения, какие трудности могут возникнуть при их разработке, а также коснемся сущности самого процесса восприятия лицевых экспрессий.

На данный момент известно, что подростки практически на том же уровне, что и взрослые определяют лицевые экспрессии. Тогда как если сравнить детей, особенно младшего школьного возраста с теми же подростками, то разница будет ощутимой. Дети хуже определяют лицевые экспрессии, чем подростки и взрослые люди. В качестве объяснения данного феномена служит несколько причин.

Во-первых, подростки уже более и менее социально адаптированы. Во многом этому способствует школьное окружение, так как они в этом возрасте начинают активно взаимодействовать не только со сверстниками, но и с взрослыми. Тогда как у детей младшего школьного возраста не так сильно ещё развиты социальные контакты и отсутствует сильная потребность в общении как у подростков [Xiao, N. G., 2016].

Во-вторых, способность к восприятию лицевых экспрессий, не только имеет природную основу, но и зависит от социально-культурных факторов, таких как обучение. Например, в исследованиях В.А. Барабаничикова было обнаружено, что профессиональная деятельность является одним из определяющих факторов того, насколько хорошо

будет развита данная способность [Барабанщиков В.А., 2016]. Также стоит обратить внимание на исследования посвященные изучению особенностям восприятия лицевых экспрессий у народов разной культурной принадлежности. Авторы данных исследований утверждают, что обнаруженные ими различия обусловлены не только объективными факторами, такими как конфигурация воспринимаемого лица, но и культурными стереотипами.

Таким образом, получается, что способность к восприятию лицевых экспрессий во многом формируются за счет обучения, и то, что она является необходимым компонентом для социальной жизни. Поэтому на данный момент психология и педагогика должны объединить усилия для создания программы, которая будет направлена на развитие способности к восприятию лицевых экспрессий у детей.

К сожалению, однозначно нельзя сказать, как следует понимать саму эту программу. Это может быть совокупность специальных занятий по типу тренинга, или проведение, каких либо мероприятий с использованием специального оборудования (например, eye-tracker). То есть, на данный момент отсутствуют однозначное виденье такого рода образовательной программы среди психологов и педагогов. Возможно, ситуация измениться, когда эти программы будут разработаны на начальном этапе и появиться возможность сравнить их напрямую.

Также существует возможность создания образовательных программ, которые будут опираться на различные особенности людей разных возрастных групп. Например, уже сейчас активно разрабатывается программа, которая должна улучшить способность к восприятию лицевых экспрессий у детей младшего школьного возраста с наличием аутизма [Дрогунова А.В., Каримулина Е.Г., 2014]. В будущем планируется использовать на основе актерских техник терапевтические занятия для преодоления трудностей с пониманием своих и чужих эмоций у детей переживших эмоционально травмирующие события. Разрабатываются специальные программы, направленные на реабилитацию детей с наличием прозогнозии. Более того образовательные программы по улучшению восприятия лицевых экспрессий могут использоваться не только в школах, но и в других образовательных учреждениях таких как колледжи и университеты.

Тем не менее, существуют некоторые трудности с разработкой данных программ. Например, до сих пор неопределенны сенситивные этапы, при которых происходит развитие способности к восприятию лицевых экспрессий в момент взросления ребенка. Также не решены различные трудности, связанные с изучением самого процесса восприятия лицевых экспрессий. Так, достаточное длительное время этот феномен изучался с помощью статичных изображений, но из-за этого не учитывался важный компонент – движение мимических мышц. Этот компо-

нент является ключевым фактором выражения любой лицевой экспрессии и его необходимо учитывать, как и в процессе проведения эксперимента, так и при разработке стимульного материала. Поэтому сейчас психологи нацелены на использование динамических изображений, но они нуждаются в проверке на валидность [Krumhuber E., Kuster D., Namba S., Skora L., 2020].

Другая проблема связана с наличием «контекста» в восприятии лицевых экспрессий. Под контекстом здесь следует понимать то, из-за чего возникла экспрессия. Как показывают последние результаты исследований по этой тематике, не всегда экспрессия, выраженная на лице, отражает истинное эмоциональное состояние натурщика [Barret L.F., 2011]. Таким образом, феномен «контекст» вносит серьезные трудности для создания эффективной программы развития способности к распознаванию лицевых экспрессий.

В заключении, суммируя все выше сказанное, мы осветили достаточное количество причин, указывающие на необходимость разработки программ обучения к навыку эффективного восприятия лицевых экспрессий. Разработка этих программ будет напрямую связана с успехами в понимании сущности процесса восприятия лицевых экспрессий и адаптации в социальной сфере развития несовершеннолетних. В этой связи данная проблема будет иметь междисциплинарный характер и поэтому специалисты из разных областей психологии должны работать сообща для поиска её решения.

#### *Литература*

1. *Барабанчиков В.А.* Динамика восприятия выражений лица. – М.: Когито-Центр, 2016. – 378 с.
2. *Дрогунова А.В., Каримулина Е.Г.* Восприятие эмоций по лицевой экспрессии детьми с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2014. Том 3. № 4.
3. URL: [https://psyjournals.ru/psyclin/2014/n4/Drogunova\\_Karimulina.shtml](https://psyjournals.ru/psyclin/2014/n4/Drogunova_Karimulina.shtml) (дата обращения: 09.10.2020)
4. *Barret L.F., Mesquita B., Gendron M.* Context in Emotion Perception. 2011. URL: <http://cdp.sagepub.com/content/20/5/286>. (Дата обращения: 04.10.2020)
5. *Xiao, N.G.* The role of facial movements in face processing and its development. 2016- 169p.
6. *Krumhuber E., Kuster D., Namba S., Skora L.* Human and machine validation of 14 databases of dynamic facial expressions. 2020. URL: <https://link.springer.com/article/10.3758 %2Fs13428-020-01443-y> (Дата обращения: 08.10.2020)

## Особенности тактильной памяти младших школьников с нарушениями зрения

**Симонова К.Е.**

*студентка факультета специальное  
дефектологическое образование  
ФГБОУ ВО МГППУ  
Москва, Россия  
kseniatabunova1995@gmail.com*

*Научный руководитель – Самойлова В.М.*

Развитие человека начинается с ощущений, именно поэтому тактильное восприятие является основным становлением таких психических процессов, как мышление, речь и память.

Исследование особенностей формирования и развития тактильной памяти детей с нарушением зрения имеет значение для определения качественного характера нарушения психического развития ребёнка, нарушений его эмоциональной сферы и способности к обучению. Несмотря на очевидную актуальность изучения особенностей формирования тактильной памяти детей с особенностями развития, наблюдается явный дефицит экспериментальных исследований в этой области, что определило актуальность исследования.

*Цель исследования:* изучить особенности тактильной памяти детей с нарушением зрения и проблемами интеллектуального развития младшего школьного возраста.

*Объект исследования:* тактильная память детей младшего школьного возраста.

*Предмет исследования:* специфика тактильной памяти детей младшего школьного возраста с нарушением зрения и проблемами интеллектуального развития.

*Задачи исследования:*

1. Изучить тактильной памяти детей норматипических детей младшего школьного возраста.
2. Изучить особенности тактильной памяти детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.
3. Выполнить количественный и качественный анализ полученных результатов, сделать выводы.

*Характеристика выборки?*

*Гипотеза исследования:* уровень сформированности тактильной памяти младших школьников с нарушением зрения соотносится с уровнем их интеллектуального развития.

*Методы исследования:*

*Теоретические:* анализ научных литературных источников по теме; обобщение, сравнение теоретических конструктов и положений; выдвижение гипотез.

Эмпирические: наблюдение, эксперимент, тестирование, беседа.

Обработки данных: методы количественного и качественного анализа, подсчет полученных результатов.

Интерпретационные: генетический, структурный.

**Эмпирическая база исследования.** Исследование проходило в ГБОУ школа-интернат № 1 для обучения и реабилитации слепых, в начале учебного 2019–2020 года.

**Обследуемые:** В констатирующем эксперименте участвовало тридцать детей: по пятнадцать детей из 2-го и 3-го классов, из которых десять девочек и двадцать мальчиков. Возрастной диапазон детей от 8 до 10 лет, то есть в среднем, участвовали дети девятилетнего возраста.

Все дети с нарушением в развитии: пятнадцать детей обучающихся по программе 3.2, иначе говоря, дети с различной степенью задержки психического развития и пятнадцать детей обучающихся по программе 3.3, а именно, ученики с легкой степенью умственной отсталости.

**Теоретическая и практическая значимость** работы заключается в изучении и систематизации подходов к изучению особенностей формирования тактильной памяти детей с нарушением зрения.

*Методики исследования:* Проба Тайбера; Диагностика, направленная на изучение

осязательного восприятия формы; Проба на тактильное запоминание трудновербализуемых объектов.

По результатам теста «Проба Тайбера», младшие школьники, обучающиеся по программе 3.2. все справились с заданием на высоком уровне. Участники этой группы обследуемых без ошибок самостоятельно определяли место прикосновения.

Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью, обучающиеся по программе 3.3. показала различные результаты от низкого до высокого уровня выполнения задания. В основном дети этой группы справились с заданием на среднем уровне. Практически треть обучающихся с нарушениями зрения и интеллектуальной недостаточностью не смогли определить место локализации прикосновения.

Результаты исследования по методике «Диагностика, направленная на изучение припоминания формы детьми младшего школьного возраста» учащиеся из контрольной группы показали высокие результаты, за исключением ученицы у которой стойкая задержка психического развития, она получила средний балл.

Испытуемые из экспериментальной группы в основном показали средний результат.

«Проба на тактильное запоминание трудновербализуемых объектов». Выполнение данной методики было самым сложным заданием. Из контрольной группы 5 учеников показали средние результаты, а остальные 10 учеников показали высокие результаты.

Дети из экспериментальной группы удивили, 2 ребенка показали высокие результаты, 5 учеников показали низкие результаты, а остальные средние.

Таким образом видно, что результаты детей с интеллектуальными нарушениями всегда значительно ниже, чем показатели детей с задержкой психического развития. Из этого следует, что наша гипотеза подтверждена.

Результаты нашего исследования могут быть отличным подспорьем для создания методического и дидактического материала, так как может быть применено к разным нозологическим группам: умственно отсталым, слепым, задержке психического развития, слабовидящим и другим. Ведь тактильное восприятие и тактильная память являются одним из основополагающих психических процессов для полноценного развития.

#### *Литература*

1. *Ананьев Б.Г.* Психология чувственного познания. М.: Изд-во Акад. пед. Наук РСФСР, 1960. – 486 с.
2. *Бетелева Т.Г., Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А.* Сенсорные механизмы развивающегося мозга. М.: Наука, 1977. – 176 с.
3. *Солнцева Л.И.* Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста: Автореф. дис. . д-ра психол. наук . М., 1978. – 43 с.
4. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. – Спб., М., Краснодар: Издательство «Лань», 2013 – с.476, с. 586, с. 604.
5. *Ермаков В.П., Якунин Г.А.* Основы тифлопедагогики – М.: «Владос», 2011. – с. 116.

## Миграционные установки аспирантов: образовательная миграция

*Смылова М.М.*

*аналитик Информационно-аналитического центра  
РАО, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Собкин В.С.*

В настоящее время в стране отмечается дефицит высококвалифицированных научных кадров в исследовательских организациях. Его причинами являются как малый приток в науку выпускников аспирантуры и уход большого числа молодых исследователей из системы научных учреждений в более благополучные секторы экономики, так и эмиграция ученых в страны, где высококвалифицированный труд оплачивается существенно выше [2]. В этой связи актуальным становится изучение вопросов, касающихся международной мобильности современных аспирантов и ученых.

В данной работе рассмотрены установки аспирантов, связанные с образовательной миграцией. Отметим, что хотя получение образования за рубежом формально является каналом временной миграции, часто впоследствии он трансформируется в канал выезда за границу на постоянное место жительства [3].

Настоящая статья основана на материалах анкетного опроса, проведенного в 2019 году Информационно-аналитическим центром РАО. В нем приняли участие 803 учащиеся аспирантуры научно-исследовательских организаций, занимающихся подготовкой аспирантов в области наук об образовании, а также педагогических вузов Москвы и регионов РФ.

По данным исследования две трети аспирантов ориентированы на повышение уровня профессиональной подготовки за рубежом. При этом половина опрошенных (46,8 %) хотели бы обучаться в одной из стран Евросоюза, каждый седьмой (13,7 %) желал бы обучаться в США.

*Образовательная миграция: влияние демографических факторов.* Проведенное исследование показало характерные гендерные различия в ответах аспирантов. Так, женщины чаще утверждают, что никогда не задумывались об обучении за границей ( $p = .03$ ). Вероятно, это обусловлено исторически более поздним вхождением женщин в миграционный процесс в целом.

В ходе исследования выявлено влияние фактора возраста на желание аспирантов повысить уровень профессиональной подготовки за рубежом (см. рис. 1).

Из данных, приведенных на рисунке 1 видно, что ответы аспирантов возрастной когорты старше 40-ка лет существенно отличаются от ответов остальных аспирантов. Во-первых, аспиранты старшей возрастной когорты чаще остальных отмечают отсутствие у них желания повышать свою

профессиональную квалификацию за рубежом ( $p \leq .003$ ). Во-вторых, они не рассматривают обучение в США как привлекательную альтернативу для повышения уровня своей профессиональной подготовки ( $p \leq .03$ ). Снижение с возрастом числа желающих продолжить профессиональное обучение за границей может быть связано с потребностью аспирантов старшей возрастной когорты завершить длительный период, посвященный учебной деятельности, и перейти непосредственно к научному творчеству. Подобная тенденция к снижению с возрастом значимости мотивации карьерного роста при последовательном увеличении стремления к творческой самореализации была выявлена нами ранее при изучении мотивации выбора аспирантами научной карьеры [4].

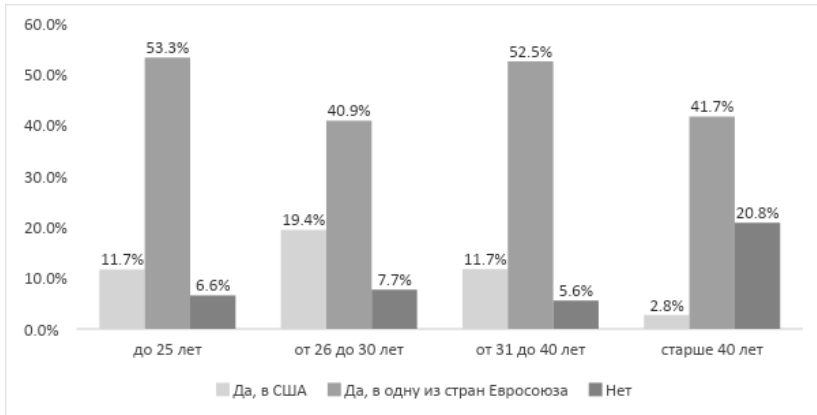


Рис. 1. Распределение ответов аспирантов разных возрастных когорт на вопрос об их желании повысить уровень профессиональной подготовки за рубежом (%)

*Образовательная миграция: влияние социально-стратификационных факторов.* Анализ ответов аспирантов с разным уровнем дохода показал, что высокообеспеченные аспиранты существенно чаще низкообеспеченных указывают на желание повысить уровень своей профессиональной подготовки за рубежом (соответственно: 14,5 % и 4,3 %,  $p = .005$ ). Подобная ориентация аспирантов с высоким уровнем доходов на продолжение профессионального обучения за рубежом связана, в первую очередь, с наличием у них финансовой возможности обеспечить дорогостоящее проживание, и обучение за границей. В то же время низкообеспеченные аспиранты в силу финансовых обстоятельств могут в принципе не рассматривать подобную возможность повышения своей профессиональной квалификации. Заметим, что студенты, выезжающие за рубеж для получения PhD и приобретения навыков работы в передовых научных учреждениях, после возвращения имеют преимуще-



ство при карьерном продвижении, по сравнению с их сверстниками без подобного опыта [1]. Таким образом, обучение за границей выполняет функцию социального лифта для обучающихся. Поскольку при этом обучение за рубежом чаще всего связано с существенными материальными затратами, этот социальный лифт доступен лишь для представителей материально благополучных страт.

Особый интерес представляет рассмотрение влияния уровня образования родителей аспирантов на их желание повысить свою профессиональную подготовку за рубежом (см. рис. 2).

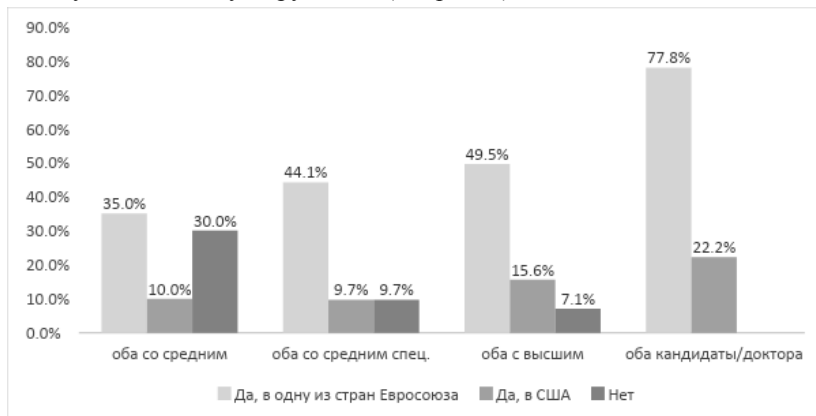


Рис. 2. Распределение ответов аспирантов из семей с разным уровнем образования родителей на вопрос об их желании повысить уровень профессиональной подготовки за рубежом (%)

Из рисунка видно, что в ответах аспирантов прослеживается следующая зависимость: чем выше уровень образования в семье аспиранта, тем больше он сориентирован на повышение своей профессиональной квалификации в странах Евросоюза. Верно и обратное: чем ниже уровень образования в семье, тем чаще повышение квалификации за рубежом не рассматривается аспирантом в качестве возможной перспективы. Так, ответы аспирантов, чьи родители имеют степени кандидатов или докторов наук, принципиально отличаются от ответов остальных аспирантов: среди них подавляющее большинство (77,8 %) сориентировано на продолжение обучения в странах Евросоюза ( $p \leq .05$ ). В то же время аспиранты из семей, где родители имеют только среднее образование существенно чаще остальных отмечают нежелание обучаться за границей ( $p \leq .007$ ). И здесь возможны несколько объяснений обозначенных выше тенденций. С одной стороны, можно предположить, что в семьях, где родители имеют ученые степени, существуют установки относительно качества и престижности европейского образования.

С другой, – само наличие степени кандидата или доктора наук у обоих родителей позволяет говорить о более высоком уровне материальной обеспеченности в семье, что делает такую перспективу как дорогостоящее обучение за границей (в странах Евросоюза) возможной.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Две трети аспирантов сориентированы на повышение уровня профессиональной подготовки за рубежом.
2. Установки аспирантов, связанные с образовательной миграцией, определяются влиянием демографических и социально-стратификационных факторов.

*Литература*

1. *Ащеулова Н.А., Душина С.А.* Мобильная наука в глобальном мире. СПб., 2014.
2. *Бедный Б.И., Мирнос А.А.* Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры. Монография. Н. Новгород, 2008.
3. *Рязанцев С.В., Лукьянец А.С.* Эмиграция молодежи из России: формы, тенденции и последствия // Вестник ТГУПБП. 2016. № 1.
4. *Собкин В.С., Смылова М.М.* К вопросу воспроизводства научных кадров в сфере образования: стимулы и барьеры // Педагогика. 2020. № 8.

## Особенности межличностных конфликтов в студенческих группах

*Старикова Ю.В.*

*магистрант Академии психологии и педагогики  
ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия  
starikova@sfedu.ru*

*Научный руководитель – Обухова Ю.В.*

Конфликты представлены практически во всех сферах жизни человека и общества. Не является исключением и образование, в том числе и высшая школа.

Более четверти научных работ по проблеме конфликта опубликовано учеными-психологами, которые рассматривают конфликт с точки зрения понятийной схемы. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов определяют конфликт как наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и сопровождающийся негативными эмоциями. [1] Сидоренков А.В. рассматривает конфликт как внешнюю форму активности, которая находит свое проявление в столкновении, противодействии групп, подгрупп и индивидов. [2] По определению зарубежных ученых (П. Шах, С. Джонс, Р. Петерсон и А. Фергюсон) внутригрупповой конфликт – это состояние разлада на уровне группы, основанное на реальной или предполагаемой несовместимости или различиях между членами группы.[3]

Следовательно, внутригрупповой конфликт – противодействие (противоборство), являющееся следствием столкновения мнений, идей и ценностей и приводящее к негативному восприятию сторонами друг друга.

Студенческая группа – это малая группа, как правило, состоящая из 15–25 человек, для которой присущи свои психологические особенности и определенный характер взаимоотношений, а также все признаки, характеризующие малые группы: численность, автономность, общегрупповая цель, коллективизм, дифференцированность и структурность. Конфликты в студенческой группе оказывают определяющее влияние на образовательный процесс, проявляющееся в возрастании личной неудовлетворенности каждого члена группы, их неудовлетворительном психологическом самочувствии, снижении посещаемости учебных занятий, стремления в достижении высоких учебных результатов.

Цель исследования – изучить особенности внутригруппового конфликта в студенческой группе. Предмет исследования – внутригрупповые конфликты в студенческой группе. Эмпирическим объектом исследования, проведенного на базе Южного федерального университета, выступила 4 студенческие группы 1 курса обучения: группа 1–25 человек (15 русских студентов (60 %), 10 иностранных студентов (40 %);

группа 2–20 человек (20 русских студентов (100 %); группа 3–25 человек (20 русских студентов (80 %), 5 иностранных студентов (20 %); группа 4–25 человек (25 иностранных студентов (100 %).

Были поставлены следующие эмпирические задачи:

1. Изучить особенности конфликтов в студенческой группе.
2. Выявить психологические факторы, сказывающиеся на возникновение внутригрупповых конфликтов в студенческой группе.
3. Разработать рекомендации кураторам студенческих групп по методам и особенностям преодоления и разрешения внутригрупповых конфликтов.

В рамках исследования студентам была предложена Методика изучения типов межличностных конфликтов в группе и подгруппах А.В. Сидоренкова. Данная методика позволяет выявить степень выраженности двух типов межличностного конфликта в малой группе и включенных в нее неформальных подгруппах: деятельностно-ориентированный (ДОК) и субъектно-ориентированный (СОК). [4]

Анализ полученных данных показал, что в 50 % групп (группы 1 и 4), принявших участие в исследовании, степень выраженности деятельностно-ориентированного конфликта выше субъектно-ориентированного, в остальных 50 % групп (группы 2 и 3) данные типы межличностных конфликтов выражены в равной мере. Аналогичная тенденция наблюдается в неформальных подгруппах. Следовательно, в группах, где обучается более 25 % иностранных студентов, выше вероятность возникновения деятельностно-ориентированного конфликта в группе и неформальных подгруппах. В данных группах риск возникновения конфликта и негативное отношение сторон друг к другу, прежде всего, связаны с ключевыми аспектами совместной деятельности (организация учебного процесса, проектная деятельность). Иными словами, существует зависимость степени выраженности того или иного типа межличностного конфликта от этнической составляющей группы.

Средние значения субшкал по каждой из обследованных групп также показали, что из 4 групп, принявших участие в исследовании, наибольший уровень выраженности деятельностно-ориентированного и субъектно-ориентированного конфликтов в группе и подгруппах имеет группа, в которой обучаются только иностранные студенты. Это говорит о существовании связи между степенью выраженности типов межличностных конфликтов и этнической составляющей группы: чем выше % иностранных студентов, тем выше степень выраженности конфликтов в студенческих группах.

Результаты проведенного исследования показали, что проблема межличностных конфликтов в студенческой группе требует особого внимания как со стороны исследователей, так и со стороны преподавателей учебного заведения.

Основными целями профилактики конфликтов среди студентов выступают:

1. Формирование комфортного социально – психологического климата для членов студенческой группы;
2. Развитие навыков бесконфликтного взаимодействия путем повышения уровня конфликтологической компетенции студентов, кураторов, преподавателей;
3. Формирование толерантных установок и моделей поведения, которые предполагают уважение и понимание многообразия этнических культур, форм самовыражения и индивидуальности личности.
4. Организация занятий по дисциплине «Психология», проведение социально-психологических тренингов, ролевых игр, которые позволяют моделировать различные виды конфликтов, определять их причины и вырабатывать стратегии конструктивного выхода из них.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение конфликтов в студенческих группах может способствовать предупреждению деструктивных последствий конфликтов и обеспечению реализации их конструктивного потенциала, а также повышению уровня конфликтной и конфликтологической компетентностей будущих специалистов.

*Литература*

1. *Анцупов А.Я., Шитлов А.И.* Конфликтология: теория и практика / Под редакцией А.Я. Анцупова. – Санкт-Петербург, 2016. 528 с.
2. *Сидоренков А.В., Шититько О.Ю., Обухова Ю.В.* Современные исследования конфликтов в области малых групп в отечественной психологии [Текст] // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 55. С. 9.
3. *Jones S.L., Shah P.P., Ferguson A., Peterson R.S.* Things Are Not Always What They Seem: The Origins and Evolution of Intragroup Conflict // Academy of Management Annual Meeting Proceedings, 2019. Issue 1.
4. *Sidorenkov A.V., Shipitko O.Yu., Ulyanova N.Yu., Obukhova Y.V.* Types of interpersonal contradictions and conflicts in work groups // The social sciences, 2016. V. 11. Issue 29, pp. 6999–7010.

## К проблеме постановки учебной задачи на проектирование по В.В. Давыдову

*Тебенькова Е.А.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
eashu@mail.ru*

*Научный руководитель – Громыко Ю.В.*

Современный ФГОС среднего общего образования ориентирует на формирование у обучающихся умений проектной деятельности. Вовлечением старшеклассников в проектирование занимаются также различные инженерные и проектные школы (летние или на базе ВУЗов). Личный опыт и обобщение экспертного мнения об организации проектной деятельности школьников в образовательных практиках позволяет утверждать, что до сих пор нет ясно понимаемой и масштабируемой культуры проектирования в образовании.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что обоснование важнейшего элемента культуры проектирования в образовании – задачи на проектирование – проведено на основе теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и подхода В.В. Давыдова, связанного с учебной задачей.

Понятие учебной задачи разработано для начальной школы, где требуется научить детей учебной деятельности. Учебная задача по В.В. Давыдову – это постановка перед ребенком такой задачи, решая которую он осваивает общий способ некоторого класса конкретно-практических задач [1]. Но в старших классах ведущая деятельность уже другая, нежели в начальных, согласно А.А. Либерману, она «игровая по типу, общественно значимая по содержанию и социально-моделирующая по форме» [2]. Таким критериям отвечают проектирование и исследование, обучение которым выстраивается в старшей школе. На этой ступени образования ставится аналогичная педагогическая задача, которая была в начальной школе, – научить школьников проектировать. Решение задачи предполагает нахождение ответа на вопрос: а что такое учебная задача на проектирование, как и вопрос: что такое учебная задача на исследование. Получение ответов на эти вопросы, задает возможность рассматривать деятельностное содержание образования для всей средней школы и выстраивать всю деятельность школьников на едином подходе – учебной задаче по В.В. Давыдову. Но эти вопросы в науке пока не разработаны. В нашем исследовании мы не планируем дать ответы на весь комплекс вопросов, исследовательский интерес ограничен учебной задачей на проектирование.

### **Гипотеза исследования.**

Если учебная задача по Давыдову ставится при изучении предметного материала, то задача на проектирование – в условиях учебного

проекта. В понимании проектирования и обучения проектированию опираемся на работы Ю.В. Громыко [3] и Н.Н. Нечаева [4].

Учебный проект интегрирует учебную деятельность, проектирование и сферу реального производства (или социокультурную сферу). Предлагая школьникам учебную предметную или производственную задачу, педагог может показать и проектный способ ее решения.

Учебная задача задает траекторию движения обучающегося в проекте (рис.1).

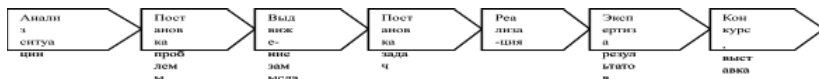
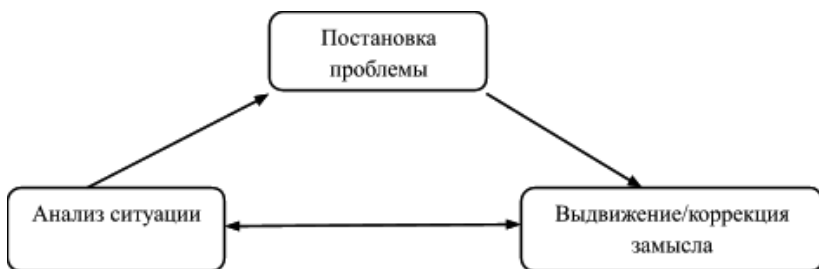


Рис.1. Проектный цикл.

Интегративной единицей движения в проекте является проектный замысел. При этом есть понимание, что проектный замысел никогда не совпадает с содержанием реализации проекта.

По мнению Ю.В. Громыко, учебная задача на проектирование – это осуществление, по крайней мере, двух-трех циклов формирования проектного замысла и его реализации с отслеживанием результатов (их отсутствия) социальных изменений.



2–3 цикла

Рис. 2. Учебные проектные действия.

Приступая к проекту, школьники с помощью педагога анализируют ситуацию, выделяют некоторые общие характеристики (участники, позиции, интересы, возможности людей, модели деятельности, организации) из уникальной ситуации, фиксируя в какой-либо знаковой форме знание о ситуации. Продолжая анализ, они обнаруживают противоречие (в средствах, возможностях изменения реальности) и ставят проблему. Прохождение обучающимся цикла анализ ситуации–замысел повторно повышает осознанность норм деятельности на этих этапах, создает возможность переосмыслить ситуацию и уточнить замысел сквозь призму нового знания, оценки своих возможностей в его реализации.

Учебная задача на проектирование – это и метапредметная задача. В каждом цикле как особое содержание прорабатываются метапредметы: ситуация, проблема, замысел, а также знание и схематизация.

Работа с замыслом предполагает получение обучающимися нового знания, позволяющего решить проблему. С помощью заданий педагог ориентирует подростков в выявлении фундаментального научного принципа, который будет положен в основу замысла, и вокруг которого выстраивается технологический, коммерческий, научно-образовательный и социокультурный контуры проекта. Все это Ю.В. Громько определяет как эпистему проектного знания [3].

Порождение замысла школьниками не должно происходить легко и произвольно. Способы решения проблемы должны находиться в зоне ближайшего развития, а значит, вызывать затруднения у подростков, требовать сознательного преодоления себя (антропологической сдвигки). Предвидя и сценируя этот момент, наставник выводит школьников на рефлексию затруднений, активизирует их поиск того, что не дает сформулировать замысел [5]. Остановка деятельности и рефлексия в точке затруднения – необходимое условие продвижения в проекте. Нахождение выхода требует от подростка самостоятельного освоения новых умений, знаний, которые без волевого усилия не появятся. Часто участники проектных школ как самое важное событие на школе называют ночь, за которую они освоили новый язык программирования или совершили что-то подобное. В реализации замысла также есть место преодоления границ своего развития. Например, подросток на хакатоне за 4 часа написал код, на который раньше бы потратил 24 часа. Таким образом, основной принцип проектирования – шаг развития – касается не только объективного изменения реальности, но необходимого преобразования самих проектирующих школьников.

Задача на проектирование немислима без коммуникации участников проекта. Обучающиеся принимают задачу на проектирование от педагога и предъявляют свое понимание команде, формируя некое общее понимание в схеме. Кроме этого точки коммуникации для обеспечения понимания сценируются, когда сформулирована проблема и сформирован замысел. В результате – любой участник проекта должен быть способен коммуникативно предъявить замысел экспертам, заказчикам, инвесторам, потребителям будущего продукта. На основе таких обсуждений подростки имеют возможность учесть иные заинтересованные позиции и еще раз проработать ситуацию и замысел.

В качестве важнейшего условия освоения проектной деятельности подростками (так же как и исследовательской деятельности) должна появиться возможность их самостоятельности в проектной форме, как собственно, и в учебной деятельности. По мысли В.В. Давыдова, если ребенок зажат административными рамками учебы, где всю его



деятельность регламентирует учитель, то никакую учебную деятельность он не освоит, потому что он должен осуществлять поиск и пробу. Школьнику нужно дать возможность самому планировать и складывать организационный контекст своей деятельности. И появление этого контекста, где ребенок распоряжается сам – это важнейшее условие, чтобы появилась возможность ставить задачу на проектирование. Если активность подростка ограничена подготовкой к ЕГЭ, домашними заданиями, кружками, то нет простора и возможности проектировать, рефлексировать, проходить несколько циклов. То, что будет происходить, – это либо имитация проектирования, либо что-то под диктовку. Поэтому если не преобразуется активность подростка, когда он, приняв некоторые обязательства, имеет возможность планировать свою деятельность, деятельность своей команды, то ставить задачу на проектирование бессмысленно. Прежде должно возникнуть пространство свободы и самоорганизации, поиска и проб в организации деятельности, где подросток вместе с другими членами детско-взрослого коллектива включен в возможность организовывать и планировать их работу. Только в случае стихии такой организации, ребенок может свободно учиться, и перед ним можно ставить задачу на проектирование. Если подобную среду не создать, то учащиеся осваивают деятельность эмпирически – через опыт и ошибки, не проникая в сущность явлений.

Проверку гипотезы о постановке учебной задачи на проектирование планируется организовать на выездной проектной школе во время зимних каникул.

#### *Литература*

1. *Давыдов В.В.* Развивающее обучение. М., 1996.
2. *Либерман А.А.* Ведущая деятельность современных подростков // Вопросы психологии. 2005. № 1.
3. *Громыко Ю.В.* Проектное сознание. М., 1998.
4. *Нечаев Н.Н.* Моделирование как творчество: методологические аспекты психологического исследования проектной деятельности// Математическая психология: школа В.Ю. Крылова/ Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Н. Савченко. М., 2010.
5. *Алексеев Н.Г.* Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2.

## **Личностная и логическая рефлексия: взаимосвязь и особенности их развития в различных условиях обучения**

**Тихонова Д.В.**

педагог-психолог МОУ СШ № 117

г. Волгоград, Россия

monsoon46@yandex.ru

Проблема рефлексии, рефлексивного отношения (его специфики и особенностей формирования) в контексте самосознания и самоизменения личности рассматривалась в современной психологии главным образом как рефлексия «Я» (личностная и познавательная). Рефлексивность обеспечивает такие важнейшие процессы самопознания, как самовосприятие, самонаблюдение, самоанализ и самоосмысление.

Под *логической (познавательной)* рефлексией понимается способность выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия; контрольно-оценочная деятельность, критическое рассмотрение человеком особенностей своих мыслительных действий, направленных на поиск решения задач. Личностная рефлексия – это форма осмысления внутреннего мира человека, направленная на анализ значимых компонентов личности – целей и идеалов, способностей и возможностей, мотивов и потребностей [2].

Личностные аспекты рефлексии были изучены Г.И. Давыдовой, А.З. Заком, исследователями личностной рефлексии в подростковом и юношеском возрасте были Н.И. Гуткина, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Ю.Л. Линецкий, Е.В. Хайянен. Значительное внимание формированию личностных качеств школьников этих возрастных групп уделяется и в теории развивающего обучения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина. Согласно этой теории ребенок, усваивая теоретические знания через выявление в них исходных, генетических отношений путем теоретического анализа, планирования и рефлексии, «становится для самого себя одновременно и предметом изменения, и субъектом, осуществляющим самоизменение».

Предметом исследования стало выявление особенностей развития личностной рефлексии (рефлексивных ожиданий) у современных младших подростков, обучающихся в условиях реализации новых образовательных стандартов (ФГОС). Также одной из важнейших задач, было определить наличие или отсутствие взаимосвязи между личностной и логической рефлексией, так как раньше эта взаимосвязь не была изучена.

Исследование проводилось на базе двух школ города Волгограда с младшими подростками в возрасте 10–13 лет. Общее число участников исследования – 106 человек, из них одна группа – обучающиеся по традиционной системе (школа А), вторая – обучающиеся в рамках системно-деятельностного подхода Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (школа В).

Для определения наличия или отсутствия *личностной рефлексии* у двух групп школьников была использована особая методика, разработанная Н.И. Гуткиной [Гуткина, 1983], предполагающая написание каждым учеником сочинения на тему: «Что думают обо мне другие люди?». Тема сочинений формулировалась таким образом, что должна была приводить к образованию рефлексивных ожиданий. Если в сочинении представление учащегося о том, что о нем думают, основывалось на данных самоанализа и анализа своего опыта общения с другими людьми, т.е. на исследовании себя как субъекта жизнедеятельности, то такое представление расценивалось как рефлексивное ожидание.

У школьников, обучающихся по традиционной системе, преобладает **низкий уровень личностной** (61 %) рефлексии. Большинство из их высказываний, при написании сочинений, не были наполнены содержательно, и представляют собой пересказ выражений окружающих людей о них самих или же уход от ответа. Их рефлексивные представления по большей части связаны с нравственными (45 %) и личностными качествами человека (49 %) и практически не затрагивают качества, которые связаны с учебной деятельностью.

Ученики, обучающиеся в рамках системно-деятельностного подхода Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в свою очередь, отличаются **высоким уровнем личностной** (67 %) рефлексии. Они называли большее количество личностных характеристик (59 %), было обнаружено внимание и к учебному содержанию (12 %). Их ответы были более содержательными, сложными, прослеживалось наличие рефлексивной позиции.

В процессе проведения исследования возникла необходимость изучения особенностей развития логической (познавательной) рефлексии у учащихся этих же классов, а также соотношения уровня развития личностной и логической рефлексии. Для достижения этой цели было проведено специальное исследование. Его предметом стали рефлексивные компоненты понятийного мышления младших подростков в процессе решения простых математических задач (методика Л.К. Максимова) [Максимов, 1987].

Ориентация на внешние признаки (**низкий уровень логической рефлексии** – эмпирический тип мышления) был обнаружен у 61 % школьников группы А. Ученики объединяли задачи по внешним (формальным) признакам – похожие ответы, «про воробьев» и т.п. Иначе говоря, ученики не могли выделить главную суть, способ действия.

Ориентация на способ действия (**высокий уровень логической рефлексии** – теоретический тип мышления) был выявлен у 60 % учеников группы В. Объединяя задач, они составляли группы со следующими пояснениями: «задачи на процессы», «одинаковый способ решения», «на деление/умножение». мышления. Это школьники выделяют суть, существенные признаки предметных действий при решении математических задач.

Третий этап исследования предполагал соотнесение результатов исследования личностной и логической рефлексии у одних и тех же школьников двух групп. Среди результатов двух школ А и В была определена взаимосвязь двух видов рефлексии. В процессе такого соотнесения были установлены следующие группы учащихся: в **первую** вошли ученики, обладающие содержательной логической рефлексией и личностной рефлексией третьего уровня (36,4 %), **вторую** группу составили подростки, с логической рефлексией ориентированной на существенные признаки предметных действий и вторым уровнем личностной рефлексии (17,4 %), школьники третьей группы двух школ (35,3 %) продемонстрировали формальную логическую рефлексия и первый уровень развития личностной рефлексии, также была обнаружена группа детей, у которых формальная логическая рефлексия соотносилась с третьим уровнем личностной рефлексии (10,9 %)

Таким образом, проведенное исследование продемонстрировало наличие взаимосвязи между личностной и логической рефлексией младших подростков. На основе полученных результатов была разработана программа психолого-педагогического сопровождения учебного процесса в рамках реализации системно-деятельностного подхода Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова на предмете математики, направленная на формирование личностной и интеллектуальной рефлексии, а также определены задачи дальнейшего исследования.

#### *Литература*

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 541 С.
2. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985 № 3 С. 31–40.

## **Социально-психологическая адаптированность старших дошкольников с разным уровнем тревожности**

**Фенелонова М.В.**

*студент факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
mariya2295@mail.ru*

*Научный руководитель – Егорова М.А.*

В развитии ребёнка играет важную роль дошкольный период. Первый раз ребёнок проходит период социализации поступая в дошкольное учреждение, а затем переходит в школу. Период социализации у многих детей проходит с трудностями. В современном мире растёт количество детей с повышенным уровнем тревожности, которая может влиять на период адаптации. Отсутствие сформированности социально-психологической адаптированности оказывает негативное влияние на переход старших дошкольников в школу и на дальнейшее развитие дошкольника. Исследование социально-психологической адаптированности старших дошкольников с разным уровнем тревожности помогает решить ряд проблем дошкольного возраста, в том числе проблемы адаптации и подготовки к переходу из детского сада в школу.

Целью настоящего исследования является изучение связи между социально-психологической адаптированностью и тревожностью старших дошкольников. Мы сделали предположение, что у дошкольников с более высоким уровнем социально-психологической адаптированности низкий уровень тревожности.

Исследование проводилось на воспитанниках детского сада 5–6 лет. Всего в исследовании приняли участие 52 человека (26 девочек и 26 мальчиков). Исследование проходило на базе ГБОУ города Москва.

В ходе исследования были проведены следующие методики: «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) для определения уровня тревожности старших дошкольников; методика «Шкала определения уровня социально-психологической адаптации детей 5–6 лет» для оценки уровня социально-психологической адаптации; «Цветовой тест Люшера» для оценки уровня адаптированности.

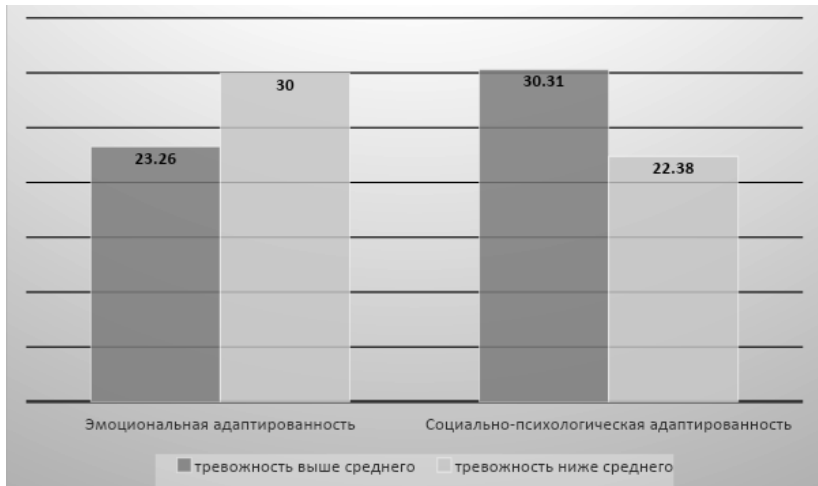
У дошкольников с высоким уровнем социально-психологической адаптированности выше показатель эмоциональной адаптированности и ниже показатель тревожности, что подтверждает наше предположение. Но данные различия не являются статистически значимыми ( $p > 0,05$ ), т.е. проявляются на уровне тенденции, значимость которой возможно проверить, повторив исследование на выборке большего размера.

Достоверные ( $p < 0,01$ ) различия выявлены по показателю социально-психологической адаптированности: у мальчиков значительно выше

балл по данному показателю, что, в соответствии с ключом методики, соответствует более низкой адаптированности:

Показатель	U Манна-Уитни	Значимость	Средний ранг	
			мальчики	девочки
Социально-психологическая адаптированность	500,0	0,003	32,73	20,27
Эмоциональная адаптированность	245,0	0,08	22,92	30,08
Тревожность	424,0	0,11	29,81	23,19

У дошкольников с уровнем тревожности ниже среднего и выше показатель эмоциональной адаптированности и ниже показатель социально-психологической адаптированности. Данные различия не являются статистически значимыми ( $p > 0,05$ ), но их можно рассматривать на уровне тенденции, особенно в случае показателя социально-психологической адаптации ( $p = 0,058$ ). При этом направленность различий по этому показателю выглядит несколько парадоксально: более тревожные дошкольники проявляют большую социально-психологическую адаптированность.



Исходя из полученных результатов можно сделать следующий вывод о том, что у дошкольников с более высоким уровнем социально-психологической адаптированности низкий уровень тревожности не подтвердился. Но анализ полученных результатов дал парадоксальный результат: более тревожные дошкольники проявляют большую социально-психологическую адаптированность. Можно предположить, что тревожность способствует более внимательному отношению дошкольника к социальным нормам и правилам и побуждает соответствовать

им, поскольку это способно уменьшить количество тревожащих ситуаций. При этом эмоциональная адаптированность позволяет более спокойно относиться к требованиям общества.

*Литература*

1. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология Учебник. Изд.4. – М.: Педагогическое общество России, 2004
2. *Прихожан А.М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст – Питер, 2009
3. *Шибутани Т.* Социальная психология – М., 1969

## Психологические особенности личности как предикторы интернет-зависимого поведения в подростковом возрасте

**Фещенко А.С.**

*магистрант Академии психологии  
и педагогики ФГАОУ ВО ЮФУ*

*Москва, Россия*

*iapankratova@sfsedu.ru*

*Научный руководитель – Панкратова И.А.*

В современном мире отмечается постоянный рост Интернет-пользователей. Реалиями настоящего времени являются, с одной стороны, жизненная потребность быть «на связи» и «в курсе событий», а, с другой стороны, – непрерывно увеличивающийся поток информации, который человеку необходимо «пропустить через себя». Информационные технологии в целом, и Интернет – в частности, стали тем важным посредником, которые помогают соединить эти стороны вместе, при этом возраст «среднего» пользователя постоянно снижается, что не может не оказывать воздействие (как позитивное, так и негативное) на формирование и развитие личности современного молодого человека.

К позитивным эффектам относятся практически неограниченные возможности для общения и обмена информацией, доступ к разнообразным ресурсам и услугам, и т.п. К негативным последствиям использования Интернета относится, в первую очередь, разнообразие появившихся зависимостей, включая Интернет-зависимость (зависимость от социальных сетей, сетевых игр, «блуждание» по страницам и т.п.), гаджет-зависимость и т.п.

Феномен Интернет-зависимого поведения, благодаря развитию информационных технологий, постоянно видоизменяется, что определяет особую потребность подробного изучения данного явления. И, несмотря на постоянное увеличение количества исследований в этой области, на данный момент не существует единого, признанного всеми, определения Интернет-зависимости, а также отсутствуют единые критерии и типологии этого феномена.

На основе проведенного теоретического исследования было установлено, что в настоящий момент Интернет-зависимость – это термин, обозначающий целый ряд проблем поведения и контроля над влечениями, которые проявляются в процессе использования электронной сети и невозможность человека отказаться от этой деятельности и поступать самостоятельно. Наряду с этим для Интернет-зависимого поведения характерны такие проявления, как поиск новизны, стремление к постоянной стимуляции чувств, особой ценностью является возможность выговориться, быть эмпатийно понятым и принятым, освободиться тем



самым от остро переживания трудностей в реальной жизни, получить поддержку и одобрение.

Особенностями подросткового возраста являются острая потребность быть понятым и принятым, нестабильность самооценки, беспокойство относительно своих личностных особенностей (способности, характер, авторитетность, внешность и др.), и завышенные требования к себе, часто повышенный уровень тревожности и агрессивности, а также субъективное ощущение одиночества. Все это может подтолкнуть подростка к уходу из объективной в виртуальную реальность.

По результатам проведенного эмпирического исследования были сделаны ряд выводов и обобщений:

1. Средний возраст начала его активного использования составляет 11 лет. При этом к 14 годам уже больше половины школьников не представляют свою жизнь без Интернета, замещая виртуальным погружением некоторые сферы своей реальной жизни и испытывая дискомфорт при его отсутствии.
2. В целом все респонденты продемонстрировали низкую и среднюю степень склонности к различным видам зависимостей. При этом подростки, несклонные к Интернет-зависимости демонстрируют тенденцию к таким видам зависимости, как «пищевая зависимость», «зависимость от межполовых отношений» и «зависимость от здорового образа жизни».
3. Подростки с более выраженным уровнем Интернет-зависимости, более часто испытывают повышенный уровень тревожности и могут демонстрировать агрессивное поведение в повседневной жизни, при этом они имеют несколько заниженные представления о своих возможностях и в зависимости от уровня Интернет-зависимости подростки отличаются уровнем уверенности в себе. Подростки с более высоким уровнем Интернет-зависимости также больше склонны к переживанию чувства субъективного одиночества.
4. Статистическая обработка данных психодиагностического исследования позволила доказать, что подростки с разным уровнем Интернет-зависимого поведения будут отличаться по степени выраженности у них психических состояний (тревожность, агрессивность) и уровню самооценки.  
Статистически значимых различий между уровнем Интернет-зависимости и переживанием субъективного чувства одиночества не выявлено. Особенности переживания субъективного чувства одиночества в связи с разным уровнем Интернет-зависимого поведения требуют дополнительного исследования.
5. Расчет непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволил подтвердить, что существует взаимосвязь между уровнем выраженности психических состояний (тревожность,

агрессивность), самооценкой, чувством одиночества и уровнем Интернет-зависимого поведения у подростков.

На основании проведенного психодиагностического исследования, а также статистической обработки данных можно заключить, что повышенная тревожность и агрессивность подростка, а также низкий уровень уверенности в себе и субъективное ощущение одиночества могут выступать как предкторы Интернет-зависимости.

## Клинико-психологический портрет личности студента с высоким уровнем руминативного мышления

**Филинская М.А.**

студент института образования  
ФГАОУ ВО БФУ им. И.Канта  
Калининград, Россия  
psy.margarita.al@gmail.com

Научный руководитель – Торопов П.Б.

В современном мире становится явной тенденция ухудшения психического здоровья молодежи: по различным источникам до 70 % студентов в той или иной степени указывают на наличие у них депрессивной, тревожной, соматоформной симптоматики, а также постоянного стресса и перенапряжения [1].

В связи с увеличением числа случаев психических расстройств молодых людей перед учеными встает вопрос необходимости поиска трансдиагностических симптомов, способствующих процессу хронификации психопатологий. Одним из таких симптомов, по мнению широкого ряда исследователей, является феномен руминативного мышления (процесс повторного, пассивного сосредоточения на негативных мыслях) [2].

Цель нашей работы – создание клинико-психологической характеристики студентов с высоким уровнем руминативного мышления для выделения группы риска, а также подбор рекомендаций для студентов с повышением этого уровня.

Основу клинико-психологической характеристики составили результаты нашего эмпирического исследования, но для полноты портрета в работу были включены также данные, представленные и другими авторами (Jose, Brown, Mezulis, Berman, Lanciano). Это было необходимо для того, чтобы обобщить и систематизировать существующие по теме руминаций работы для последующего их использования в процессе создания программы оптимизации уровня руминативного мышления.

В таблице 1 представлена полученная в ходе работы клинико-психологическая характеристика личности студента с высоким уровнем руминативного мышления.

**Таблица 1**

### Клинико-психологический портрет личности с высоким уровнем руминативного мышления

<b>Общие характеристики</b>	<b>Пол: женский</b>
	<b>Возраст: до 25 лет</b>
<b>Психологические характеристики</b>	Особенности темперамента (негативная эмоциональность и снижение контроля усилий)
	Низкий уровень эмоционального интеллекта

Общие характеристики	Пол: женский
	Возраст: до 25 лет
Психологические характеристики	Трудности ментализации
	Высокая межличностная сенситивность
	Высокий уровень избегания
	Враждебность
Психопатологические характеристики	Депрессивные переживания
	Тревожные переживания
	Высокий уровень соматизации
	Страхи и фобии

Анализ таблицы 1 позволяет сделать вывод, что зона риска повышения руминаций широкая. Кроме того, необходимо учитывать, что для повышения уровня руминативного мышления вовсе не обязательно, чтобы у человека проявлялись все предложенные в таблице характеристики. Достаточно лишь части из них, чтобы уровень руминаций начал повышаться. Важно понимать, что, как повышение психопатологических переживаний способствует повышению уровня руминативного мышления, так и наоборот. Руминативный стиль мышления как привычная реакция на стрессовые события способен усиливать психопатологическую симптоматику и провоцировать ее рецидив. Поэтому в процессе психологической работы с депрессивными, тревожными, психосоматическими проявлениями у студентов очень важно уделять внимание стилю их мышления, вовремя оказывая корректирующее воздействие на руминации.

Коррекция руминативного мышления – процесс длительный и требующий от человека сосредоточенности и дисциплинированности. Однако, руминации способствуют снижению инструментального поведения и мотивации, потому без должной психологической поддержки студенту будет сложно не только регулярно заниматься, но даже начать занятия. Поэтому нижеприведенные рекомендации в большей степени относятся к специалистам-психологам, работающим со студентами.

На рисунке 1 приведем алгоритм работы с уровнем руминативного мышления. Отметим, что в данных рекомендациях будет описана работа непосредственно с феноменом, без учета коррекции возможных последствий такого неадаптивного мышления. Говоря о последствиях, мы имеем в виду снижение мотивации и низкий уровень навыка планирования.

Рассмотрим каждый этап подробнее:

Диагностика уровня руминаций проводится специалистом-психологом с помощью методики «Шкала руминаций» (Трейнор, Нолэн-Хоэксема в адаптации Я.В.Колпакова).

Выявление позитивных убеждений о руминациях и формирование адекватной картины феномена – важные этапы, потому что зачастую человек даже не осознает, что его мысли неадаптивны. Ему кажется,

что руминирование помогает справиться со стрессом, подготовиться к похожей ситуации, сделать выводы и т.д. Но это не так. Поэтому первым шагом на пути к трансформации стиля мышления будет осознание неадаптивности того стиля, который есть сейчас.



Рис.1 Алгоритм коррекции уровня руминаций

После этого начинается самый длительный этап – выработка привычки адаптивных мыслей. Для этого хорошо подходит методика ведения дневника мыслей, в который студент записывает свои неадаптивные размышления, а затем преобразовывает их в адаптивные. Параллельно с этим проводится работа по отслеживанию и регуляции эмоциональных состояний адаптивным способом.

Все вместе это позволяет сформировать у студента адаптивный стиль мышления, снизив тем самым у него риск развития депрессивных, тревожных, психосоматических и ряда других расстройств, что в свою очередь позитивно скажется на психологическом здоровье студентов в целом.

#### Литература

1. Розанов В.А. Психическое здоровье детей и подростков – попытка объективной оценки динамики за последние десятилетия с учетом различных подходов. Социальная и клиническая психиатрия. 2018. Т.28 № 1, с.1.
2. Nolen-Hoeksema S., Parker L.E., Larson J. Ruminative coping with depressed mood following loss. Journal of Personality and Social Psychology 67. – 1994. с. 92.

## Я-концепция подростков с аутоагрессивным поведением

**Финашина М.Е**

*студентка факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
margarita-fin8@yandex.ru*

*Научный руководитель – Павлова О.С.*

Работа посвящена изучению связи особенностей Я-концепции и аутоагрессивного поведения в младшем подростковом возрасте. В настоящее время существует довольно много психологической литературы по проблеме аутоагрессивного поведения, однако, тема связи компонентов Я-концепции и аутодеструктивного поведения остается малоизученной. Негативные тенденции современного общества: экономическая нестабильность, новые социальные угрозы влияют на самоотношение ребенка и направленность аутоагрессивного поведения. Аутоагрессивность может приводить к нарушению психологических и физических компонентов здоровья личности. Поэтому изучение тем Я-концепции и аутоагрессивного поведения актуально на сегодняшний день.

Цель эмпирического исследования – выявить и проанализировать особенности Я-концепции и их влияние на формирование аутоагрессивного поведения младших подростков.

На первоначальном этапе была проведена диагностика 72 человек на выраженность аутоагрессии по методике Е.П. Ильина с целью определения выборки.

Выборку составила группа младших подростков с аутоагрессивным поведением: 34 человека, мальчики и девочки, 6–7 класс.

Исследование проходило в образовательных учреждениях:

- ГБОУ СОШ № 170 имени А.П. Чехова г. Москва;
- МБОУ СОШ № 3 имени адмирала Нахимова г. Геленджик.

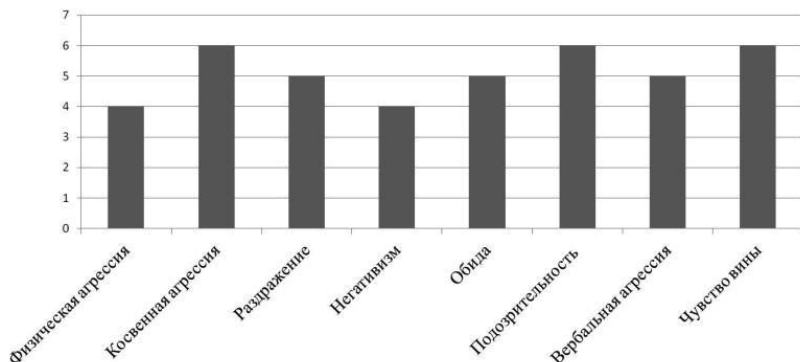
В ходе исследования были применены методики: опросник «Ауто- и гетероагрессии» Е.П. Ильин; опросник уровня агрессивности А. Басс, А. Дарки; методика «Изучение особенностей Я-концепции подростков» Е. Пирс, Д. Харрис.

Для диагностики индивидуальных случаев были применены дополнительные проективные методики «Рисунок несуществующего животного», «Кактус», методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга и методика диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан.

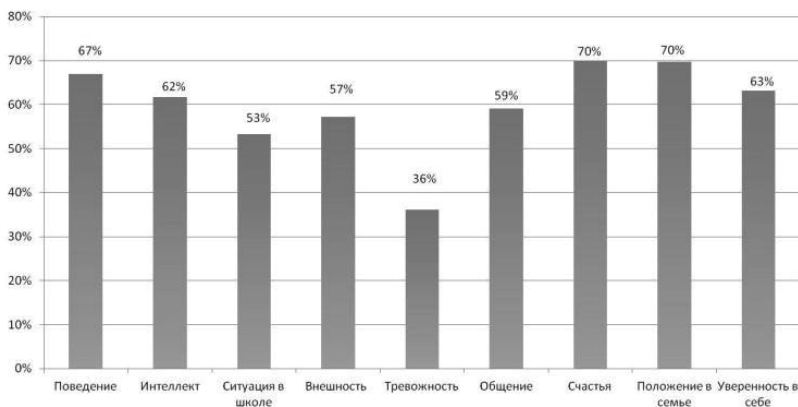
Результаты проведенного исследования по опроснику «Ауто- и гетероагрессии» разработанного Е.П. Ильиным показали, что из у 47 % подростков, участвующих в исследовании, выражен аутоагрессивный паттерн поведения, в результате чего можно предположить, что испы-

туемые склонны к самоповреждающему поведению и другим формам проявления аутоагрессии.

Результатом применения методики диагностики уровня агрессивности (А. Басс, А. Дарки) является соотношение параметров в стенах.



Процентное соотношение компонентов структуры Я-концепции получено на основании анализа данных методики «Изучение особенностей Я – концепции подростков» (Е. Пирс, Д. Харрис).



Для исследования связи между особенностями параметров Я-концепции и аутоагрессивного поведения был применён метод ранговой корреляции Спирмена. Расчет коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  производился по формуле:  $r_s = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{N(N^2 - 1)}$ , где N-количество человек, d-разность рангов.

Корреляционный анализ параметров по методике «Изучение особенностей Я – концепции подростков» (Е. Пирс, Д. Харрис) с параметром аутоагрессии по опроснику «Ауто- и гетероагрессии» (Е.П. Ильин)

(Коэффициент Спирмена) показал связи между аутоагрессией и оценкой поведения, как несоответствующего требованиям взрослых ( $p < 0,05$ ); низкой самооценкой интеллекта ( $p < 0,01$ ); и восприятием школьной ситуации как неблагоприятной ( $p < 0,05$ ); низким уровнем умения общаться ( $p < 0,01$ ); переживаниями неудовлетворенности жизненной ситуации ( $p < 0,05$ ) и положения в семье ( $p < 0,01$ ). Выявлена связь между проявлением аутоагрессивного поведения и повышенной тревожностью ( $p < 0,01$ ). Между аутоагрессией и восприятием своей внешней привлекательности, а также между аутоагрессией и неуверенностью в себе корреляционная связь не установлена

Показатель	Аутоагрессия
Поведение	(-0,406*) ( $p=0,017$ )
Интеллект	(-0,449**) ( $p=0,008$ )
Ситуация в школе	(-0,392*) ( $p=0,022$ )
Внешность	(-0,314) ( $p=0,070$ )
Тревожность	(0,405**) ( $p=0,017$ )
Общение	(-0,468**) ( $p=0,005$ )
Счастье	(-0,419*) ( $p=0,014$ )
Положение в семье	(-0,451**) ( $p=0,007$ )
Уверенность в себе	(-0,327) ( $p=0,059$ )

Общая гипотеза исследования о существовании связи между особенностями Я-концепции и наличием аутоагрессивного поведения подтвердилась. Таким образом, на основании полученных данных, цель эмпирического исследования достигнута. Особенности структуры Я-концепции у младших подростков, имеют связь с аутоагрессивным поведением. Теоретически и эмпирически доказано, что компоненты системы представлений о себе связаны, играют важную роль в проявлении агрессии и ее направленности.

#### Литература

1. *Архиреева Т.В.* Системный подход к пониманию структуры Я-концепции и закономерностей ее развития в детском возрасте // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 4. С. 48–55.
2. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. – Издание 3-е, стереотипное. – М.: Тривола, 1998 [Источник: [http://psychlib.ru/mgppu/ODE/ODE-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/ODE/ODE-001.htm#$p1)].
3. *Польская Н.А., Власова Н.В.* Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 176–190.
4. *Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1996. – С. 96.
5. *Bandura, A., Ross, D.* Transmission of aggression through imitation of aggressive models. (1961). Journal of abnormal and social psychology, 63, P. 575–582.



## **Исследование связи стиля родительского воспитания и уровня развития навыка управления собственными эмоциями**

*Хиль Ю.С.*

*студентка Института образования,  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
yuskhil@edu.hse.ru*

*Научный руководитель – Куликова А.А.*

Целенаправленное изучение социального и эмоционального развития (СЭР) – как процесса приобретения социальных и эмоциональных навыков (СЭН) – обусловлено существенным вкладом данного процесса во многие сферы жизни человека: начиная от академической успеваемости, заканчивая физическим и ментальным здоровьем и успешностью социальной адаптации [3]. На сегодняшний день в ФГОС РФ прописаны личностные результаты, которые напрямую связанные с процессом СЭР. Однако остаётся неясным, как протекает данный процесс в современных российских реалиях [1].

Под СЭН мы понимаем индивидуальные способности, которые (а) проявляются в последовательных моделях мыслей, чувств и поведения, (б) могут развиваться через формальный и неформальный опыт обучения, и (в) могут влиять на важные социально-экономические результаты на протяжении всего процесса жизни человека [3]. В данной работе мы выделяем навык управления эмоциями, понимаемый как способность справляться с негативными эмоциями, переживаниями и факторами стресса и включающий в себя такие составляющие как: стрессоустойчивость, эмоциональный контроль и оптимизм, значимость которых возрастает в подростковом периоде, когда происходят масштабные психологические и физиологические изменения[2].

Как показывают исследования, семейный контекст важен для формирования СЭН ребенка и подростка, в частности навыка «управления эмоциями» [3]. Одним из значимых факторов семейного контекста является родительский стиль воспитания, определяемый как эмоциональный климат, в котором родители воспитывают своих детей [2]. Изучение взаимосвязи стиля воспитания и навыка управления эмоциями, позволит выяснить какой стиль воспитания наиболее оптимальный для успешного развития данного навыка.

Таким образом, цель нашего исследования: изучить взаимосвязь навыка «управление эмоциями» и родительского стиля воспитания в семье у подростков в возрасте 15–16 лет. В качестве эмпирической базы используются данные международного исследования «The Study on Social and Emotional Skills» (SSES), проведенное Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 2019 г. В исследовании

были использованы данные респондентов одного из городов России: подростков 15–16 лет (2630 человек) и их родителей (опекунов).

В теоретической рамке SSES родительский стиль воспитания определяется: а) степенью, с которой родители способствуют индивидуальности, самоутверждению и саморегуляции подростка, будучи поддерживающими родителями; б) родительским контролем – психологический контроль, контроль поведения и родительский мониторинг [3]. На основании этого выбрана типология стилей семейного воспитания Д. Баумринд, в которой 3 стиля: Авторитетный (высокий уровень контроля при высоком уровне поддержки); Авторитарный (высокий уровень контроля и низкий уровень поддержки); Разрешительный (низкий уровень контроля с умеренным уровнем поддержки) [2].

В соответствии с характеристиками стилей воспитания из анкетных форм SESS (для родителей и подростков) выбраны вопросы, относящиеся к характеристикам и поведению родителей. На вопросах проведён кластерный анализ (методом K-means). оптимальное кластерное решение (метода «elbow») – выделение 3 кластеров соответствующих 3 стилям воспитания: 1 кластер – Разрешительный; 2 – Авторитетный; 3 – Авторитарный. После выделения групп оценивались основные статистические показатели (таблица 1). Наибольшее среднее значение баллов «управление эмоциями» наблюдается в группе с Авторитарным стилем воспитания (147 баллов).

**Таблица 1**  
**Статистические показатели групп по стилям воспитания**

Стиль воспитания	N	Mean	SD	Median	Min	Max
Разрешительный	687	145.7	10.6	145	105	176.0
Авторитетный	832	146.7	11.24	145	102	193.0
Авторитарный	634	147.7	11.24	147.0	108	185

Для ответа на вопрос о том, существует ли статистическая разница между средними баллами по навыку управление эмоциями у подростка в зависимости от стиля воспитания, был проведён анализ ANOVA с апостериорным попарным сравнением (таблица 1) и без него. Тест Левена на однородность дисперсии был значимым ( $p = 0,003$ ). Результат ANOVA показал, что средний уровень баллов по навыку «управление эмоциями» различается в группах с разными стилями воспитания:  $F = 5.025$ ,  $p < 0.006$ .

**Таблица 2**  
**Результаты ANOVA с попарным сравнением**

Пары сравниваемых кластеров	Разница средних значений «управление эмоциями»	Уровень значимости
Разрешительный – Авторитетный	1,06	0,17

Пары сравниваемых кластеров	Разница средних значений «управление эмоциями»	Уровень значимости
Разрешительный – Авторитарный	2,02	0,004*
Авторитетный – Авторитарный	0,96	0,26

Из данных таблицы 2: нет статистической разницы в парах «Разрешительный-Авторитарный» и «Авторитетный-Авторитарный» стилей ( $P > 0.05$ ), при этом, с 95 % уверенностью можно сказать, что существует статистическая разница между группами «Разрешительный-Авторитарный» стиль воспитания.

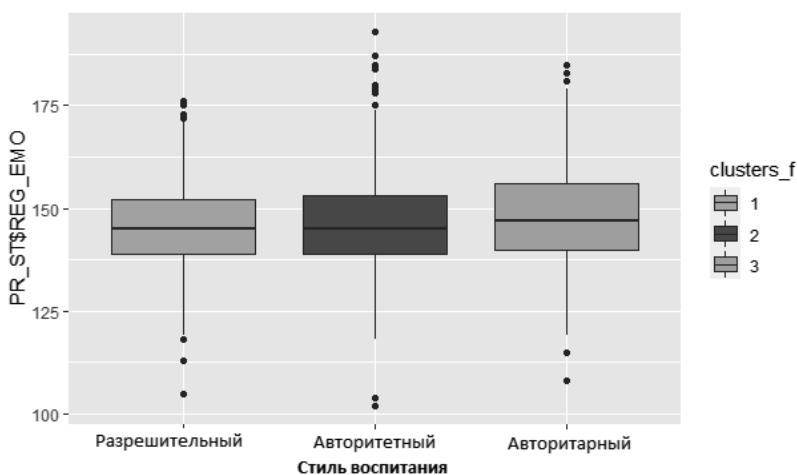


Рис. 1. Средние значения «управление эмоциями» по стилям воспитания

Таким образом, с помощью кластерного анализа удалось выделить группы с разными стилями родительского воспитания. Однако достоверные статистические различия в баллах по навыку «управление эмоциями» демонстрировались только между группами с разрешительным и авторитарным стилями воспитания.

Наиболее высокий показатель средних значений по навыку управлению эмоциями был отмечен в группе с авторитарным стилем воспитания, что противоречило нашим ожиданиям, так как в литературе этот стиль воспитания считается наименее благоприятным для социального и эмоционального развития подростков [2]. Мы предполагаем, что подобный результат был связан с дисциплиной, которая проявляется также в контроле над собственными эмоциональными проявлениями. Подробнее результаты будут обсуждаться в ходе доклада.

*Литература*

1. ФГОС начального, основного и среднего общего образования (Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373; от 17.12.2010 N 1897; от 17.05.2012 N 413)
2. *Doinita N.E., Maria N.D.* Attachment and parenting styles // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Т. 203. – С. 199–204.
3. *Kankaraš M., Suarez-Alvarez J.* Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. – 2019.
4. *Larzelere R.E., Morris A.S. E., Harrist A.W.* Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development. – American Psychological Association, 2013. – С. ix, 280.

## **Исследование когнитивно-стилевых характеристик студентов в связи с этнокультурной принадлежностью личности**

**Шабалина Е.И.**

*аспирантка кафедры теоретической и  
прикладной психологии ФГБОУ ВО ПГПУ*

*Пермь, Россия*

*shabalina\_ei@pspu.ru*

*Научный руководитель – Хотинец В.Ю.*

Еще в начале прошлого века исследователи в области психологии писали о когнитивных процессах так, будто они совершенно одинаково протекают у всех здоровых взрослых людей. Предположение об универсальности когнитивных процессов было подхвачено психологической наукой XX столетия и доминировало весь век, начиная с наиболее ранней трактовки когнитивной психологии, предложенной Пиаже, переходя далее к теории научения середины века и заканчивая современной когнитивной наукой [1, С.47]. Однако совершенно очевидно, что заметные различия в когнитивно-стилевых характеристиках существуют даже среди людей одной категории – образованных взрослых. Работы Нисбетта [2], [3], [6] и его коллег показывают, что люди могут усваивать статистические, вероятностные, методологические, логические, деонтологические, ценностные и другие довольно абстрактные системы правил и категориальные процедуры, и эти знания могут воздействовать на их повседневные размышления и даже на поведение. Поскольку когнитивные процессы весьма мобильны даже у взрослых людей внутри одного и того же общества, неудивительно, что представители отличающихся культур с разным мировоззрением и мыслительными навыками будут еще более сильно различаться по своим когнитивным процессам.

В нашем исследовании мы опираемся на серию экспериментов, основанных на принципе диалектики против закона непротиворечивости, проведенных американским ученым К. Пенгом. Пенг изучал применение законов диалектики против принципа непротиворечивости американских и китайских студентов, посредством экспериментов с применением диалектических и недиалектических пословиц, противоречивых утверждений и решения социальных конфликтов. Автор утверждает, что основные принципы китайской диалектической эпистемологии – принципы изменения, противоречия и отношения – несовместимы с основными законами формальной логики – законами идентичности, непротиворечивости и исключенной средой. Следовательно, американская эвристика для решения противоречия и принятия суждений о противоречивой информации, вытекающей из аристотелевской логики, адаптирует модель дифференциации, которая поляризует противоречивые перспективы.

С другой стороны, китайская эвристика, исходя из наивного диалектизма, адаптировала бы модель диалектического мышления, особенно компромиссный подход, который пытается сохранить основные элементы противоположных перспектив посредством конвергенции или усреднения, демонстрируя толерантность к противоречию [5, С.742]. Автором были представлены пять эмпирических исследований [4]. В рамках нашего исследования мы будем опираться на четыре из пяти предложенных экспериментов, а именно: дифференциальные предпочтения для диалектических пословиц, дифференциальные предпочтения диалектических идишских пословиц, диалектическое разрешение социальных противоречий и дифференциальные подходы к противоречиям.

Проведя анализ данных экспериментов, мы пришли к выводу, что после адаптации их можно использовать в качестве инструмента для изучения когнитивно-стилевых характеристик в связи с этнокультурной принадлежностью личности у студентов коми-пермяков и студентов русских. В настоящее время осуществляется анализ русских и коми-пермяцких пословиц, как диалектических, так и не диалектических. Так же ведется работа по содержательной наполненности и адаптации других экспериментов. Проведение эмпирической части исследования запланировано на ноябрь-декабрь 2020 года.

*Литература*

1. *Bond, M.H.* Chinese values. In M.H. Bond (Ed.), *Handbook of Chinese psychology*. Hong Kong: Oxford University Press, – 1996.
2. *Nisbett R.E., Fong G.T., Lehman D.R., & Cheng P.W.* Teaching reasoning. *Science*, –1987. Vol. 238. – P. 625–631.
3. *Nisbett, R.E.* Rules for reasoning. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, – 1993, P. 15–54.
4. *Peng, K.* Naive dialecticism and its effects on reasoning and judgment about contradiction. University of Michigan, Ann Arbor, – 1997.
5. *Peng, K., Nisbett R.E.* Culture, dialectics, and reasoning about contradiction. *American Psychologist*, – 1999. Vol. 54. – P. 741–754.

## Исследование ценностных ориентаций и уровня тревожности у старших дошкольников

*Шаповалова Д.В.*

*студент факультета юридической психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
shapovalovadasha99@mail.ru*

*Научный руководитель – Куприянова Е.А.*

Ценностные ориентации являются одним из первостепенных компонентов мировоззрения человека и служат неотъемлемой частью мотивационной системы личности, регулируя и направляя ее поведение и деятельность. Актуальность исследования ценностных ориентаций у старших дошкольников обусловлена необходимостью их изучения на этапе формирования, а также уточнением и расширением ранее полученных данных.

Мы предлагаем рассмотреть, какими особенностями обладают ценностные ориентации у детей старшего дошкольного возраста с разными уровнями тревожности, чтобы в дальнейшем понять, как с помощью нормализации уровня тревожности можно влиять на ценностные ориентации детей.

Целью нашего исследования является выявление особенностей ценностных ориентаций и уровня тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Для оценки полученных результатов были выдвинуты следующие гипотезы:

1. У детей старшего дошкольного возраста с высоким уровнем тревожности преобладает направленность ценностных ориентаций на себя и на игровую сферу деятельности.
2. У детей старшего дошкольного возраста наиболее игнорируется направленность ценностных ориентаций на других людей и на познавательную сферу деятельности.

В качестве объекта в данной работе выступают ценностные ориентации старших дошкольников. Предметом являются ценностные ориентации и уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста, посещающих подготовительную группу детского сада. Выборку составил 31 человек, среди которых 16 девочек и 15 мальчиков. Средний возраст – 5 лет 6 мес.

Методологическим аппаратом исследования в данной работе являются диагностическая методика Т.А. Репиной «Волшебный цветок» и тест тревожности Р. Тэммла, М. Дорки и В. Амена.

Исследование уровня тревожности у старших дошкольников показало средний уровень тревожности у 17 детей (55 %) и высокий уровень

у 14 (45 %). Старших дошкольников с низким уровнем тревожности в выборке не выявлено.

Результаты эмпирического исследования показали преобладание направленности ценностных ориентаций на себя как у тревожных старших дошкольников (87 %), так и у детей со средним уровнем тревожности (59 %). Направленность ценностных ориентаций на семью оказалась у 12 % детей со средним уровнем тревожности и у 4 % с высоким. Направленность на отдельных людей выявлена у 12 % старших дошкольников со средним уровнем тревожности и у 2 % с высокой тревожностью. Направленность ценностных ориентаций на всех людей на свете обнаружена у 15 % детей со средним уровнем тревожности и 7 % с высоким.

При исследовании направленности ценностных ориентаций на сферы деятельности выявлено преобладание направленности ценностных ориентаций у детей с высоким уровнем тревожности на игровую (41 %) и бытовую (37 %) сферы деятельности, в то время как у детей со средним уровнем тревожности преобладает сфера общения и отношений (46 %). Направленность на игровую и бытовую сферы деятельности у старших дошкольников со средним уровнем тревожности составили 26 % и 22 %. Сфера общения и отношений у детей с высоким уровнем тревожности составила 21 %. Также можно заметить отсутствие направленности у тревожных старших дошкольников на познавательную сферу деятельности и ее наличие у 3 % дошкольников со средним уровнем тревожности.

В ходе проведенного исследования подтвердилась вторая гипотеза и частично подтвердилась первая гипотеза. Таким образом, у старших дошкольников с высоким уровнем тревожности преобладает направленность ценностных ориентаций на себя, на игровую и бытовую сферы деятельности. И полностью отсутствует направленность ценностных ориентаций на группу детского сада, на познавательную сферу деятельности, а также слабо выражена направленность ценностных ориентаций на семью, отдельных людей и всех людей на свете.

#### *Литература*

1. *Дерманова, И.Б.* Диагностика эмоционально-нравственного развития / И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – 19–28 с.
2. *Илюшина, И.Н.* Проблема ценностей и ценностных ориентаций в психологии [Электронный ресурс] // Вестник университета. – 2012. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-tsennostey-i-tsennostnyh-orientatsiy-v-psiologii> (дата обращения: 09.03.2020).
3. *Репина, Т.А.* Проблема полоролевой социализации детей / Т.А. Репина. – М.: Изд-во МПСИ, 2004. – 288 с.



## **Психологическая готовность старшекласников к саморазвитию в условиях современного образования**

*Шевлякова Н.Е.*

*магистрант факультета  
«Психология образования»*

*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
psy.nika@yandex.ru*

*Научный руководитель – Красило Д.А.*

*Проблема готовности старшекласников к саморазвитию в последние годы становится особо актуальной. В первую очередь это связано с тем, что заканчивая школу, сотни тысяч выпускников сталкиваются с трудностью выбора профессионального учреждения. Готовность старшекласника к саморазвитию в условиях современного образования формируется в учебной и внеучебной деятельности образовательного учреждения. Соответственно, успешное саморазвитие личности – это основа адаптации выпускников школ в системе профессионального образования. Значительную роль в данном вопросе играет процесс становления профессионального самоопределения, который является важнейшей частью личностного самоопределения человека. Это не кратковременный процесс, который ограничивается выбором определенной профессии, он продолжается пока человек реализует принцип саморазвития в профессиональной сфере в течение всей жизни.*

*Изучением вопроса «саморазвитие личности», в зарубежной психологии, занимались такие психологи, как А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон, З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, Э. Фром и др. Основу их исследований о человеке и его способности к развитию и росту составляет мнение о постоянном изменении его «самости», так же изучены проявления данного феномена, барьеры и перспективы личностного роста.*

*Исследование данного вопроса отечественными психологами и педагогами, представлено в работах К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Бодалева, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Унадзе, А.А. Ухтомского и др. А саморазвитие личности в рамках культурно-исторической концепции представлено в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.*

*Среди отечественных психологов, одними из первых, определение термину «саморазвитие» дали В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев: «Саморазвитие – это фундаментальная способность человека становится и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [1]. То есть саморазвитие – это процесс развития, который значительно отличается от возрастного развития человека. Данный процесс уже не управ-*

ляется взрослым, а регулируется самой личностью, которая стремится к развитию. Именно она принимает ответственность за постановку и выбор целей и задач, направленных на развитие себя.

Современные исследования психологов показывают, что «саморазвитие формируется в процессе со «значимым другим» – наставником, который ориентирует молодого человека в средствах, с помощью которых становится возможным успешное решение задач развития [4].

Анализ литературы показывает, что большинство авторов связывают самоопределение с поиском смысла, т.е. когда человек находит смысл в той деятельности, которую выполняет. С одной стороны, рассматривается участие человека в какой-либо профессии, а с другой - определение места профессии в его жизни. В таком контексте также можно наблюдать направленность на постоянное саморазвитие в профессиональной сфере жизни человека. То есть человек саморазвивается, когда сталкивается с какой-либо трудностью, проблемой и преодолевает ее. Причем при решении проблемы, он должен быть готов к принятию ответственности за собственное действия и поступки.

#### *Литература*

1. *Блинова В.Л., Блинова Ю.Л.* Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие – Казань: ТГГПУ, 2009. – 222с.
2. *Кожухарь Г.С., Кочетков Н.В., Красило Д.А.* и др. Социальная психология образования. Практикум / Сер. Высшее образование: Бакалавриат. Москва, 2020.
3. *Козулина Ю.Г.* Самопознание и саморазвитие: Учебное пособие – Издание 2-е, исправленное и дополненное Электронное издание – Красноярск, 2013.
4. *Красило Д.А.* Методика исследования реального самоопределения подростков и молодежи // Психологическая диагностика. 2017. Том 14. № 1. С. 59 -77.
5. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М. : Фирма «Интерпракс», 1995. – 286с.

## **Диагностика и психологические условия формирования универсальных учебных действий смыслообразования в младшем школьном возрасте**

**Шеленберг Т.В.**

*студент факультета психолого-  
педагогического и социального образования  
ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Россия  
15-1970@mail.ru*

*Научный руководитель – Шайлова Г.М.*

В новом ФГОС в системе универсальных учебных действий особое место занимают личностные УУД, которые являются основой для формирования и реализации всех остальных видов действий, наиболее важными среди них являются УУД смыслообразования. Их сформированность позволит сделать учение осмысленным, школьники смогут осознавать мотивы своих действий и значимость решения учебных задач, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями.

Несмотря на большое количество работ и выраженный интерес к проблеме формирования различных универсальных учебных действий младших школьников, исследований в области смыслообразующих универсальных учебных действий ведется явно недостаточно. В то же время по статистике, в современной школе одна из наиболее частых причин обращения родителей к школьному психологу – нежелание ребенка учиться. Это указывает на отсутствие у учащихся связи между целью учебной деятельности и ее мотивом. Обучающиеся не осознают значимости решения учебных задач для достижения реальных жизненных целей.

В реальной практике педагога-психолога практически отсутствуют научно-обоснованные технологии, позволяющие формировать учебную мотивацию, как составляющую личностных универсальных учебных действий смыслообразования. Это определяет необходимость продолжения исследований в данном направлении. Необходимо понять, какова динамика формирования ууд смыслообразования у детей младшего школьного возраста, какие методы и приемы в работе педагога будут способствовать их развитию. На наш взгляд, интересно изучить, то, как влияет включение младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность, направленную на изучение родного края, на формирование у них универсальных учебных действий смыслообразования.

Цель исследования: выявить психологические условия формирования универсальных учебных действий смыслообразования у младших школьников и составить программу развивающих занятий.

Объект исследования: мотивационно-потребностная сфера младших школьников.

Предмет исследования: особенности формирования универсальных учебных действий смыслообразования у детей 10–11 лет в рамках учебно-исследовательской деятельности, направленной на изучение родного края.

Задачи исследования:

1. На основе изученной научной информации проанализировать подходы современных психологов к проблеме развития универсальных учебных действий у младших школьников в соответствии с ФГОС начального общего образования.
2. Охарактеризовать структуру и содержание личностных универсальных учебных действий младших школьников
3. Рассмотреть условия формирования универсальных учебных действий смыслообразования в структуре психолого-педагогического сопровождения младших школьников
4. Провести эмпирическое исследование по изучению особенностей сформированности универсальных учебных действий смыслообразования у младших школьников
5. Разработать и реализовать программу развивающих занятий для младших школьников по развитию универсальных учебных действий смыслообразования в рамках учебно-исследовательской деятельности, направленной на изучение родного края.

Используемые методы и технологии: *теоретические*: теоретический анализ и обобщение научной информации; *эмпирические*: психодиагностические (Методика «Изучение мотивации обучения у младших школьников», М.Р. Гинзбурга, методика «Лесенка побуждений» Н.В. Елфимовой, анкета-рейтинг М.В. Матюхиной); *обрабатывающие*: количественный и качественный анализ эмпирических данных.

Выводы. Проведенное исследование помогает понять, какова динамика формирования умений смыслообразования у младших школьников, и как развивающие занятия по обучению поисково-исследовательской деятельности будут способствовать их развитию. Обучение путем открытий имеет две черты: исследовательскую активность самих обучающихся и самостоятельное приобретение знаний. А формирование ценностных ориентаций личности ребенка происходит посредством знакомства с историей и природой родного края.

Использование элементов проектно-исследовательской деятельности позволяет учить учиться, направлять познавательную деятельность ребенка. Именно в младшем школьном возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений. Если это обстоятельство не учитывается, то нарушается преемственность между этапами развития учебно-познавательной деятельности обучающихся, и значительной части школьников и не удастся впоследствии достичь желаемых результатов в проектно – исследовательской деятельности.

*Литература*

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности // Под ред. Д.И. Фельдштейна. В.; 1995.
2. *Нежнова Т.А.* «Внутренняя позиция школьника» – понятие и проблема // Формирование личности в онтогенезе // Сборник научных трудов/ Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.
3. *Елагина М. Г.* Кризис 7 лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии. М., 1989
4. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. Т.,1993.
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]/ ФГОС. Режим доступа: <http://fgos.ru/> (Дата обращения:05.11.2019)

## **К вопросу об оценке вклада возрастных особенностей и особенностей социализации в процессе развития личности**

**Шоркина Н.А.**

*магистрант 1-го курса кафедры ЮНЕСКО  
«Культурно-историческая психология детства»,*

*ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва*

*Научный руководитель – Ермолаева М.В.*

В большинстве современных работ, посвященных проблеме миграции и ее влиянию на особенности становления личности мигрантов, в качестве основной гипотезы выступает утверждение о том, что развитие идентичности и процесс личностного самоопределения мигрантов имеют ряд существенных отличий от того, как протекают указанные процессы у коренных жителей, то есть постулируют наличие значимой зависимости этих процессов от особенностей социализации [1, 3, 4]. Вместе с тем, в отечественной литературе мы находим указание о том, что «... было бы ошибкой отрицать ... существование психологических особенностей, характерных для каждого возрастного периода развития... Тем не менее с таким взглядом можно встретиться и в нашей, и в зарубежной литературе. Этот взгляд основан на том, что многие, особенно современные, исследования обнаруживают большие различия в психологии детей и подростков в зависимости от условий их социализации...» [2, с. 236].

Указанное противоречие, если оно не было подвергнуто рефлексии со стороны исследователя, приводит к педалированию в рамках интерпретации и трактовки результатов исследований фактора социализации и снижению или игнорированию роли магистральных возрастных особенностей рассматриваемых периодов развития [1, 3, 4].

Исследование особенностей идентичности мигрантов и коренных жителей юношеского возраста, проведенное с использованием методики «Кто Я?» М.Куна и Т.Макпартленда, показало отсутствие значимых отличий в ответах испытуемых, касающихся их самоопределения себя в рамках различных жизненных сфер. Выбор указанной методики обусловлен возможностью зафиксировать с ее помощью актуальные в данный момент жизни человека аспекты его самоизучения и самоописания, отражающие особенности его идентичности. В исследовании принимали участие 64 человек в возрасте 18–23 лет, учащиеся вузов: группа 1 – мигранты (срок миграции от 0 до 3 лет), граждане СНГ (30 человек); группа 2 – коренные жители г.Москвы (34 человека).

Из представленных в Таблице 1 данных можно сделать вывод о том, что основная масса самоопределений мигрантов и коренных жителей сосредоточена в рамках социального и рефлексивного Я, которые включают в себя, соответственно: социальное Я – обозначение пола,

учебно-профессиональную позицию, семейную принадлежность, этнически-религиозные установки, аспекты мировоззрения (конфессия, политические взгляды), принадлежность к различным группам; рефлексивное Я – личностные качества (в том числе: особенности характера, оценка личности, персональные характеристики, отношения к себе) и экзистенциальное «Я» (глобальные характеристики).

**Таблица 1**  
**Средние показатели испытуемых по методике М.Куна и Т.Макпартленда «Кто Я?» (выраженные в процентах)**

<b>Идентификационные характеристики</b>	<b>Мигранты (группа 1)</b>	<b>Коренные жители (группа 2)</b>
«Социальное Я»	30,7	29,1
«Коммуникативное Я»	5,4	3,3
«Материальное Я»	0	1,2
«Физическое Я»	3,1	1,4
«Деятельное Я»	6,6	3,2
«Перспективное Я»	1,3	1,1
«Рефлексивное Я»	52,9	60,7

Согласно взглядам Л.И. Божович, в юношеском возрасте самоопределение характеризуется не только сложившимся в некоторой мере пониманием самого себя (развитие рефлексии становится основным вектором развития еще раньше – в подростковом возрасте), но и поиском и пониманием своего места в обществе и своего назначения в жизни [2]. Результаты проведенного исследования подтверждают выводы Л.И. Божович относительно основных векторов личностного самоопределения юношей мигрантов и коренных жителей, не выявляя при этом значительных отличий между ними.

Однако, факт миграции и связанные с ним особенности социализации также оказали влияние на ответы испытуемых. Так, в рамках характеристик «социального Я» юноши-мигранты чаще используют самоописания, отражающие их принадлежность к малым социальным группам (семья), непосредственному окружению и деятельности (учебно-профессиональная позиция) или конфессиональную принадлежность, тогда как коренные жители, помимо указанных характеристик, склонны также описывать себя через принадлежность к большим социальным группам (по политическим взглядам, на уровне страны, общественных движений и т.д.). Такие особенности самоопределений, вероятнее всего, могут быть обусловлены именно фактом миграции – мигранты в меньшей степени чувствуют себя частью больших общностей, чем коренные жители.

Однако, результаты исследования позволяют утверждать, что факт миграции, безусловно оказывающий сильное влияние на условия социализации юношей и девушек, не влияет на те особенности личностного

самоопределения, которые обусловлены возрастными рамками данного периода развития, а именно: магистральным вектором личностного самоопределения в юношеском возрасте, присущим для юношей и девушек вне зависимости от условий социализации, является направленность на понимание самого себя (развитие рефлексии) и поиск и определение своего места в обществе, жизни и мире в целом.

*Литература*

1. *Антипов, А.А.* Развитие личностной идентичности у подростков из семей беженцев и переселенцев : дис. ... канд. псих. наук / А.А. Антипов. – Москва : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 188 с.
2. *Божович, Л.И.* Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна, – 3 изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
3. *Ковалева, Н.И., Туктарова, Р.Р.* Психологические особенности профессионального самоопределения старших школьников из семей мигрантов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 54. – С. 98–101.
4. *Пряжникова, Е.Ю., Ковалева, Н.И.* К вопросу о профессиональном самоопределении старшеклассников из семей мигрантов // Профессиональное образование и общество. – 2016. – № 4. – С. 211–215.



## Учебная мотивация как фактор лидерства в ученической группе школьников и студентов

*Экслер А.Б.*

*аспирантка факультета социальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
estha@mail.ru*

*Научный руководитель – Орлов В.А.*

Изучение феномена лидерства в подростковом возрасте в научной литературе широко представлено с позиций исследования личностных особенностей школьников и студентов. Рассматриваются коммуникативные способности подростков, выявляются особенности проявления личностных качеств, деструктивных тенденций и тенденций формирования самооценки. Ряд исследователей говорит о существовании общих черт, характерных для подростков с ярко выраженными лидерскими качествами, а также о роли коллектива в процессе воспитания этих качеств у подростков [2, 3].

Актуальность темы остается неизменной благодаря динамическим процессам в непрерывно развивающемся обществе как на макроуровне, так и в малых группах. Старший подростковый возраст сензитивен к освоению внутреннего мира, и именно в этот период подростки задумываются о перспективах своего жизненного пути, происходит развитие чувства ответственности. Психологические новообразования этого периода заставляют подростка пересмотреть отношение к себе и своему месту в группе, в том числе, к проявлению им лидерских черт [1].

Научная новизна нашего исследования состоит в том, что лидерство в учебных группах подростков 15–18 лет рассматривается во взаимосвязи с учебной мотивацией, характерной для школьников и студентов. В качестве базы для исследования нами были выбраны несколько учебных групп учреждений среднего общего и специального образования г. Москвы, поскольку исследование характерных особенностей формирования структуры группы в учебной среде способствует повышению эффективности обучения.

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязей между особенностями внутрigrуппового статуса подростка в группе, учебной мотивацией и субъективной оценкой учащимися психологической атмосферы в коллективе. Предмет исследования – феномен лидерства в учебных группах и его связь с учебной мотивацией, являющейся одной из центральных проблем современной педагогики.

В качестве респондентов к исследованию были привлечены 121 учащийся десятых классов средней общеобразовательной школы и 159 студентов колледжа профессионального образования в возрасте от 15 до

18 лет, являющихся членами нескольких учебных групп. Участники исследования заполняли комплексный опросник, содержащий следующие методики: методический алгоритм М.Ю. Кондратьева для определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного сообщества; методика диагностики учебной мотивации (М.И. Лукьянова); диагностика психологической атмосферы в ученической группе в авторской модификации, а также опросник ценностно-ориентационного единства группы (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева).

В результате анализа данных в учебных группах были выделены как общие корреляционные тенденции, так и особенности, характерные для каждой из них в отдельности. При анализе взаимосвязей, общих для исследуемых групп респондентов, были получены следующие корреляции:

- между значением социометрического статуса в аспекте эмоциональных взаимоотношений и учебным мотивом в деятельности ( $p \leq 0,05$ ), а также уровнем совпадения ценностных ориентаций ( $p \leq 0,01$ );
- между уровнем авторитета в группе и учебным мотивом ( $p \leq 0,05$ );
- между субъективной оценкой психологической атмосферы и реализацией в деятельности учебного мотива ( $p \leq 0,01$ );
- между коэффициентом ЦОЕ и склонностью к преобладанию внешних мотивационных стимулов ( $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, можно сказать, что имеется взаимосвязь между аспектами учебной мотивации в группе и уровнем эмоциональной аттракции и авторитетности отдельных ее членов. При рассмотрении контингента студентов и школьников отдельно, было обнаружено, что в группах школьников социометрический статус и уровень авторитета членов группы коррелируют с общим уровнем мотивации к обучению, включающим в себя множество различных мотивов: внешних, игровых, социальных и собственно мотивации к обучению ( $p \leq 0,05$ ), тогда как в группе студентов колледжа такой тесной взаимосвязи не наблюдается. Также сохраняется тенденция к увеличению стремления реализовывать учебные мотивы в деятельности при благоприятной оценке психологической атмосферы в группе.

Результаты студентов в большинстве своём обнаруживают более тесную взаимосвязь между шкалами, имеющими отношение к различным проявлениям учебной мотивации, но социометрический статус или уровень авторитета не имеют явно выраженной взаимосвязи с этим аспектом групповой деятельности. Уровень включенности в отношения внутри группы ниже у респондентов с выраженным игровым мотивом к обучению, ранговые показатели коррелируют с установкой на достижение успеха ( $p \leq 0,05$ ), а благоприятная оценка психологической атмосферы тесно связана с уровнем личностного смысла к обучению ( $p \leq 0,01$ ). Ценностно-ориентационное единство в большей степени характерно для студентов, ориентированных на внешнюю составляющую мотивации и стремящихся реализовать их в деятельности.

Говоря об индивидуальных результатах участников, можно отметить, что высокие показатели уровня авторитета и социометрического статуса характерны для 7 % школьников и 10 % студентов исследуемых групп. Эти учащиеся имеют в своих учебных группах лидерский статус, но не всегда активно проявляют лидерскую позицию. Так, для студентов с лидерскими чертами характерен сниженный или средний уровень учебной мотивации и преобладание внешних ее сторон над внутренними. Школьные лидеры имеют относительно более высокий уровень социального статуса в группе по сравнению со студентами, также у них в среднем выше уровень общей мотивации к обучению.

Интерпретируя результаты, можно сказать, что они в целом соотносятся с течением естественных процессов развития психики, где на период 15–18 лет приходится смена приоритета развития межличностных отношений на личное и профессиональное самоопределение. Позитивная субъективная оценка психологической атмосферы в рамках исследования связана в группах школьников с реализацией учебного мотива, а у студентов – с выделением личностного смысла в обучении.

Таким образом, приведенные данные позволяют заключить, что лидерство в учебных группах школьников и студентов имеет особенности, связанные с учебной мотивацией. Представляет интерес также изучение общих характеристик учебной мотивации рассматриваемых групп респондентов с последующим анализом профилей лидеров в каждой из них.

*Литература*

1. *Зверева Г.Ю.* Развитие у школьников мотивации к учению // Молодой ученый. – 2015. – № 22. – С. 787–792.
2. *Иванова Е.В., Харьковская О.А.* Лидерство как черта личности подростка // Инновационная наука. – 2020. – № 7 – С. 100–103
3. *Крушельницкая О.Б., Орлов В.А.* Актуальные вопросы социальной психологии образования // В сборнике: Личность и группа в образовательном пространстве сборник научных трудов. Московский городской психолого-педагогический университет, Факультет социальной психологии, Кафедра теоретических основ социальной психологии. Москва, 2011. – С. 5–14.

## **Копинг-стратегии преодоления старшеклассниками негативного отношения к ситуации выпускного экзамена**

**Юрченко Е.В.**

*магистр факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
katenoc@mail.ru*

*Научный руководитель – Ермаков С.С.*

Ситуация выпускного экзамена, выступая чрезвычайно значимой и стрессогенной для выпускников, требует от них реализации таких стратегий совладающего поведения, которые не только будут снижать чувство уязвимости к стрессам, но и, одновременно, будут эффективны с точки зрения формирования у старшеклассников высокого уровня готовности к выпускному экзамену. Оценка эффективности копинг-стратегий с точки зрения формирования у старшеклассников высокого уровня готовности к выпускному экзамену представляется возможной в рамках анализа взаимосвязей между присущими старшеклассникам стратегиями совладающего поведения, психологическими особенностями их личности и уровнем готовности к выпускному экзамену.

Гипотезой исследования выступило предположение о наличии взаимосвязи между присущими старшеклассникам копинг-стратегиями, уровнем готовности к выпускному экзамену и психологическими особенностями личности, такими как уровень притязаний, стрессоустойчивость, уровень тревожности и уровень самооценки.

В исследовании с участием 74 старшеклассников были применены: тест «Преодоление трудных жизненных ситуаций» (Опросник SVF-120, В. Янке, Г. Эрдманн, адаптация Н.Е. Водопьяновой), тест «Самооценка стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона, методика «Уровень тревожности» Дж. Тейлора (адаптация В.Г. Норакидзе), методика «Диагностика уровня самооценки личности» Г.Н. Казанцевой, методика «Диагностика личности на мотивацию к успеху» Т. Элерса и анкета «Готовность к ЕГЭ» М.Ю. Чибисовой.

Для изучения структуры взаимосвязей между присущими старшеклассникам копинг-стратегиями, уровнем их готовности к выпускному экзамену и психологическими особенностями личности, такими как уровень притязаний, стрессоустойчивость, уровень тревожности и уровень самооценки была использована процедура факторного анализа методом главных компонентов с последующим «Варимакс» – вращением. Анализ полученной факторной структуры позволил выделить шесть факторов, которым были присвоены наименования, основанные на существенных характеристиках копинг-стратегий, вошедших в каждый из факторов: стратегии контроля над ситуацией и сохранения позитивного самоот-

ношения (Ф1), стратегии ухода от ситуации и констатации собственной беспомощности (Ф2), стратегии снижения значимости ситуации (Ф3), стратегии эмоционального замещения (Ф4), стратегии поиска внешней поддержки (Ф5) и стратегии самоодобрения (Ф6) [1]. На основании результатов факторного анализа была описана структура связей между признаками старшеклассникам копинг-стратегиями, уровнем их готовности к выпускному экзамену и психологическими особенностями личности:

1. Высокая готовность к выпускному экзамену у старшеклассников, высокая самооценка личности, высокая мотивация к успеху и низкая тревожность связаны со стратегиями эмоционального замещения.
2. Высокая самооценка личности связана со стратегиями снижения значимости стрессовой ситуации.
3. Низкая стрессоустойчивость и высокая тревога связаны со стратегиями поиска внешней поддержки.
4. Низкая оценка субъективной тревоги в отношении ситуации выпускного экзамена связана со стратегиями самоодобрения и отказа от переживаний.

Результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу исследования о существовании взаимосвязи между признаками старшеклассникам копинг-стратегиями, уровнем готовности к выпускному экзамену и психологическими особенностями личности, такими как уровень притязаний, стрессоустойчивость, уровень тревожности и уровень самооценки. Так, показано, что высокая готовность к выпускному экзамену у старшеклассников, высокая самооценка личности, высокая мотивация к успеху и низкая тревожность связаны со стратегиями эмоционального замещения, которые реализуются посредством поиска предметов, ситуаций, действий, замещающих стрессовые переживания ощущениями и переживаниями радости, новизны, удовлетворения. Также обнаружены связи между отдельными психологическими особенностями личности и используемыми старшеклассниками копинг-стратегиями: высокая самооценка личности связана со стратегиями снижения значимости стрессовой ситуации, реализуемыми как путем прямого бегства от проблем, так и позитивной оценки всех своих действий, снятия с себя ответственности за происходящее или обращения к способам замещающей психостимуляции, отвлечения и успокоения. Низкая стрессоустойчивость и высокая тревога связаны со стратегиями поиска внешней поддержки, таким как активный поиск поддержки у окружающих или обращения к способам замещающей психостимуляции, отвлечения и успокоения как варианту внешней поддержки – прием доступных успокоительных средств или психостимуляторов, «заедание», вредные привычки. Низкая оценка субъективной тревоги в отношении ситуации выпускного экзамена связана со стратегиями самоодобрения и отказа от переживаний.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что копинг-стратегии эмоционального замещения, связанные с поиском предметов, ситуаций, действий, которые помогают старшеклассникам уравновесить стрессовые переживания ощущениями и переживаниями радости, новизны, удовлетворения, выступают наиболее эффективными в контексте подготовки к ситуации выпускного экзамена, так как ассоциированы с высокими показателями готовности к сдаче выпускного экзамена и с психологическими особенностями личности выпускников, рассматриваемыми как значимые для успешной сдачи выпускных экзаменов [2].

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить и описать взаимосвязи между присущими старшеклассникам копинг-стратегиями, уровнем их готовности к ситуации выпускного экзамена и психологическими особенностями личности, такими как уровень притязаний, стрессоустойчивость, уровень тревожности и уровень самооценки. На основе результатов исследования разработаны психолого-педагогические рекомендации по возможностям психологической работы со старшеклассниками, направленной на снижение уровня стресса, связанного с предстоящим выпускным экзаменом, а также на помощь обучающимся в овладении копинг-стратегиями эмоционального замещения, связанными с поиском предметов, ситуаций, действий, которые помогают старшеклассникам уравновесить стрессовые переживания ощущениями и переживаниями радости, новизны, удовлетворения, являющимися по результатам исследования наиболее эффективными в контексте подготовки к ситуации выпускного экзамена, так как ассоциированы с высокими показателями готовности к сдаче выпускного экзамена.

*Литература*

1. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
2. *Еремина Л.Ю.* Психологические особенности личности школьников и их влияние на успешность сдачи итогового школьного экзамена: на материале ЕГЭ и традиционного экзамена. – Дисс. к.псх.н. – Москва, 2007. – 258 с.

## ЧАСТЬ 2

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ (ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ)

### Особенности адаптации студентов учреждений СПО к будущей профессиональной деятельности

*Августова Ю.В.*

*преподаватель КПО ПГНИУ*

*аспирант по направлению подготовки образование*

*и педагогические науки ПГГПУ Пермь, Россия*

*zz73.73@mail.ru*

Когда студент заканчивает учебное заведение, он сталкивается с проблемой профессиональной адаптации к рынку труда и занятости. Проблема адаптации – одна из самых сложных междисциплинарных проблем, которая исследуется в различных сферах деятельности: психолого-педагогической (Ю.А. Захаров, Л.А. Кандыбович, Н.Э. Касаткина, С.Н. Чистякова, И.В. Шалыгина и др.); социальной (С.И. Розум, П.С. Кузнецов и др.); профессиональной (Н.А. Березовин, В.С. Немченко, А.Ю. Петров, А.В. Сергеев, О.И. Шкаратан и др.) и других.

Известно, что процесс адаптации имеет решающее значение в поддержании адекватных соотношений человека и среды.

И хотя проблеме адаптации уделяется достаточно внимания, исследования процессов адаптации студентов в учебных заведениях, в основном, касаются социальной адаптации, причем в достаточно узком диапазоне как процесса адаптации бывших абитуриентов к студенческой субкультуре на начальном периоде обучения.

Мы же рассмотрим профессиональную адаптацию. Профессиональная адаптация – это, прежде всего приспособление, привыкание человека к требованиям профессии, усвоение им производственно-технических и социальных норм поведения, необходимых для выполнения трудовых функций и к новым для него условиям труда. Разновидностью профессиональной адаптации является производственная адаптация – приспособление к условиям конкретного труда в данной производственной группе.

Профессиональная адаптация предполагает овладение человеком ценностными ориентациями в рамках данной профессии, осознание мотивов и целей в ней, сближение ориентиров человека и профессиональной группы, вхождение в ролевую структуру профессиональной группы.

Профессиональная адаптация является важным процессом, так как она не только влияет на жизнь выпускника, но и на наличие квалифицированных кадров в нашей стране в целом.

Проблемы адаптации к профессиональной деятельности зачастую возникают потому, что у многих студентов нет профессионального самоопределения. Большинство студентов не знают точно, чего они хотят, и не видят себя в будущей профессии. Очень часто учатся ради получения диплома, а не ради знаний, которые пригодятся на практике. Эти факты зачастую приводят к тому, что появляется необходимость менять специальность, а следовательно и переучиваться. Часто это происходит потому, что студенты не знают о своих качествах и способностях. А специальность выбирают по совету родителей, друзей (особенно учитывая, что в учреждения СПО они поступают в весьма юном возрасте). А родители часто выбирают им специальности, которые престижны и хорошо оплачиваемы в современных условиях, без учета особенностей и личных качеств ребенка. Да, это бесспорно, что престиж и оплата труда играют далеко не последнюю роль, но весьма трудно адаптироваться к профессии, а следовательно и достичь в ней успеха, если этот труд не приносит радости, удовлетворения.

А если профессия, выбрана не только без учета личных качеств, но и без желания студента работать в дальнейшем по ней, то это приводит к неудовлетворенности выпускником выбранной специальностью, и как следствие, этого – апатии в поиске работы по специальности, а также низкой квалификации выпускника по выбранной специальности, из-за того, что отсутствовал интерес к профессии в период обучения. Поэтому, при выборе профессии необходимо не только учитывать наклонности, склонности, интерес и особенности личности учащегося, но и уделять особое внимание мотивационно – ценностному отношению в профессиональном становлении студентов, а также помогать им в профессиональном самоопределении. Способы и пути достижения цели весьма разнообразны. Это достигается путем применения практико-ориентированного обучения, а также проведения бесед, мероприятий по повышению интереса к будущей профессии (напр. деловые игры и т.п.), проведения профессиональных тестов по профориентации, а также установления социально-партнерских отношений семьи и учебного заведения.

Помимо этого, проблемой при адаптации выпускников являются оторванность их знаний и навыков от реальной практики и недостаток профессионального опыта.

Решить эту проблему возможно, во-первых, с помощью организационной работы учебного заведения по подготовке выпускников к выходу на рынок труда, во-вторых, с помощью использования различных подходов к молодым специалистам и специалистам со стажем работодателями. Работодателям, необходимо принимать различные меры, чтобы



помочь новому сотруднику эффективно работать и быстрее адаптироваться на новом рабочем месте. Поэтому новому сотруднику (бывшему выпускнику учреждения СПО) необходимо проходить стадию ученичества (обучение профессии под руководством мастера в процессе производственной деятельности), либо наставничества (когда опытный сотрудник в процессе делового общения на рабочем месте знакомит нового сотрудника с правилами работы, обязанностями, принятыми нормами взаимодействия). Все это необходимо для того, чтобы новый сотрудник после выхода на работу не ощущал себя «чужим», быстрее познакомился с коллективом, традициями организации, корпоративной культурой. Также можно использовать инструктаж (наглядная демонстрация приемов работы) и ротацию (краткосрочная работа нового сотрудника на разных должностях в разных отделах, что способствует более быстрому изучению работы организации в целом).

Таким образом, адаптация это ответственный и сложный момент в жизни выпускника, и успешность ее зависит от множества факторов: от правильно выбранной специальности, от интереса к профессии выпускника, работе учебного заведения, направленной на успешную адаптацию и конечно от принятия мер работодателем к «новичкам», направленных на успешную адаптацию в коллективе и профессии.

#### *Литература*

1. *Березин Ф.Б.* Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 289 с.
2. *Кураева А.М.* Проблема профессиональной адаптации студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 352–354. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/771102.htm>
3. *Панина С.В., Макаренко Т.А., Мордовская А.В.* Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: Учебник и практикум – Москва, 2016. Сер. 58 Бакалавр. Академический курс (3-е изд., пер. и доп).
4. *Панченко Л.Л.* Адаптация к профессиональной деятельности: Учеб. пособие. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2006. – 35 с.
5. *Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С.* ПрофорIENTATION. – М.: Издательский центр «Академия», 2013.

## **Классный коллектив как средство социального воспитания подростков с затруднениями общения**

*Агапова И.А.*

*студентка факультета математики,  
информатики и физики ВГСПУ  
ira.agapova.00@inbox.ru*

Одной из насущных проблем современной педагогической науки является социальное воспитание личности подростка. Особенно актуальна эта проблема в момент вступления подростка во взрослую жизнь: идеалы и ценности в полной мере еще не сформированы, мотив самоутверждения любыми средствами не соотносится подростком с последствиями. Процесс социального воспитания личности рассматривается многими авторами: А.В. Мудрик, О.С. Газман, А.Н. Леонтьев, К.А. Альбуханова-Славская. Особо остро выступает данная проблема в работе с подростками с затруднениями общения.

Научная новизна данной проблемы состоит в создании такой педагогической технологии воспитания, которая была бы построена на взаимодействии традиционных и нетрадиционных методов, способной успешно решать проблемы социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива, а также в подборе различных инструментов и методов, позволяющих определить уровень социального воспитания подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива и в создании некоей модели социального воспитания таких подростков.

В научной литературе определение социального воспитания фиксируется как процесс осознанного принятия подростками норм, ценностей такой социальной общности, как классный коллектив общеобразовательной школы при их активном участии в его делах с предоставлением им права выбора.

Проблема затруднений в межличностном общении требует очень глубокого раскрытия причины их возникновения, выработку методов преодоления препятствий в коллективе, а также выявления причин негативных проявлений у подростков с затруднениями общения.

На современном этапе эти проблемы пока еще разрешены недостаточно: фактически не разработана педагогическая технология, которая обеспечивала бы подросткам с затруднениями общения удовлетворённость в коллективе сверстников, слабо отработаны приёмы индивидуальной педагогической помощи в непростой период возрастного развития личности подростка.

Помимо этого, разработано множество концепций, которые также составляют практическую основу методологии решения данной про-

блемы. Так, в 90-х годах XX века А.А. Бодалёвым, З.А.Мальковой и другими авторами создана концепция воспитания учащейся молодёжи, имеющая прямое отношение к социализации личности. Авторы этой концепции представляют социализацию как двусторонний процесс, когда индивид, с одной стороны, усваивает социальный опыт, ценности, нормы, правила, а с другой – активно участвует в воспроизводстве системы социальных связей и усвоении социального опыта.

В научной работе Титовой Людмилы Алексеевны «Воспитание подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива общеобразовательной школы», на основании исследования было выявлено, что среди опрошенных в пилотном проекте подростков 36 % не встретили серьёзных затруднений общения в процессе социального воспитания в коллективе. Другие затруднения общения распределились следующим образом: ощущение своей неполноценности в физическом развитии у 8 % учащихся. 22 % из общего числа подростков ощущают препятствия в признании коллективом их так называемых неординарных способов самоутверждения. 14 % – страдали из-за непризнания их в качестве лидеров. 8 % желали быть предпочитаемыми, чтобы к ним прислушивались и всегда принимали. 12 % – страдали из-за непризнания коллективом их исключительности. Из бесед и анкетных даны было определено, что характер затруднений, которые подростки испытывают при социальном воспитании в классных коллективах, является для них особо значимыми и создает проблему в межличностном общении.

Далеко не каждую группу людей можно считать коллективом. Понятие «коллектив» в обобщенном определении – группа людей, объединенная общей деятельностью для достижения общих целей.

Непосредственно через коллектив каждый его член входит в общество, отсюда вытекает идея дисциплины, понятия долга и чести, гармонии личных интересов.

Коллектив отличается рядом важных признаков:

1. Общая социально значимая цель – одна из важнейших составляющих коллектива.
2. Совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности.

Несомненно, главное условие жизнедеятельности любого коллектива – это наличие целей, а также социально и личностно значимой деятельности для всех членов группы. Об этом часто забывают школьные педагоги, когда пытаются сплотить класс. Во многих школах, кроме учебной деятельности, для школьников нет почти никакой сферы приложения сил. Учебная деятельность носит в основном индивидуальный характер. Для развития коллектива, несомненно, нужна разнообразная внеурочная деятельность в школе и вокруг нее. Поэтому в тех школах, где созданы условия для богатой внеурочной работы и жизни детей, легче и сами собой создаются коллективы.

Уместно вспомнить главный закон воспитания: воспитывать – значит организовать деятельность ребенка. Одной из причин того, что настоящих коллективов мало в общеобразовательных школах, вероятнее всего, является отсутствие иных, нежели учебный процесс, точек соприкосновения членов коллектива, так называемых общих полей деятельности учеников.

Подводя итоги нашему исследованию, следует отметить, что успешность решения проблемы затруднений общения в общеобразовательной школе подтверждается:

1. высоким показателем индекса социовалентности, подтверждающего личную удовлетворённость подростков в общении в классном коллективе;
2. сформированностью высокого уровня способности личности к самопознанию, самоопределению, к самоорганизации, к самоуправлению, к саморазвитию;
3. значительным ростом их физического развития;
4. достаточным уровнем социальной мотивации в стремлении через занятия спортом социализироваться в классном коллективе;
5. возросшей общественной направленностью личности выраженной значительным личностным ростом подростков;
6. целевым педагогическим наблюдением, фиксирующим динамику социального воспитания подростков в условиях классных коллективов.

*Литература*

1. Гриценко, Л.И. Социальное воспитание и свобода личности в педагогике А.С. Макаренко / Л.И. Гриценко // Педагогика. – 2013. – № 2.
2. Кучина Е.А. Проблемы современного учебно-воспитательного процесса. Роль классного руководителя в современном школьном образовании / Е.А.Кучина. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: Буки-Веди, 2012. – С. 210–212. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3191/> (дата обращения 17.10.2020).
3. Бортникова Л.Г. Трудности общения как фактор становления саморегуляции произвольной активности в подростковом возрасте / Л.Г. Бортникова // Психология в России и за рубежом: Реноме, 2011. – С. 25–29. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/32/1104/> (дата обращения 17.10.2020).
4. Прокофьева Н.С., Бобченко Т.Г. Межличностные конфликты в подростковом возрасте // Молодой ученый.2017.№ 37.С. 109–112. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/171/43361/> (дата обращения 16.10.2020).
5. Чертихина Л.В. Особенности воспитательной работы с обучающимися подросткового возраста в ДОУ МО РФ//Аспекты и тенденции педагогической науки. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. – С. 160–163. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11528/> (дата обращения: 17.10.2020).

## **Опытно-поисковая работа по формированию правовой компетенции старшекласников средствами клуба**

*Андреева Е.Е.*

*старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической  
компаративистики Института общественных наук  
УрГПУ, Екатеринбург, Россия  
bulgackova@yandex.ru*

В современном мире в жизни каждого человека огромную роль играет право. Причем сегодня человеку важно не только адаптироваться к обществу и его правовым нормам, зная и принимая их, но и своей деятельностью воздействовать на них. Это означает, что недостаточно иметь базовые знания о праве, требуются системные знания о правовых нормах, порядке их реализации в конкретных правовых отношениях, механизмах защиты законных интересов личности, оценка правовых явлений. Особое значение в реализации этой идеи связано с формированием правовой компетенции школьников, на что указывают не только ученые, но и практики.

Проектирование системы правового образования может осуществляться с разных методологических позиций, одной из которых является применение компетентностного подхода. При этом компетентностный подход не только не противоречит, но отчасти и «поглощается», сочетается с системно-деятельностным подходом, являющимся методологической основой ФГОС СОО.

На основе проведенного анализа понятия «компетенция» в психолого-педагогических исследованиях (В.И. Андреев, В.И. Байденко, В.Л. Бенин, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Э.М. Калицкий, А.В. Макаров, А.В. Хуторской и др.), уточнено понятие «правовая компетенция старшекласников», которое представляет собой интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее способность и готовность старшекласника применять систему правовых знаний и умений в правовых ситуациях. В структуре правовой компетенции выделены следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный.

В целях дальнейшей оценки сформированности правовой компетенции старшекласников, на основе содержания каждого из компонентов правовой компетенции старшекласников были выделены показатели и уровни их сформированности (низкий, средний и высокий).

Анализ положений Федерального базисного учебного плана позволил сделать вывод о том, что учебная деятельность старшекласников по предметам «Обществознание» и «Право» имеет, на наш взгляд, ограниченные возможности, связанные с временным ресурсом. Кроме того, не-

решенными остаются задачи организации учебного процесса по данным предметам, учитывающим индивидуальные особенности обучающихся, их возможности и потребности по формированию правовых компетенций. Анализ документов и результатов интервью с учителями общеобразовательных организаций г. Екатеринбурга (проинтервьюировано 124 респондента) показал, что: 1) внеучебная деятельность обладает значимым потенциалом для формирования правовой компетенции обучающихся; 2) недостаточно исследованы вопросы формирования правовой компетенции у старшеклассников средствами клубной деятельности.

Понимание специфики правового клуба основано на трудах Г.Л. Котовой, Б.В. Куприянова, Т.Н. Молевой, относящих клуб к формам организации внеучебной деятельности в школе. Анализ работ названных авторов позволил уточнить определение понятия «правовой клуб», под которым понимается структурное подразделение общеобразовательной организации, содержательно представляющее собой форму внеучебной деятельности, ориентированную на реализацию правового образования и организацию социального опыта обучающихся. Среди видов деятельности в правовом клубе были выделены образовательная, общественно полезная, учебно-исследовательская.

Для того, чтобы установить, является ли клуб эффективным средством в формировании правовой компетенции старшеклассников необходимо опытно-поисковым путем проверить разработанные теоретические положения.

В ходе *организационного этапа* опытно-поисковой работы была разработана нормативно-правовая документация, программа деятельности правового клуба, диагностический инструментарий. Были открыты правовые клубы в структуре МБОУ СОШ № 115 г. Екатеринбурга и НОУ СОШ «ИНДРА» г. Екатеринбурга. В исследовании приняли участие 100 старшеклассников.

На *констатирующем этапе* опытно-поисковой работы был определен исходный уровень правовой компетенции старшеклассников, которые изучали учебный предмет «Обществознание (включая экономику и право)» на базовом уровне: высокий – 7 %, средний – 38 %, низкий – 55 %.

С целью повышения уровня правовой компетенции старшеклассников был проведен *формирующий этап* опытно-поисковой работы. Деятельность в правовых клубах основывалась на специально разработанной дополнительной общеразвивающей программе для правового клуба «Социокультурные основы правового образования учащихся». *Формирование мотивационно-ценностного компонента* правовой компетенции старшеклассников осуществлялось в формах дискуссий, деловых игр, встреч с интересными людьми, экскурсий. *Когнитивный компонент формировался* за счет лекций, дискуссий, кейс-метода, деловых и дидактических игр, лабораторных работ и практикумов. *Формирова-*

*ние коммуникативно-деятельностного компонента* осуществлялось за счет юридических консультаций населению, метода проектов, лабораторных работ, практикумов, учебных конференций, семинаров, дискуссий, деловых игр.

В ходе *заключительного этапа* опытно-поисковой работы был проведен повторный замер показателей сформированности правовой компетенции старшеклассников. Проведение повторных замеров проводилось на тех же старшеклассниках, что и на констатирующем этапе. Результаты заключительного этапа опытно-поисковой работы показали, что количество старшеклассников с низким уровнем правовой компетенции сократилось на 45 % (с 55 % до 10 %); со средним уровнем правовой компетенции увеличилось на 24 % (с 38 % до 62 %) за счет уменьшения количества старшеклассников с низким уровнем правовой компетенции; с высоким уровнем правовой компетенции увеличилось на 11 % (с 7 % до 28 %).

Полученные диагностические данные позволили проследить положительную динамику изменения уровней сформированности правовой компетенции старшеклассников в процессе их деятельности в правовом клубе.

Таким образом, в ходе проведенного исследования были получены следующие результаты:

- определено понятие правовой компетенции старшеклассников, выделены компоненты компетенции, а также показатели и уровни её сформированности;
- определено понятие правового клуба, выделены виды деятельности в нем;
- разработана дополнительная общеразвивающая программа «Социокультурные основы правового образования учащихся»;
- опытно-поисковым путём доказано, что правовой клуб является эффективным средством формирования правовой компетенции старшеклассников.

Результаты настоящего исследования дополняют и расширяют существующие представления о формировании компетенций, открывают перспективы для дальнейшего исследования проблем формирования правовой компетенции.

## **Сингапурские обучающие структуры как средство формирования готовности школьников к жизни в мультикультурном обществе**

*Апанасенко О.М.*

*аспирант, кафедра педагогики и психологии,  
ПГГПУ, Пермь, Россия  
olgaapanasenko77@gmail.com*

*Научный руководитель – д.п.н. Косолапова Л.А.*

История педагогики знает немало попыток создать универсальную систему обучения. Знаменитая фраза Я.А. Коменского «Научить всех всему», ставшая крылатой, постулирует центральную миссию школы – поиск универсального способа обучения ребенка, который бы позволил дать как можно больше значимых знаний максимальному числу обучающихся. Со времен Я.А. Коменского, создавшего классическую модель школы, педагоги делают новые попытки обнаружить этот универсальный способ. Например, этнопедагогический подход К.Д. Ушинского предполагал, что обучение и воспитание должны быть взаимосвязаны с народной культурой, что позволит сформировать уважение и интерес не только к своему, но и у чуждому наследию. Известен опыт школы Д. Дьюи, отказавшегося от классического подхода к обучению, поставившего во главу угла проектную деятельность. По его мнению, образование должно способствовать развитию личности, умеющей быстро реагировать на вызовы быстро меняющегося мира и успешно приспосабливаться к ним. В.А. Сухомлинский полагал, что успешное усвоение знаний возможно лишь при соблюдении гуманистического подхода, в котором личность ученика есть высшая ценность.

К сожалению, когда уходят талантливые педагоги, обосновавшие и успешно применяющие свой авторский подход, повторить их опыт зачастую удается не всем. В этом случае возникает необходимость создания универсальных методических средств, с помощью которых молодые педагоги смогли бы быстро выстроить конструкт будущих уроков, а опытные педагоги применили новые приемы работы. Одним из таких способов является сингапурская методика обучения. Ее история уходит корнями в разработки отечественных исследователей: Л.С. Выгодского, Д.Б. Эльконина, В.М. Букатова и многих других. Но в данный момент вся эта теория была сведена в единое целое и выстроена в логический ряд именно как сингапурская система обучения. Она представляет собой несколько сотен приемов/обучающих структур, из которых тринадцать являются базовыми. Структуры позволяют организовать на уроке быструю смену деятельности, реализовать индивидуальный подход к каждому в классе, научить работать в сотрудничестве, успешно коммуницировать. Иными словами, на одном уроке можно развивать все



УУД сразу. Безусловно, у данной системы имеются и недостатки, и они описаны в исследовательской литературе. Цель нашей статьи – выявить полезный потенциал.

Если использовать приемы сингапурской методики точно, под цель и задачи отдельных уроков, грамотно соизмеряя объем изучаемого материала и форму работы класса, то в итоге можно получить высокие результаты, как общеучебные так и личностные. В частности, отдельные структуры позволяют формировать навыки конструктивного поведения в ситуациях общения в мультикультурном обществе.

Под *мультикультурным обществом* мы понимаем толерантное общество, в котором одновременно бесконфликтно сосуществуют различные культуры, в том числе религиозные. Личность, обладающая мультикультурной компетентностью, осознает, что необходимо относиться к чужой культуре также уважительно, как к своей; не давать оценочных суждений про традиции и обычаи другой культуры; не исходить в принятии решений из мысли о превосходстве одной культуры над другой.

*Средство обучения* – это комплекс объектов, которые могут быть использованы для организации более эффективного учебного процесса педагогами и учениками. В данном случае отдельные сингапурские структуры позволяют формировать личностные качества, востребованные в современном обществе, полном разнообразных идентичностей. Рассмотрим на конкретных примерах применения сингапурских структур и формирования навыков взаимодействия для развития мультикультурной компетентности учащихся. Оговоримся, что по правилам, класс разбирается на группы по четыре человека в каждой.

1. *Структура Jot Thoughts* («Запишите мысли»). Участники громко проговаривают придуманное слово по заданной теме, записывают его на листочек и кладут в центр стола лицевой стороной вверх. Не соблюдая очередность, каждый заполняет четыре листочка, таким образом, всего получается шестнадцать высказываний. За 2–3 минуты команда обсуждает полученные результаты и оставляет общие и оптимальные ответы.

Пример изучаемой темы на уроке МХК в 10 кл.: «Культура арабов», «Искусство Древней Греции»; на уроке обществознания в 11 кл.: «Этнос, народ, нация», «Гендер».

2) *Структура Inside-outside circle* («Внутренний и внешний круг»). Класс формирует два круга и делятся мнением с партнером напротив. Отрабатывается умение слышать множество других мнений, задавать вопросы, повторение материала.

Пример изучаемой темы на обобщающем уроке истории в 5 кл.: «Древний мир». Каждому ученику предлагается составить небольшой (пять-шесть предложений) рассказ, в котором бы перечислялись главные достижения культуры и истории Древнего мира и

обоснование, почему именно они кажутся автору значимыми. Затем учащиеся, стоя лицом друг к другу в круге, делятся своими текстами с партнером с обсуждают их в течении 1 минуты, после чего один из круг сдвигается на шаг по часовой стрелке и ситуация повторяется с новым партнером. После выполнения данной структуры обязательно необходимо провести рефлексию.

- 3) *Структура модель Фрейер* помогает глубоко понять и осознать изучаемые понятия. Явление рассматривается с разных сторон, изучаются его обязательные и необязательные характеристики, примеры и антипримеры. Данную работу рекомендуется проводить индивидуально или в парах. Для работы нужен сложенный вчетверо лист А4 с нарисованным в центре ромбом. Далее каждый угол подписывается, как показано на рис. 1. В центральном ромбе записывается изучаемая тема. Вариантов здесь может быть множество, структура может быть использована в любом классе и на любом этапе работы. Для достижения цели, описанной в данной статье, рефлексии здесь могут подвергаться следующие термины: религия, культура, толерантность, искусство, культурный стереотип и т.д.

#### **Модель Фрейер**

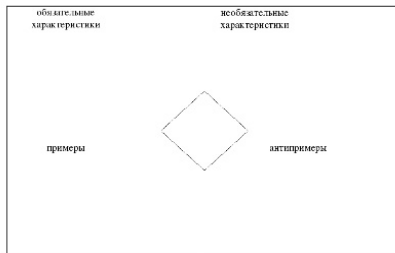


Рис. 1

Таким образом, применяя некоторые сингапурские обучающие структуры на уроках, с последующим их обсуждением в классе, педагог может добиться формирования толерантного отношения к культурному плюрализму. Особенно важно проводить такую работу в классах со смешанным этническим составом, чтобы создавать на уроках равные условия для всех участников образовательного процесса и позволять им высказывать своей мнение.

#### *Литература*

1. Навыки и компетенции XXI века. Ижевск, 2013
2. *Потанова И.А.* Характеристика компетентности мультикультурной личности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-kompetentnosti-multikulturnoy-lichnosti>

## **Элективный курс «Основы программирования на языке Python» как средство профессиональной ориентации школьников**

**Баканова А.А.**

*студент направления подготовки*

*«Педагогическое образование»*

*программы «STEAM- практики в образовании*

*ФГАОУ ВО БФУ им. И.Канта*

*Калининград, Россия*

*ABakanova1@kantiana.ru*

*Научный руководитель – Колюшенко С.М.*

Актуальные требования к профессиональной ориентации подрастающего поколения в системе современного образования определены в ФГОС среднего общего образовании, согласно которому школьники должны быть готовы к осознанному выбору и дальнейшему построению индивидуальной траектории образования на базе ориентации в мире профессий и профессиональных предпочтений [1, с. 24].

Цель нашего исследования состояла в разработке элективного курса по информатике «Основы программирования на языке Python», профессионально ориентирующего школьников в направлении подготовки специалистов, востребованных на рынке IT-технологий.

Согласно ФГОС СОО, профессиональная ориентация старших школьников в процессе обучения может осуществляться посредством профессионально-ориентированных элективных курсов [2, с. 222]. Мы рассматриваем предлагаемый элективный курс по информатике как инструментарий для ознакомления старших школьников с современными тенденциями и особенностями профессиональной разработки программного обеспечения.

Выбор языка Python в качестве базового обусловлен его особыми характеристиками и возможностями. Он является универсальный язык программирования, при помощи которого можно делать любые приложения и сайты, разрабатывать игровые двигатели и создавать графические интерфейсы, управлять роботами и системными сервисами. Отличительной особенностью данного языка программирования выявленной при организации педагогического процесса является то, что ученик, начавший изучение языка Python еще в школе, сможет использовать его в дальнейшей жизни и развивать свои профессиональные показатели, не прибегая к изучению нового языка. Python вошел в список допустимых для написания программы при решении Единого и Основного государственных экзаменов.

Реализация нашего элективного курса начинается с изучения основ языка программирования Python, которые закрепляются выполнением ряда практических заданий стандартной сложности. Вторая часть элективного курса посвящена применению языка Python для решения прикладных задач в таких сферах профессиональной деятельности, как робототехника, разработка Web-приложений, разработка прикладного программного обеспечения, разработка компьютерных игр и т.п.

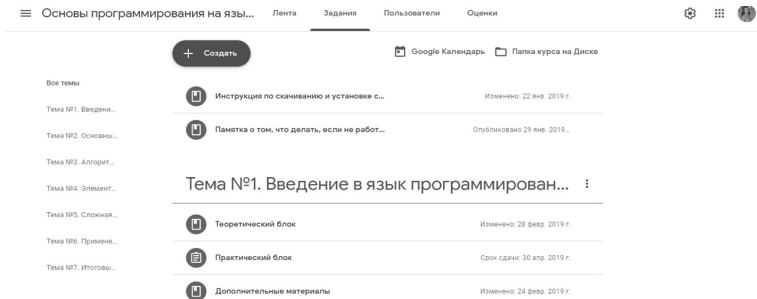


Рис. 1. Фрагмент разработанного элективного курса на платформе Google-Класс

В ходе изучения курса ученики знакомятся с деятельностью специалиста по разработке программного продукта и открывают для себя возможности применения языка Python для решения задач, востребованных, в первую очередь, в инновационных областях экономики.

В ходе проведенного педагогического эксперимента исследовалась динамика изменения показателей профессионального самоопределения учеников как в сфере информационных технологий в целом, так и в направлении выбора профессии программиста. Анализ ответов учеников на констатирующем и контрольных этапах эксперимента демонстрирует повышение уровня профессиональной ориентации школьников, изучавших элективный курс по основам программирования на языке Python.

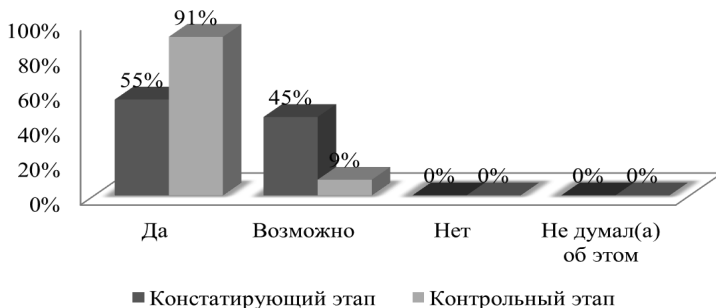


Рис. 2. Сравнение показателей профессионального самоопределения учеников относительно сферы информационных технологий

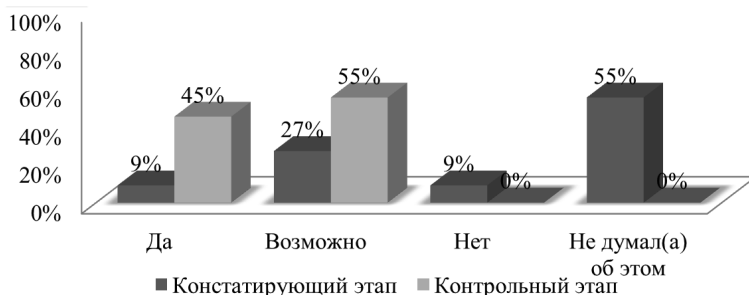


Рис. 3. Сравнение показателей возможного применения программирования в будущей профессиональной деятельности учеников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

На наш взгляд, это является убедительным доказательством перспективности и целесообразности их разработки и применения в образовательном процессе.

#### Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 4 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645).
2. Баканова А.А. Профессиональная ориентация школьников средствами элективных курсов по информатике // Евразийское Научное Объединение. Т. 4., № 2 (48), 2019. Стр. 222–225.

## Развитие предпринимательских качеств старшеклассников (на примере проектной академии «Start Up»)

*Бахметьева А.П.*

*Студент факультета психологии  
ФГАОУ ВО НИ ТГУ, Томск, Россия  
bakhmetyeva.alina@gmail.com*

*Научный руководитель – Ливенцова Е.Ю.*

В настоящее время, одним из приоритетных направлений реализации государственной молодежной политики в России до 2025 года является вовлечение молодежи в предпринимательскую деятельность [3]. Для активизации деловой активности молодежи внедряется множество образовательных практик, позволяющих получить знания основы организации бизнеса. Однако кроме теоретической подготовки, важно погружать молодых людей в реальные процессы, добавляя деятельностный аспект. Именно такой подход позволяет развивать у молодых людей такие важные для предпринимателя качества как деловая активность, трудолюбие, решительность, системное мышление, способность к эффективной коммуникации, творческий подход к делу, готовность к риску и др. [2].

Таким образом, целью нашего исследования являлась разработка и апробация практикоориентированной образовательной программы, направленной на развитие предпринимательских качеств старшеклассников.

Разработка программы осуществлялась нами в русле деятельностного подхода, при котором в образовательном процессе главное место отводится самостоятельной и активной познавательной деятельности.

В качестве методов исследования были использованы следующие: сравнительно-сопоставительный анализ подходов к пониманию предпринимательских качеств (Р. Кантильон, А. Тюрго, К. Бодо, Ж.Б. Сэй, А.Маршалл, М.Вебер, Й. Шумпетер, П. Друкер, Р. Хизрич и др.), классификация образовательных форм и методов работы с молодежью по развитию предпринимательских качеств, образовательный эксперимент, включенное наблюдение и анализ продуктов деятельности обучающихся [4].

Базой для проведения экспериментальной работы стал Институт экономики и менеджмента Томского государственного университета. Совместно со специалистами Центра предпринимательства нами был разработан и реализован практикоориентированный бизнес-курс «Start Up» с опорой на следующие основные принципы:

- синтез теоретического материала с геймификацией, то есть внедрение игровых форм в образовательный процесс;

- практикоориентированность – то есть включение в образовательный процесс практических заданий и компетентностных проб;
- связь с предпринимателями города, которые выступают экспертами в рамках отдельных образовательных событий;
- формирование студенческого сообщества наставников школьных команд с целью сопровождения их проектных инициатив.

Важной особенностью курса является принцип построения взаимоотношений наставника из числа студенческого сообщества со школьной проектной командой. Наставник не только транслирует знания школьникам о том, как правильно разработать предпринимательский проект, но и мотивирует к практической реализации, помогает разрешать спорные ситуации в команде, выстраивая доверительные отношения.

В целом программа «Start Up» включает в себя такие формы работы как: мастер-классы («Миссия проекта», «Анализ рынка», «Целеполагание», «Основы SMM», «Бизнес-модель», «Авторворонка продаж» и др.), практикоориентированные бизнес-игры, конкурсы в социальных сетях, воркшопы (промежуточные защиты проектов), встречи с предпринимателями, «битвы» проектов, неформальные встречи команд.

Апробация данного курса происходила с 2019 по 2020 гг. Обучение по программе курса прошли более 550 старшеклассников. Для формирования базы школьников, желающих принять участие программе «Start Up», наставниками и организаторами данного курса в школах города Томска были проведены презентации, информирующие о содержании бизнес-курса, а также организованы специальные бизнес-игры, погружающие старшеклассников в структуру и атмосферу предстоящего курса. После составления базы школьников, каждый наставник лично связывался с потенциальным участником для того, чтобы пригласить его в свою команду. Таким образом, каждый наставник сформировал команду от 15 до 30 человек, с которыми в дальнейшем выстраивал работу.

Судить об эффективности реализации программы позволяют проекты школьных команд, многие из которых на сегодняшний день успешно реализуются. Предлагаем рассмотреть несколько наиболее успешных проектов:

1. «Libreta» – производство кастомизированных блокнотов для выбранной целевой аудитории (школьники, студенты, учителя, офисные работники, так как они в наибольшем объеме используют бумажные блокноты и тетради). Возможность выбора покупателями всех ключевых характеристик блокнота, личное участие клиента в создании блокнота (выбор дизайна и т.д.) решает проблему целевой аудитории, которая заключается в том, что однообразные форматы бумажных носителей, представленных в масс-маркете, не всегда соответствуют нуждам покупателей. Команде удалось разработать лендинг проекта, создать линейку собственных дизайнов, осуществить продажу первых 5 блокнотов.

2. «Черкани» – интерактивный блокнот для исправления почерка «Не прописи» для парней и девушек от 14 до 27 лет. Неудовлетворенность людей своим почерком решается посредством прохождения заданий на механическую отработку и развитие мелкой моторики в представленном блокноте. Команде удалось напечатать пробную версию блокнота, записать подкаст, разработать лендинг проекта, оформить три предзаказа на покупку блокнота [1].

В заключение отметим, что реализованный курс позволил старшеклассникам города Томска развить предпринимательские качества, а также дал возможность применить полученные теоретические знания на практике, реализовав собственные бизнес-проекты.

Кроме того, важным результатом реализации программы является то, что программа «Start Up» позволила сформировать сообщество, которое заинтересовано в развитии предпринимательских качеств старшеклассников г. Томска.

#### *Литература*

1. *Бахметьева А.П.* Проектная академия «Start Up» как технология развития предпринимательских качеств старшеклассников: 39.03.03 – Организация работы с молодежью / Бахметьева Алина Павловна – Томск, 2020.
2. *Ливенцова Е.Ю., Румянцева Т.Б., Сырямкина Е.Г.* Особенности развития предпринимательских компетенций студенческой молодежи для реализации инноваций в социальной сфере // *Инновации.* – 2016. – № 7 (213). – С. 96–103.
3. Об утверждении Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года [Электрон. ресурс]: распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403-р. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_98451/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_98451/)
4. *Филобокова Л.Ю.* Содержательная сущность предпринимательской деятельности // *Гуманитарный вестник.* – 2016. – № 6. – С. 45.



## **Дидактические игры как средство достижения метапредметных результатов на уроках литературного чтения**

**Бердникова В.**

*студент 3 курса ГБПОУ РО «ЗернПК»*

*Преподавание в начальных классах*

*Зерноград, Россия*

*seraleks70@gmail.com*

*Научный руководитель – Сердюкова Н.А.*

Федеральный государственный стандарт начального общего образования особое внимание уделяет достижению метапредметных результатов – то есть вооружению младших школьников таким важным умением, как умение учиться. Ведь в наше столь стремительно изменяющееся время чрезвычайно важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его как можно большим количеством навыков и умений, которые могут пригодиться не только в школе, но и во всех сферах жизни. А так как с приходом в школу меняется главный вид деятельности ребенка – с игровой на учебную, в этот переходный для него период важно не упустить игровые технологии и, в частности, дидактические игры как средство достижения метапредметных результатов. Исходя из вышесказанного, мы считаем тему актуальной.

В соответствии с вышесказанным мы попытались выявить педагогические условия формирования метапредметных результатов на уроках литературного чтения в начальной школе средствами организации дидактических игр.

Мы предположили, что формирование метапредметных результатов на уроках в начальной школе будет успешным, если:

1. педагогом будут изучены теоретические основы формирования метапредметных результатов у младших школьников;
2. педагог владеет и систематически использует дидактические игры на уроках в начальной школе;
3. педагог владеет методами диагностики уровня сформированности метапредметных результатов младших школьников.

Данное исследование мы начали с изучения различных определенных понятий «результат», «метапредметность», «метапредметный результат». Мы пришли к выводу, что ученые, работавшие над проблемой достижения метапредметных результатов (Хуторский, Громыко и Асмолов), по-разному трактуют понятие «метапредметные результаты» и существует несколько основных точек зрения на трактовку этого понятия; в нашем исследовании мы решили взять за основу определение метапредметных результатов А.Г. Асмолова, используемое в нормативных документах ФГОС, которое сформулировано как «включающие

освоенные обучающимися универсальные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметные понятия».

Затем нами были рассмотрены и проанализированы понятия «игра» и «дидактическая игра» таких авторов, как: Л.П. Крившенко, В.А. Сухомлинский, В.В. Давыдов, Б.М. Бим-Бад, Л.В. Мардахаев, и пришли к выводу, что для нашего дальнейшего исследования нам подходит определение дидактических игр Л.В. Мардахаева: «игры, специально предназначенные для реализации целей обучения».

Далее мы рассмотрели методику проведения дидактических игр в начальной школе и пришли к выводу, что проведение дидактических игр эффективнее на этапах актуализации опорных знаний, закреплении материала и в самостоятельной работе. Дидактическая игра должна подходить теме урока и цели, подходить возрастным особенностям обучающихся, быть интересной.

Изучив опыт педагогов-практиков по исследуемой проблеме, мы увидели, что в своей деятельности педагоги с помощью применения дидактических игр у младших школьников повышают уровень достижения всех метапредметных результатов на уроках литературного чтения.

Затем мы провели собственную педагогическую работу по использованию дидактической игры как средства достижения метапредметных результатов младших школьников на уроках литературного чтения. Работа включила в себя проведение диагностик уровня достижения метапредметных результатов, таких как:

- диагностика уровня объема внимания и его концентрации по методике «Корректурная проба» (тест Бурдона в буквенном варианте)
- диагностика по методике «Выделение существенных признаков» (Э.Ф. Замбацян) для выявления уровня развития операции логического мышления .
- диагностика по методике Цукермана «Тарелочки» для определения коммуникативных навыков младших школьников.

После определения уровня достижения метапредметных результатов мы провели несколько уроков, включающих в себя различные дидактические игры на развитие как познавательных, так и регулятивных и коммуникативных УУД. Игры мы проводили на различных этапах урока и в разных формах.

В своей работе мы стремились построить уроки литературного чтения так, чтобы максимально задействовать все сферы восприятия обучающихся и дать возможность развить различные процессы логического мышления, внимание и коммуникативные навыки. Кроме того, нами был составлен сборник дидактических игр для уроков литературного чтения, который может быть использован как студентами, так и педагогами, а также родителями.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что для достижения высокого уровня метапредметных результатов использование игры необходимо при обучении младших школьников.

Так как задачи исследования решены, мы можем сказать, что цель исследования достигнута. Результаты нашей исследовательской работы по достижению уровня метапредметных результатов подтвердили выдвинутое предположение, поэтому их можно использовать в дальнейшей педагогической деятельности.

*Литература*

1. *Агапова И., Давыдова М.* Литературные игры для детей. – М.: Лада, 2011. – 192 с.
2. *Вдовина И.А.* Метапредметные результаты, действия, содержание // Интернет-журнал «Эйдос». – 2016. – № 2
3. *Волков Б.С.* Психология младшего школьника. Практикум. М.: Издательство «Эксмо», 2012. – 272 с.
4. *Воронцов А.Б.* «Описание и оценка современных образовательных результатов начального общего образования», М., серия «Общероссийская система оценки качества общего образования», стр.4
5. *Гарифулина Г.М., Минюк Т.В., Талапчук Г.И.* Методические приемы для формирования УУД на уроках литературного чтения, <https://moluch.ru/archive/109/26980/> Молодой ученый. – 2016. – № 5. 6. – С. 27–29.

## Современный взгляд на допрофессиональную педагогическую подготовку старшекласников

**Берёзкина О.И.**

*магистрант центра магистерской подготовки  
ФГБОУ ВО «ОмГПУ», Омск, Россия  
oktjabrina@omgpu.ru*

*Научный руководитель – Диких Э.Р.*

Ориентация старшекласников на педагогическую профессию является одним из этапов непрерывного педагогического образования. От неё зависит возникновение заинтересованности будущих абитуриентов к педагогической профессии, её осознанный выбор, а также развитие способностей, которые в дальнейшем позволят успешно реализовывать педагогическую деятельность. Наиболее популярной формой допрофессиональной педагогической подготовки в школе является педагогический класс. В Омской области опыт организации педагогических классов представлен следующими моделями:

1. Педагогический класс на базе общеобразовательной организации. Данный класс представляет собой профильный класс, в котором обучаются школьники, ориентированные на получение педагогической профессии. Отбор в такой класс осуществляется с учётом желаний учащихся, их родителей (законных представителей) и возможностей школы по их приему на основании рейтинга по результатам индивидуального отбора обучающихся, а также с помощью проведения профессиональной диагностики учащихся, которая направлена на выявление их отношения к будущей профессии, наличия у них личностных особенностей, качеств, способностей, от которых во многом будет зависеть обоснованность их выбора педагогической профессии. Данная модель функционирует в БОУ г. Омска «Гимназия № 12 им. Героя Советского Союза В.П. Горячева».
2. Педагогический класс в организациях дополнительного образования, который представляет собой группу или клуб учащихся, где обучение осуществляется по дополнительной общеобразовательной программе и сочетается с творческой деятельностью в творческих объединениях по выбору обучающихся. Такие классы в период с 2015–2018 были организованы в БОУ ДО г. Омска «Городской дворец детского (юношеского) творчества».

Исходя из анализа работы приемной кампании в ОмГПУ на протяжении нескольких лет выпускники педагогических классов, модели которых описаны выше, редко становятся студентами педагогического вуза. Минимальное количество абитуриентов среди таких выпускников – следствие отсутствия систематизированной допрофессиональной подготовки, недостаточного уровня развития психолого-педагогических

компетенций преподавателей педклассов, устаревшего содержания обучения, использования только традиционных подходов и технологий в организации профориентационной деятельности. В результате у обучающихся отмечается низкий уровень мотивации к поступлению в педвузы.

С целью осуществления результативной допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников творческой группой преподавателей и магистрантов ОмГПУ были разработаны две иные модели организации педагогического класса:

1. Педагогический класс на базе муниципального района, где старшеклассникам сельских школ, ориентированных на получение педагогической профессии, предоставляется возможность обучаться на базе опорной школы в районе. Подготовка учащихся в таких педагогических классах осуществляется с помощью сетевого взаимодействия опорной школы с другими школами, в которых будет создан или уже организован педагогический класс, а также с ОмГПУ, преподаватели которого приезжают в опорную школу для осуществления подготовки профессионально ориентированных учащихся. Примеры организации педкласса по такой модели уже реализуются в Нововаршавском, Калачинском, Крутинском, Черлакском, Одесском, Саргатском муниципальных районах Омской области.
2. Педагогический класс на базе ОмГПУ. Данная модель является новой для нашего региона, функционирует с 2020 года. Кроме этого, пожалуй, главным условием осуществления подготовки, является реализация нового содержания на основе современных педагогических и информационных технологий. Преподавателями и магистрантами университета была разработана программа дополнительного образования «ПЕД?КЛАСС!», по которой на сегодняшний день уже обучаются 80 учеников школ города Омска 8–11 классов. Данная модель дает возможность учащимся получить представление о специфике педагогической профессии, подготовиться к поступлению в университет, а также осуществить углубленную подготовку по предметам психолого-педагогического модуля.

С целью онлайн сопровождения реализации спроектированного содержания подготовки, успешно функционирует онлайн курс. Курс расположен на площадке образовательного портала «Школа» и позволяет осуществлять дистанционные занятия, применять электронные образовательные технологии, проводить обучение с использованием современных интерактивных технологий форсайта и геймификации, а также помогает осуществлять формат сетевого взаимодействия. Кроме того, преподавателями и магистрантами ОмГПУ был опубликован практикум «Ориентация школьников на педагогическую профессию», который содержит материалы для разработки занятий допрофессиональной педагогической

подготовки старшеклассников. Таким образом, в педагогических классах осуществляется систематизированная целенаправленная подготовка к будущей профессиональной педагогической деятельности.

В системе образования Омской области накоплен большой опыт осуществления допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников через деятельность педагогических классов в рамках разных организационных моделей. Реализация такой подготовки на основании современного содержания и технологий, с использованием онлайн поддержки в условиях сотрудничества школы и педагогического вуза является новой для нашего региона и видится нам перспективной.

*Литература*

1. Ориентация школьников на педагогическую профессию: практикум / Е.И. Зарипова, Э.Р. Диких, Т.О. Соловьева [и др.]. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2020. – 328.
2. Тюстина Г.Г. Педагогический класс в вузе как форма организации профессиональной ориентации обучающихся старших классов // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 10. С. 103–105.
3. Федяева Л.В. Подготовка будущих учителей к педагогической профессии // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. 2 (11). С. 123–125.

## **Развитие познавательного интереса младших школьников на уроках литературного чтения с помощью дрампедагогики**

**Битюкова И.С.**

*студент института психологии и педагогики  
ФГАОУ ВО ТюмГУ, Тюмень, Россия  
irina.bitjukova.98@mail.ru*

*Научный руководитель – Семеновских Т.В.*

Современное образование основывается на принципе обучение через деятельность. Учащиеся как активные субъекты образовательного процесса в ходе собственной деятельности приобретают необходимые компетенции. Познавательные интересы побуждают учащихся к активной и сознательной учебной деятельности. По результатам проведенного в 2018 г. исследования «Навыки XXI века в российской школе...» выявлено, что примерно половину родителей беспокоит, что ребенку неинтересно на уроках [2]. Полученные данные подтверждают факт, что учителя не придают должного внимания развитию познавательного интереса.

Мы предполагаем, что развивать познавательный интерес у младших школьников можно с помощью приемов дрампедагогики, о развивающем потенциале которой говорится в исследованиях зарубежных и отечественных авторов, таких как Р. Cunningham, К. Eigenbauer, Н.Е. Колонских, Я.С. Пономарева, Н.Н. Федотова и др.

Дрампедагогика – это метод обучения, основанный на применении приемов театрализации и драматизации в процессе учебной и внеучебной деятельности, и организации активной и творческой деятельности обучающихся.

Структуру дрампедагогики составляют три взаимосвязанных процесса [3]:

- «drama as a process», представляющий собой применение игр и театрализованных действий на уроке, с целью достижения учебного результата.
- «drama as a product», представляющий театрализованное действие, отрепетированное, заранее спланированное. Главной особенностью данного направления является эстетический продукт, который также способствует получению новых знаний, как со стороны актеров, так и со стороны зрителей.
- «playwriting» – письменная работа, характеризующаяся написанием сценариев и направленная на развитие одного из видов речевой деятельности – письма.

Основываясь на исследованиях Г.И. Щукиной, И.Ф. Харламова, В.А. Кртуецкого, С.И. Рубинштейна и др., мы определяем познавательный интерес как направленность личности на процесс познания,

характеризующуюся избирательным и эмоционально-положительным отношением к учебной деятельности, удовлетворяющую познавательные потребности личности, и являющуюся одним из значимых мотивов познавательной деятельности.

На основании выявленных в ходе теоретического анализа компонентов познавательного интереса у младших школьников были исследованы: уровни развития познавательной активности, познавательной самостоятельности, а также волевой и эмоциональный компоненты. Для диагностики компонентов познавательного интереса был подобран следующий диагностический инструментарий: анкеты «Познавательная активность младшего школьника» и «Познавательная самостоятельность младшего школьника» А.А. Горчинской и карта наблюдения за учащимися на уроке.

В эмпирическом исследовании приняли участие 50 обучающихся 4-ых классов. Экспериментальную группу составили 28 человек, контрольную – 22 человека.

По результатам констатирующего этапа эксперимента актуальный уровень развития познавательного интереса у младших школьников представляет следующие положения:

1. Для 60 % опрошенных характерна умеренная выраженность познавательной активности, что подтверждается результатами наблюдения, а именно учащиеся проявляют на уроке активность, задавая вопросы, однако 50 % респондентов задают вопросы уточняющего характера.
2. 50 % опрошенных проявляют сильно выраженную познавательную самостоятельность, наблюдаемую при выполнении заданий без помощи взрослых, поиску ответов на интересующие вопросы, изучению дополнительных источников информации по теме урока.
3. 40 % испытуемых отвлекаются на уроке: часто выходят во время урока, обсуждают вопросы, не связанные с темой урока, не участвуют в обсуждениях, часто переспрашивают задание, частично выполняют или не выполняют задания.
4. Больше половины испытуемых проявляют положительные эмоции, такие как радость и удивление, что характеризует высокую заинтересованность процессом обучения, 38 % учащихся испытывают равнодушие.

На формирующем этапе исследования с целью развития у младших школьников познавательного интереса была апробирована программа, предполагающая использование приемов дрампедагогики на уроках литературного чтения.

В рамках реализации программы было проведено 8 уроков литературного чтения по ОС «Школа 2100» с использованием следующих приемов дрампедагогики: моноспектакль, декламация, сочинение рас-



сказа, интервью, дописывание сюжета, запланированная постановка, инсценирование, ролевое чтение, театр импровизаций, игра «Трактовка», упражнение «Застывшая сцена». На уроках были созданы условия для активизации познавательной деятельности учащихся, проявления ими самостоятельности, инициативы, вовлеченности в процесс обучения.

На основании полученных в ходе контрольного этапа эксперимента данных можно сделать следующие выводы:

1. У большинства учащихся экспериментальной группы наблюдается проявление познавательной активности и самостоятельности в сильной степени, что в два раза превышает показатели констатирующего этапа. Для установления статистических различий применялся U-критерий Манна-Уитни. Значимые различия были получены по компоненту «познавательная активность» ( $p = 0,05$ ). Учащиеся стали проявлять желание участвовать в анализе художественного произведения, самостоятельно обращаться к тексту для подготовки творческого продукта, у каждого была возможность высказать свое мнение и принять участие в сценках.
2. Также наблюдается тенденция к развитию волевого и эмоционального компонентов познавательного интереса. Учащиеся стали меньше выходить во время урока, отвлекаться на посторонние темы для обсуждения, в два раза больше учащихся проявляют готовность завершить работу после звонка, выполняют творческие задания с интересом и увлечением.

Таким образом, использование приемов дрампедагогики на уроках литературного чтения вызывает у младших школьников положительный отклик к получению знаний, стимулирует их активность и самостоятельность на уроке, что говорит о повышении уровня познавательного интереса.

#### *Литература*

1. *Eigenbauer K.* Theater- und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. URL: <https://www.yumpu.com/de/document/read/2072642/theater-und-dramapädagogik-im-fremdsprachenunterricht>.
2. *Добрякова М.С., Юрченко О.В., Новикова Е.Г.* Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М.С. Добрякова, О.В. Юрченко, Е.Г. Новикова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 72 с.
3. *Федотова Н.Н.* Статья «Drama in use». URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/525019/>.
4. *Шукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва: Просвещение, 1979. 342 с.

## Планирование жизненных перспектив как фактор психологического благополучия в молодости

*Бобылев И.А.*

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

*Научный руководитель – Егоренко Т.А.*

В 2020 году произошло множество событий, таких как эпидемия-коронавируса, войны, революции, мировой кризис, которые изменили привычный уклад огромного количества людей. И даже те, кому удалось сохранить стабильность, вряд ли могут чувствовать себя в безопасности.

Одним из факторов, формирующих чувство безопасности у человека – определенность. Истоки данной потребности берут свое начало в древности, первобытного мира, где каждая тропа, лесная чаща, куст, служили маскировкой для хищников. Антропологи пишут, что предок современного человека – это наиболее трусливый из популяции древний человек, в виду того, что страх – был основным механизмом защиты от агрессивного окружающего мира.

Таким образом, люди восприимчивы по отношению к неопределенности, а сформировавшиеся условия, – это ситуация, в которой базовые опоры стабильности рушатся. Мир не такой, как прежде, данная ситуация срабатывает как триггер, который резко меняет условия существования. Базовые потребности людей в физическом здоровье и безопасности актуализируются и формируют новый механизм поведения, отличный от привычного. Человечество переживает переломный момент. Каким образом это отражается на психологическом благополучии? Где найти ресурс, чтобы двигаться дальше? Планирование жизненных перспектив.

Психологическое благополучие – интегративная личностное образование, которое является субъективным отражением восприятия и оценки своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека. С позиции эвдемического подхода психологическое благополучие связывается с полнотой самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, с обретением баланса между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности. В рамках данного подхода на основе исследований М. Ягоды, К. Рифф разработала многомерную модель психологического благополучия, которая включает шесть основных составляющих: наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия [3, 4, 5].

В рамках гедонистического подхода психологическое благополучие определяется через достижение удовольствия и избегание неудовольствия, при этом удовольствие – это не только телесное удовольствие, но

и удовлетворение от достижения значимых целей. В качестве наиболее общего индикатора психологического благополучия сторонниками данного подхода принимается «субъективное благополучие» человека или «переживание счастья» [3, 4, 5].

Общий уровень психологического благополучия в период эпидемии низок, о чем свидетельствуют многочисленные исследования, фиксирующие высокий уровень беспокойства, тревоги, бессонниц. Самореализация, по концепции пирамиды потребностей А. Маслоу занимает вершину, и чтобы ее достичь должны быть удовлетворены нижележащие потребности. Закономерно, что в условиях разрушения привычного уклада жизни, самореализация человека впадает в период стагнации, личность борется за сохранение существующего уклада жизни, за потребность в безопасности, испытывает тревогу от реально, но невидимой угрозы, стремится войти в стабильное состояние.

Одним из составляющих психологического благополучия личности является наличие у человека жизненных целей – ориентиров, которые упорядочивают его жизнь и насыщают существование смыслом [2, 6, 7]. Жизненные перспективы – это многоуровневая система, существующая в сознании индивида как целостная картина будущего, наполненная связанными между собой планируемыми и ожидаемыми событиями. На формирование жизненных перспектив влияют три фактора: психологические особенности личности, социальная ситуация и ценностные установки [2, 6, 7].

Обращаясь к будущему человек строит определенную картину желаемого результата, которого хочет достичь, ставит промежуточные точки достижений, таким образом, благодаря планированию жизненных перспектив человек справляется и даже получает ресурс в формате «завтра», когда все станет по-другому и жизнь наладится. Выстроенная жизненная перспектива помогает субъекту направлять усилия в нужное русло, целенаправленно формировать личностные достижения, ощущать осмысленность собственных действий и планомерность прохождения жизненных этапов, оценивать значимость принимаемых решений, структурировать время собственной жизни.

В современном мире наиболее устойчивыми остаются те люди, у которых выстроена жизненная перспектива. Даже при условии того, что современность вносит в планы коррективы, у человека, который имел представления о собственной жизни и перспективах в сложившейся ситуации оказался наиболее устойчив.

#### *Литература*

1. *Егоренко Т.А.* Актуальные проблемы профессионального самоопределения личности старшеклассника В сборнике: Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. 2015. С. 160–162.

2. *Калугина А.С.* Жизненные перспективы личности, оказавшейся в кризисной ситуации безработицы: постановка проблемы // Вестник пермского университета. Сер. Философия. Психология. Социология. – 2013. – Вып. 1 (13). – С.117–123.
3. *Климонтова Т.А.* Надежда как фактор психологического благополучия личности / Т.А. Климонтова, Л.Б. Козьмина, Ю.В. Чепурко // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7, № 6, ч. 2. – С. 270–274
4. *Козьмина Л.Б.* Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов. Автореф. дис. к.псих. наук. – Ярославль, 2014. – 21 с.
5. *Петров В.Г., Злыгостева К.В.* Счастье и психологическое благополучие в структуре ресурсной модели психического здоровья//Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. 2015. № 4 (104). С. 79–83.
6. *Ральникова И.А.* Перестройка системы жизненных перспектив человека на этапе переломных событий: монография. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2012.
7. *Ральникова И.А.* Системная трансформация представлений о жизненных перспективах личности на переломных этапах жизненного пути//Сибирский психологический журнал.-2007. № 26. 12.

## **Междисциплинарные проектные задачи, как средство развития коммуникативных умений учащихся**

*Боголюбова А.И.*

*студент факультета педагогики*

*БФУ им. И. Канта*

*Калининград, Россия*

*alenska.anisimova@inbox.ru*

*Научный руководитель – Коношенко С.М.*

До настоящего времени в учебном процессе формирование коммуникативных умений учащихся способами учебного сотрудничества, направленными на использование междисциплинарных связей, не осуществляется в учебном процессе. В систему школьного образования необходимо внести коррективы, которые смогут создать условия для развития индивидуальных особенностей каждого учащегося, безусловно это будет сложно сделать без квалифицированных молодых кадров и методического комплекса, который будет служить основой разработки образовательного процесса.

Образование в междисциплинарной области является основой подготовки сотрудников в области высоких технологий. Поэтому многие страны, такие как Австралия, Китай, Великобритания, Израиль, Корея, Сингапур, США проводят государственные программы в области образования, одним из аспектов которых является междисциплинарность и развитие коммуникативности учащихся.

Сейчас в России междисциплинарные практики применяются очень ограничено, хотя могли бы стать более актуальными и дали сильный толчок в развитии образовании и повышению качества усвоения знаний и коммуникативных умений. Низкий уровень применения междисциплинарные практики объясняется отсутствием необходимых методических материалов для учителей, на разработку которых направлено наше исследование.

Противоречие между потребностью в развитии современных форм организации учебного процесса при реализации ФГОС в аспекте формирования коммуникативных умений учащихся и отсутствием способов учебного сотрудничества направленных на формирование коммуникативных умений учащихся с опорой на возможности междисциплинарных связей – позволяет нам определить проблему исследования: Как применение междисциплинарных проектных задач способствует развитию у учащихся коммуникативные умения?

Применение междисциплинарных проектных задач для формирования коммуникативных умений учащихся будет результативным, если:

- исследовать проблемы развития коммуникативных умений учащихся в условиях реализации проектной деятельности;
- провести анализ содержания понятия «междисциплинарные проектные задачи»;

- обеспечить изучение опыта педагогов по применения междисциплинарный практик в образовании в России и за рубежом;
- разработать комплекс междисциплинарных проектных задач по информатике.

Значимость исследования заключается в том, что мы расширили представления о механизмах и средствах развития коммуникативных умений, учащихся в процессе обучения; выявили специфику развития коммуникативных умений учащихся средствами междисциплинарных проектных задач по информатике, а также разработанный нами комплекс междисциплинарных проектных задач может применяться в практической деятельности учителей предметников, для формирования коммуникативных умений школьников с 5–11 классы.

В процессе анализа и изучения теоретических основ, а также после проведенного обзора опыта применения междисциплинарных проектных задач в России и за рубежом, можно сделать вывод о том, что активность применения таких задач в нашей стране не высока. Из всех современных проектных технологий для решения междисциплинарных проектных задач нами была выбрана технология Agile, которая способствует формированию коммуникативных умений и учитывает интересы учащихся и их индивидуальные особенности.

На наш взгляд формировать коммуникативные умения учащихся в образовательном процессе возможно в контексте различных учебных предметов, именно это положение позволило нам разработать междисциплинарные проектные задачи.

Апробация комплекса проходила на базе МАОУ СОШ № 57, работа производилась в двух группах 10А класса (контрольная) и 10Б класса (экспериментальная).

На констатирующем этапе эксперимента нами был выявлен уровень коммуникативных умений учащихся, проанализировав который мы выстраивали задания таким образом, чтобы активизировать сильные стороны учащихся.

На формирующем этапе эксперимента, нами была произведена деятельность по разработке комплекса междисциплинарных проектных задач и его внедрение в коллектив учеников. В период взаимодействия с учащимися было выявлено, что применение междисциплинарного проектного метода в процессе обучения мотивирует учащихся к познавательной деятельности намного лучше, чем традиционные формы взаимодействия, что позволяет нам сделать вывод о необходимости его внедрения в учебный процесс.

В ходе проведения экспериментальной работы было выявлено, что на начальном этапе (рис.1) экспериментаи на контрольном (рис.2) уровень коммуникативных умений учащихся повысился на 7 %, что дока-

зывается эффективность применения междисциплинарных проектных задач, направленных на формирование коммуникации.

Уровень коммуникативных умений 10 Б класса

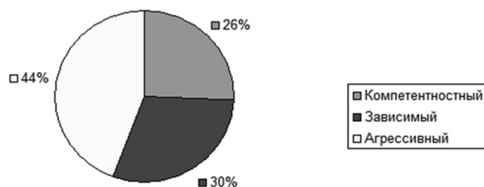


рис.1

Уровень коммуникативных умений

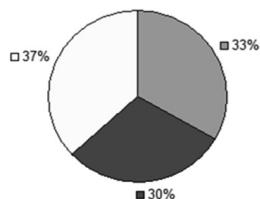


рис.2

По итогам контрольного этапа и проведенного нами исследования, мы пришли к выводу, что разработанный нами комплекс способствовал эффективному повышению не только мотивации к обучению и повышению познавательного интереса, но и к успешному формированию уровня коммуникативных умений учащихся.

#### Литература

1. Agile Schools: How Technology Saves Education (Just Not the Way We Thought it Would): [Electronic resource] // Infoq.com. 2011. URL: <https://www.infoq.com/articles/agile-schools-education/>
2. Tyler R. Challenges and opportunities for a STEM interdisciplinary agenda // Interdisciplinary mathematics education. – Springer, Cham, 2019. – P. 51–81. URL: <https://clck.ru/Nfowe>
3. Горбунова Н.В. Проектная деятельность и проектные методы в образовании: [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–2. URL: <https://clck.ru/Na42M>
4. Корневский А.В., Узнародов И.М. Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2010. № 11. URL: <https://clck.ru/Na5ip>

## Развитие учебной мотивации младших школьников и методика eduScrum на уроках окружающего мира

**Борисенко С.В.**

Студент Института Психологии и  
Педагогике ТюмГУ, Тюмень, Россия  
s.v\_borisenko@mail.ru

Научный руководитель – Семеновских Т.В.

Исследования педагогов и психологов (А.К. Марковой, Е.П. Ильина, Е.Л. Иргит, Д.В. Ооржак и др.), свидетельствуют о том, что учащимся не хватает мотивации именно в учебной деятельности, которая занимает практически все годы становления личности. В каждом возрасте учебная мотивация имеет свои особенности, в начальной школе они следующие: беспрекословное выполнение требований учителя, стремление получать только хорошие отметки, неумение удерживать сформированное намерение, избирательное отношение к учебным дисциплинам [4].

Развитие учебной мотивации в младшем школьном возрасте – одна из приоритетных целей педагогической деятельности. Обеспечить ее достижение, придерживаясь традиционных методов обучения, в условиях современной школы сложно. Педагогам необходимо внедрять в свою деятельность новые технологии и методики, в своем исследовании мы предлагаем методику eduScrum.

**Характеристики методики eduScrum:** основная идея обучения – осознанное усвоение нового материала обучающимися через их тесное взаимодействие с другими участниками учебного процесса, использование scrum-доски, а также в изучении ими своих собственных возможностей.

В основе методики лежат ведение проектов Scrum и Agile т.е. гибкий подход, который имеет преимущества: наглядность и гибкость в управлении; возможность быстро реагировать и адаптироваться в различных ситуациях, возможность организации работы с минимальными затратами и качественным продуктом [1].

Методика eduScrum является универсальным средством обучения любой темы на любом уроке. В основе лежит идея: постоянного контроля и оценки результатов работы, корректировка и адаптация имеющегося материала. Самое важно, в описываемой методике, это то, что учащиеся сами обучают друг друга. Учитель не дает знания в готовом виде, он курирует работу, помогает справляться с трудностями, пока ребята самостоятельно изучают тему, а это невозможно без учебной мотивации [3].

**Диагностика учебной мотивации младших школьников:** в проведенном исследовании, мы опирались на интерпретацию учебной мотивации, сформулированную В.А. Грековой, где учебная мотивация – частный вид мотивации, представляющий собой систему целей, потреб-



ностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относится к учению, быть активным в учебной деятельности, т.е. определяет учебную активность ребенка [2]. Исходя из этого, подбирался диагностический инструментарий: «Изучение мотивации обучения у младших школьников» (М.Р. Гинзбург), «Самооценка мотивационных состояний» (О.С. Гребенюк) и «Методика диагностики направленности учебной мотивации» (Т.Д. Дубовицкая).

В исследовании участвовали 64 учащихся 3-х классов. Были получены следующие результаты: у 53 % школьников ведущей является внешняя мотивация. 24 % имеют низкий и сниженный уровни учебной мотивации, 28 % – нормальный и 48 % высокий и очень высокий. Можно сделать вывод, что треть учащихся имеют высокий уровень учебной мотивации, но она является внешней.

Учащимся требуется, в среднем, 10 минут на включение в работу на уроке, 13 минут из 40 они занимаются с интересом и увлечением (работают в группах или парах, решают проблемные вопросы, отстаивают свою точку зрения), 9 минут бывают невнимательны и занимаются без желания.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что для развития учебной мотивации младших школьников, необходимо внедрение новых методик обучения.

Нами была разработана программа «Экономист», цель которой развитие учебной мотивации у учащихся третьего класса, посредством использования методики eduScrum на уроках окружающего мира.

На первом этапе производилось планирование проекта со стороны педагога: формулирование заказа, целей, задач и требований к итоговому продукту. На втором этапе происходило формирование и сплочение команд, посредством игр. Следующий этап подразумевает самостоятельную работу школьников coscrum-доской, где учитель выступает в роли наставника. На четвертом этапе участники представляют готовую работу и оценивают друг друга. Заключительный, пятый этап (ретроспектива) позволяет получить качественную обратную связь как для команды, так и для каждого участника индивидуально.

Повторная диагностика контрольной и экспериментальной групп показала, что методика eduScrum положительно влияет на развитие учебной мотивации учащихся третьих классов. С 50 % до 25 % снизился показатель, который свидетельствовал о том, что школьники мотивировали свою деятельность внешней мотивацией. Начали меняться уровни учебной мотивации, высоким овладели 56 %, на первом этапе их было 47 %. Самовосприятие школьников на затраты времени включения в урок снизилось с 9 минут до 6, соответственно.

Для более точного обоснования влияния методики на развитие учебной мотивации, нами была проведена математическая статистика, по U-критерию Манна-Уитни. Проверив различия между показателями

уровня развития учебной мотивации экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах, был получен результат:  $U_{\text{эмп.}} = 322$ , он находится в зоне значимости, следовательно, мы принимаем гипотезу  $H_1$ , т.е. различия между показателями значимы. Также нами был проведен сравнительный анализ между результатами итогового исследования среди двух групп (контрольной и экспериментальной),  $U_{\text{эмп.}} = 257,5$ , что в свою очередь показывает значимость различий в показателях. Это подтверждает эффективность разработанной программы для развития учебной мотивации младших школьников.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод, что использование методики eduScrum на уроках в начальной школе для развития учебной мотивации возможно и имеет положительные результаты. Также решая образовательные задачи, учащиеся развивают навык взаимодействия в команде, навыки самостоятельной работы и ответственности за свою деятельность.

#### *Литература*

1. *Delhij A., Solingen R., Wijnands W.* Руководство по eduScrum. Пер. с англ. И. Мифтахов, Т. Глухарева. URL: [https://eduscrum.nl/file/CKFiles/The\\_eduScrum\\_Guide\\_RU\\_1.2.pdf](https://eduscrum.nl/file/CKFiles/The_eduScrum_Guide_RU_1.2.pdf)
2. *Грекова В.А.* Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация. Основные теории и подходы // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. № 6/3. С.45–51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologiya-uchebnoy-motivatsii-obuchayuschih-sya-uchebnaya-motivatsiya-osnovnye-teorii-i-podhody>.
3. *Лукашенко М.А., Телегина Т.В.* Управление созданием образовательных продуктов с помощью метода Scrum // Экономические науки. 2019. Т.8. № 2 (27). С. 223–227.
4. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

## Анализ логической структуры текстов для младших школьников путем построения графических метафор

**Борисова С.В.**

аспирант 2 года обучения  
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия  
bsv\_94@mail.ru

Научный руководитель – Савенков А.И.  
д-р пед. наук, д-р психол. наук, проф.  
asavenkov@mgpu.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос об усвоении и понимании текстов обучающимися. Описываются ход и результат эксперимента, целью которого является проверка предположения о том, что выявление логической структуры текста младшими школьниками, путем составления ими графических метафор, отражающих структуру текста, повышает качество понимания и усвоения прочитанного.

**Ключевые слова:** логическая структура текста, младшие школьники, графическая метафора, усвоение, онтогенез, понимание текста, мышление.

**Abstract.** The article deals with the learning and understanding of texts by learners. The process and result of the experiment, which is intended to test the assumption that the identification of the logical structure of a text by younger students, by drawing up graphical metaphors reflecting the structure of the text, improves the quality of understanding and learning.

**Keywords:** logical structure of the text, primary school children, graphic metaphor, assimilation, ontogenesis, understanding of the text, thinking.

Вопрос усвоения учебных текстов школьниками занимает одно из центральных мест в педагогической психологии, теории обучения и психолингвистике. В традиционном психолого-педагогическом понимании термин «усвоение» трактуется как процесс и результат познавательной деятельности, как процесс овладения знаниями, умениями, навыками. Важнейшим инструментом усвоения текста ребенком является уровень развития мышления. Развитие мышления в онтогенезе обычно описывается последовательностью от наглядно-действенного, через наглядно-образное к словесно-логическому мышлению. Выделенные стадии мышления, дополняя друг друга, образуют этапы развития мышления в онтогенезе. Как утверждают Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др., сторонники этих представлений, первоначально ребенок решает мыслительные задачи, непосредственно действуя с предметом, и только позже он приобретает способности оперировать образами, а затем символами и отвлеченными, обобщенными понятиями [2]. Понятие «графическая схема-метафора» используется в рамках таких

наук, как: педагогика, психология, филология, философия. В аспекте нашего исследования мы говорим о представлении смысла того или иного текста в виде графической схемы-метафоры, что значительно, по нашему предположению, облегчает понимание и служит вспомогательным инструментом для работы с текстом. Использование графических схем позволяет понять основной смысл текста, структурировать его с точки зрения логики.

Для подтверждения предположения, мы провели эксперимент, основной целью которого было выявление степени усвоения основного смысла учебного текста младшими школьниками посредством графической схемы-метафоры. Исследование было проведено в период с 25 ноября по 9 декабря 2019 года в гимназии «Айыы Кыбата» г. Якутска. Для участия в эксперименте был выбран второй класс. В рамках эксперимента было проведено два урока (один из которых с ознакомительной целью, второй – непосредственно экспериментальный урок). Эксперимент проводился на базе предмета «Окружающий мир». Учебники для 2 класса в авторстве А.А. Плешакова, издательства «Просвещение». Согласно календарно-тематическому плану была выбрана подходящая тема для урока. У обучающихся вторых классов, по предмету «Окружающий мир» следующий урок был посвящен теме «Воздух». Был подготовлен урок-введение нового материала (с презентацией, с демонстрационным материалом для эксперимента – пустой стакан, воздушный шар). Текст для работы со схемами был выбран из интернета, адаптирован для понимания обучающимися и дополнен заданиями. В конце урока обучающимися объяснили, как выполнять «задание на листочках» – что такое схема, как составить схему, для чего нужна схема. В результате анализа было выявлено, что:

1. Справились с заданием полностью, т.е. выполнили все три задания полностью и без ошибок – три обучающихся (≈ 16%).
2. Не справились с заданием, т.е. не выполнили задания, или часть заданий выполнена с существенными ошибками – три обучающихся (≈ 16%).

Поскольку нас интересует задание с выполнением схемы, представим в долях результаты выполнения задания:

- 1) Схемы (графическое представление текста) сделали десять обучающихся (≈ 53%).
- 2) Схемы не сделали или сделали с ошибками девять обучающихся (≈ 47%). В число этой группы обучающихся также входят те, кто неправильно понял задание и вместо схемы представил рисунок или пересказ текста.

Основываясь на полученных данных, можно сказать, что обучающиеся второго класса еще не знакомы с понятием схемы как вспомогательного инструмента по обобщению, выделению главного в тексте,

но, тем не менее, большая половина обучающихся ( $\approx 53\%$ ) способна визуально изображать основную мысль текста. Также в тексте у некоторых респондентов было обнаружено, что они пересказали то, что было обсуждено на уроке, тем самым с заданием не справились ( $\approx 47\%$ ). Мы считаем, что такая большая доля не справившихся с заданием может быть связана с неподготовленностью обучающихся. Очень много зависит от подачи информации и контроля со стороны учителя. Анализ полученных схем показывает нам то, что с помощью графических схем-метафор возможно оценивать понимание основного смысла обучающимися, их способность выделять второстепенные и третьестепенные смыслы текста.

В результате проведенного эксперимента, нами было констатировано то, что степень усвоения учебного текста младшими школьниками посредством графических схем является одним из эффективных методов развития словесно-логического мышления и требует дополнительных исследований.

Таким образом, эксперимента нами было выявлено то, что использование графических схем может влиять на степень усвоения текста. Умение схематично изображать основной смысл текста является ключевым показателем степени усвоения и понимания текста. Вопрос применения графических схем-метафор для усвоения учебных текстов младшими школьниками является актуальным и требует тщательного изучения.

*Литература*

1. *Савенков А.И.* Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2015. – 224 с.
2. *Савенков А.И.* Педагогическая психология. В двух томах. Том 1. – М., Академия. 2019, – 317 с.
3. *Савенков, А. И.* Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. Часть 1. – Москва., Издательство Юрайт, 2018. – 232 с.

## **ИКТ в домашних заданиях как способ повышения интереса школьников, изучающих китайский язык как второй иностранный**

**Бутовская З.С.**

*студент магистерской программы «Педагогическое образование»  
Института образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
zsbutovskaaya@edu.hse.ru*

*Научный руководитель – Михайлова А.М.*

Сегодня обучение китайскому выходит на новый уровень. Этому способствует ряд факторов: укрепление российско-китайского стратегического сотрудничества, рост экономических связей между Россией и Китаем, появление на российском рынке крупных китайских компаний, доступность высшего образования в КНР.

Перспективность китайского языка обеспечивает повышение его престижа среди школьных предметов. Российские школы все чаще вводят китайский язык в качестве второго иностранного в свои образовательные программы. Он включен в список предметов-участников Всероссийской школьной олимпиады, а в 2019 году был проведен первый ЕГЭ по китайскому языку.

На изучение китайского языка в непрофильных классах отводится два урока в неделю. Учитывая специфику предмета (иероглифику, систему транскрипции иероглифов пиньинь, тоновую систему), количество часов, отведенных для освоения предмета, и размеры групп (в среднем 10 человек), добиться обозначенных во ФГОС предметных образовательных результатов можно лишь сочетая классную и внеклассную работу по изучению языка.

Домашняя работа во многих исследованиях рассматривается как инструмент повышения вовлеченности и академических успехов учащихся. С другой стороны, согласно докладу ЮНЕСКО *Rethinking Pedagogy: Exploring the Potential of Digital Technology in Achieving Quality*, применение ИКТ на уроках способствует вовлечению учеников в образовательный процесс, повышает мотивацию и уровень удовлетворенности учебной [1]. Есть данные, согласно которым на академических результатах школьников положительно может сказаться и электронная домашняя работа.

Одной из психологических предпосылок возникновения у школьника потребности в усвоении теоретических знаний психолог В.В. Давыдов называл интересы [2]. В данной работе сделана попытка проследить взаимосвязь между домашними заданиями с использованием ИКТ и познавательным интересом школьников к китайскому языку.

Концепция исследования опирается на представление о том, что заинтересовать учащихся можно свежим, новым, еще неизвестным материалом, при этом обязательно связывая его с уже известным, прежним,

усвоенным [3]. В данном исследовании в качестве «посредника» для передачи этой информации выбраны средства ИКТ.

Согласно гипотезе, применение средств ИКТ в домашних заданиях может сделать их более «увлекательными», повысить желание школьников выполнять их, и, как следствие, привести к повышению интереса к изучению предмета. Для проверки этого предположения в 2019–2020 учебном году было проведено педагогическое исследование. В нем приняли участие четыре учителя китайского языка и 44 ученика 7-х классов трех государственных бюджетных общеобразовательных учреждений г. Москвы. Два учителя и 22 школьника были участниками экспериментальной группы, другие два учителя и 22 ученика – контрольной группы.

Исследование началось осенью 2019 года. Основными методами стали интервьюирование учителей и анкетирование учащихся. На первом этапе, соответствовавшем середине первого учебного полугодия, учителей с помощью устного интервью опросили на предмет содержания, объема и частоты задаваемых домашних заданий по китайскому языку, которые они задают классу, а также использования в них средств ИКТ. Например: «Что представляет из себя ваша типичная домашняя работа?», «Как ваши ученики реагируют на домашние задания»? «Как часто их выполняют», «Используете ли вы средства ИКТ на уроках и в домашних заданиях? Какие? Как?». Ответы учителей представлены в кейсах ниже.

Для учеников была составлена анкета из 20 вопросов закрытого и открытого типов, которую им было предложено анонимно заполнить в конце первого учебного полугодия. Целью опросника было выявить отношение школьников к содержанию домашней работы по китайскому языку, частоту ее сдачи, время и длительность выполнения заданий, причин ее выполнения или не выполнения, заинтересованности в интеграции в нее средств ИКТ.

На втором этапе исследования учителя из экспериментальной группы разработали 10 домашних заданий с применением средств ИКТ, которые были предложены для выполнения ученикам в течение двух месяцев во втором учебном полугодии. Домашние задания учителей из контрольной группы остались без изменений.

Чтобы выявить динамику и качество выполнения домашних заданий с применением ИКТ, учителя из экспериментальной группы фиксировали характер выполнения домашних заданий (выполняет ли ученик задание полностью, или же предпочитает только онлайн часть или только письменную), а учащимся было предложено вновь ответить на ту же анкету.

В конце исследования учителя из экспериментальной группы вновь поделились своими наблюдениями относительно динамики и качества выполнения домашних работ с использованием ИКТ. Школьники из контрольной группы так же повторно ответили на вопросы анкеты, выданной им ранее.

По результатам исследования сделан вывод, что интеграция ИКТ в домашние работы не привела к однозначному росту интереса к предмету. Тем не менее, именно электронная работа могла повысить «интересность» занятий в экспериментальных группах. В группах, где ученики высоко оценили «интересность» заданий, желание делать домашние работы без оценок стало выше. Однако наличие заданий с применением ИКТ не повлияло на желание школьников делать домашнее задание дольше или без оценок.

В группах, где в домашних заданиях применялись ИКТ, от учащихся в анкетах не было получено комментариев относительно желания получать от учителя более тщательную проверку их домашних заданий. Это может говорить о том, что электронные задания за счет мгновенного вывода результатов дают ученику ощущение обратной связи, тем самым повышая удовлетворенность от выполненного задания.

Несмотря на то, что многие учащиеся положительно относятся к электронным заданиям, нельзя сказать, что такой формат работы является наиболее желаемым. В большинстве случаев ученики хотели бы получать электронные задания наполовину с традиционными не всегда, но иногда. С другой стороны, в группах, где в домашние задания были интегрированы средства ИКТ, стали чаще использовать словари (бумажные и электронные), в то время как количество обращений к онлайн-переводчику сократилось. Это может говорить о повышении поисковой активности учащихся и частичном повышении интереса к предмету, стремлении разобраться в нем.

#### *Литература*

1. *Mochizuki, Yoko & Santillan-Rosas, Irais* (2019) Rethinking Pedagogy: Exploring the Potential of Digital Technology in Achieving Quality Education // Url: <https://mgiep.unesco.org/> (дата обращения: 21.09.2020)
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения: монография / В.В. Давыдов. – Москва: Интор, 1996. – 544 с.
3. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб: «Питер», 2000. – 781 с. // Url: <http://rubinstein-society.ru> (дата обращения: 20.08.2020)



## Образовательная студия как практика погружения в предметную область

**Бушуев Г.С.**

*аспирант математического факультета  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического  
университета; учитель математики МАОУ  
«СОШ «Мастерград» г. Перми  
matik77@ya.ru*

МАОУ «СОШ «Мастерград» г. Перми реализует институциональный вариант Муниципальной модели основной школы «Основная школа – пространство выбора», в рамках которого разработан и апробирован проект образовательных студий. Разработка данного проекта связана с необходимостью организации предметных практик, позволяющих учащимся проявить учебную самостоятельность. Под учебной самостоятельностью мы вслед за И.Я. Лернером понимаем «качество личности, выражающееся в способности обучаемого собственными силами организовать свою познавательную деятельность и осуществлять её для решения новой познавательной проблемы» [1]. В период реализации предметных образовательных студий учащиеся получают возможность погрузиться в выбранный ими предмет в новом формате его освоения. Новый формат, в отличие от классического, подразумевает практическую работу в рамках выбранного предмета, при этом учащиеся совместно с педагогом-ведущим студии формулируют идею продукта (результата) студии, соответствующий тематике студии, ставят задачи, планируют свои действия, распределяют нагрузку между собой, работают с реальными объектами, в условиях действительности представшей перед ними.

В профессиональной деятельности и социальной жизни важную роль играют универсальные навыки и позитивные социальные установки (коммуникация, кооперация, креативность, аналитическое мышление), предприимчивость, самоорганизация. Однако именно их дефицит отмечается у выпускников школ. Так менее 40 % выпускников школ имеют опыт проектной деятельности в ходе обучения, отсутствует опыт лидерства, позитивного и инициативного социального действия, коллективных проектов. Социальная вовлеченность должна начинаться со школы. Но распространенные практики принуждения и имитации социальной деятельности формируют у школьников отчуждение от социальных интересов, снижают их инициативу [2, 17]. Проведенное нами анкетирование среди школьников с 5-го по 9-й класс показывает сокращение доли детей, которым интересно учиться почти в два раза. Таким образом можно выделить следующую проблему: необходимо «разбавлять» социальными и образовательными практиками, в форматах отличных от классических уроков, которые способствуют учебной

самостоятельности. Разработанный проект образовательных студий выступает как один из средств разрешения отмеченной выше проблемы, тем самым является актуальным для исследований в данной области.

Предметные образовательные студии это одна из форм проведения занятий, при котором учащиеся погружаются в предмет, реализуя под сопровождением педагога конкретный замысел, по окончании этой деятельности получают практический результат – продукт. При этом продукт является фиксацией того, чем занимался ребенок. На студии деятельность реализуется не через теоретические занятия, а как практика, при которой с помощью определенных знаний ребенок решает конкретные задачи. В этом состоит замысел студии.

Рассматриваемые предметные образовательные студии были реализованы в 7 классах на базе МАОУ «СОШ «Мастерград» города Перми, продолжительностью 18 часов. Отметим, что структура и дизайн школьных помещений Мастерграда позволяют организовать образовательный процесс на современной методической основе (есть пространства для совместной работы, лекционные аудитории, четыре компьютерных классов и два мобильных, разнообразные мастерские, лаборатории). В школе организовано обучение по триместрам, в одну смену. Триместровое обучение позволило проводить образовательные студии в последние три дня перед каникулами между модулями. В этот период школьникам не выставляются триместровые оценки, что позволяет избежать излишней загруженности учащихся, эмоциональных волнений и стрессов. В течение года таких временных периодов три, именно столько раз каждый школьник находится в «ином» образовательном пространстве формата предметной студии.

Приведем примеры тематизма образовательных студий и их предметной области, реализованных в Мастерграде: Архитектурная (геометрия), Макетирование (геометрия), Я – блогер (литература, русский язык), Культурный плагиат (искусство, МХК), Dream travel (география, культуралогия), Спортивная (физкультура, спорт), Облако (информатика) и т.п.

К предметным студиям предъявляется ряд требований. Одним из основных является кадровое: студию ведет профессионал в предметной области, на которой базируется тематика и задумка студии. Работа педагога в образовательной студии состоит в организации разнообразной деятельности обучающихся в образовательной среде. Виды деятельности определяются предметными заданиями, раскрывающими проектную задачу студии. При этом учитель является равноправным партнером по учебной коммуникации. Работа студии строится на технологиях совместной работы, проектного подхода, тьюторского/психологического сопровождения.

Тьюторское сопровождение является неотъемлемой частью входа учащихся в студии – этап выбора студий. Отметим, что у каждого

ученика имеется абсолютная свобода выбирать по своему усмотрению студию с понравившейся тематикой и интересующей его предметной областью. Поэтому имеет смысл отметить еще одно требование – количество студий, предлагаемых на параллель, должно быть избыточным. Процедура выбора происходит в несколько этапов, среди которых знакомство с педагогом и студией, путем задания учащимся конкретных вопросов педагогу о студии, непосредственный выбор учащимися студий, работа тьюторов с неопределившимися школьниками.

Проведение студий заканчивается демонстрацией результатов работы учащихся – продуктов. При этом учитель по окончании студии выставляет всем учащимся студии оценку по своей предметной области, основываясь на зафиксированных после каждого занятия личных учебных достижений ребенка. Последний важный этап работы студии – рефлексия.

Опыт проведения студий показывает, что дети выбирают студии в основном по предметным интересам, часть детей идут к понравившимся педагогам. Отметим, что дети творчески подходят к реализациям своих задумок, так на студии макетирования учащиеся спроектировали и воссоздали копию Эйфелевой башни, в уменьшенном варианте, сохраняя основные пропорции; школьники испытывают позитивный эмоциональный всплеск презентуя свои продукты и интересуются продуктами других студий.

Исходя из изложенного выше, ясно, что образовательный процесс необходимо «разбавлять» социальными и образовательными практиками, в форматах отличных от классических уроков, которые мотивируют учащихся на обучение, позволяют им проявлять учебную самостоятельность, социальную деятельность и инициативу. Описанный нами формат предметных образовательных студий соответствует данным целям.

*Литература*

1. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение. М.: Учпедгиз, 1974. 193 с.
2. «Двенадцать решений для нового образования». Доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. 2018 г.

## **Конвергентный подход в естественнонаучном просвещении, как новая образовательная политика XXI века**

**Васильев И.В.**

*студент естественно-географического факультета  
ФГБОУВО «ПсковГУ», Псков, Россия  
iliyavasil1997@mail.ru*

*Научный руководитель – Александра С.М.*

В начале XXI века в развитии Российской науки обозначилась проблема, связанная с разрозненностью научного знания. По мнению директора НИЦ «Курчатовский институт» М.В. Ковальчука, человечество построило узкоспециализированную систему науки и образования, являющейся как уникальной, так и тупиковой. Таким образом, мы живём в иллюзорном мире, который составляет всего пять процентов от мира реального. Государство, которое примет вызов по междисциплинарной организации науки, окажется в лидерах XXI века <sup>[1]</sup>. В соответствии с данным приоритетом, значимую роль приобретают учебные заведения как высшего, так и общеобразовательного характера. Разрозненность знаний в школьном курсе предметов естественнонаучного цикла является первым препятствием на пути к становлению новой, конвергентной науки. На этом фоне возрастает роль межпредметных направлений, реализуемых во внеурочной деятельности обучающихся.

Целью представленной работы является конвергенция фундаментальных наук биологии и химии в интегрированный факультативный курс, предназначенный для поступающих в биологические и медицинские ВУЗы. В круг задач входили: разработка учебной программы курса «Химия жизни», создание методического сопровождения экспериментальное подтверждение результативности курса в рамках работы с университетскими классами.

Рабочая программа факультативного курса «Химия жизни» призвана расширить и углубить знания на основе взаимосвязи между биологией и химией на молекулярном уровне организации жизни. Реализация главной идеи программы осуществляется посредством изучения химических аспектов с биологической точки зрения. Ключевыми её особенностями являются конвергентный подход, разноуровневость, практико-ориентированность и наличие учебно-методического комплекта.

Учебно-методический комплект «Биологическая химия» состоит из учебного пособия и рабочей тетради. Главной задачей учебного пособия является доступное изложение сложных вопросов биологии с химической точки зрения, что позволяет сформировать комплексную биохимическую картину мира. Рабочая тетрадь помогает систематизировать полученные знания и использовать их на практике.

Рабочая программа и учебно-методический комплект позволили реализовать главные идеи факультативного курса в рамках работы с университетскими классами при ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет». Апробация курса проводилась с 13 марта по 15 мая 2020 года с использованием дистанционных технологий. Курс являлся безотметочным, а контроль формирования познавательной деятельности осуществлялся по методике Блума<sup>[2]</sup>.

В ходе предварительного тестирования было выявлено постепенное снижение познавательной деятельности по уровням, что хорошо видно на графике (Рис. 1). Общий уровень по группе варьировал в пределах 40–60 %.

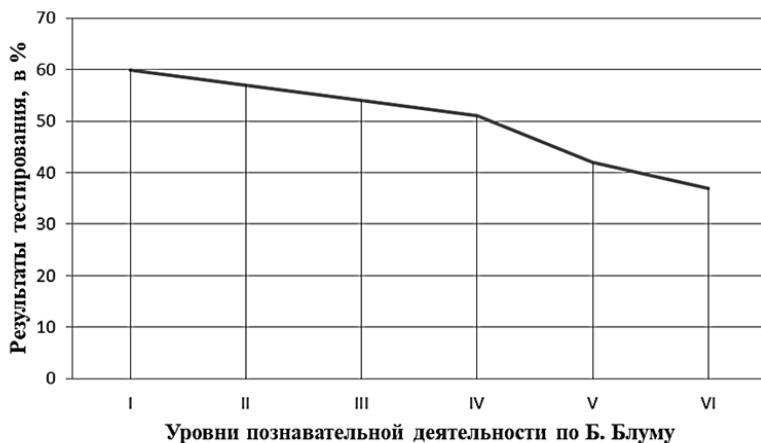


Рис. 1. График результатов предварительного тестирования обучающихся

По окончании курса было проведено повторное тестирование. По его результатам был отмечен рост познавательной деятельности по всем уровням, в сравнении с предыдущими данными. На графике (Рис. 2) отчётливо видно, что общий уровень по группе варьирует уже в пределах 70–90 %.

Исходя из полученных данных, можно утверждать, что в ходе тестирования отмечается положительная динамика роста познавательной активности по всем уровням познавательной деятельности.

Таким образом, с целью конвергенции фундаментальных наук биологии и химии в интегрированный факультативный курс, предназначенный для поступающих в биологические и медицинские ВУЗы, были разработаны учебная программа и учебно-методический комплект. Результативность курса была подтверждена, в соответствии с методикой Блума. В ходе тестирования за период курса было отмечено повышение

уровней познавательной деятельности обучающихся на 30 %, несмотря на дистанционный формат обучения.

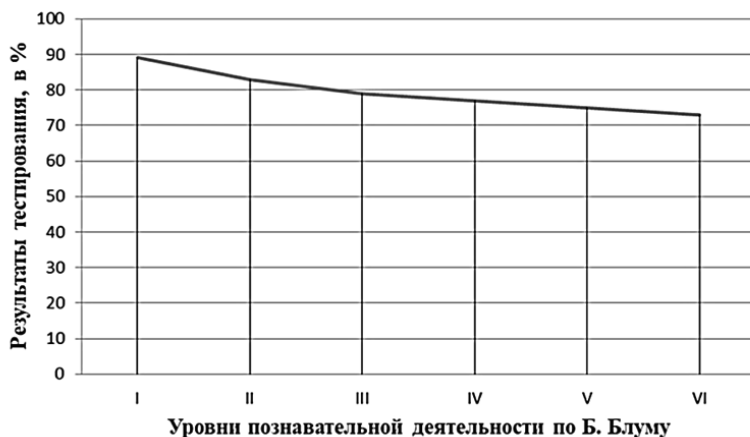


Рис. 2 График результатов повторного тестирования обучающихся

*Литература*

1. Матрица науки от Михаила Ковальчука. URL: <http://www.ras.ru/digest/shownews.aspx?id=f538e1d0-0dfd-4815-ac62-bf19cdc58c53&print=1> (дата обращения: 25.03.2020). – Режим доступа: свободный.
2. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с.

## Проблемы трудоустройства людей с инвалидностью (опыт взаимодействия УрГПУ и АНО «Благое дело»)

**Веретенникова К.В.**

ассистент кафедры педагогики и  
педагогической компаративистики  
ФГБОУ ВО УрГПУ  
Екатеринбург, Россия  
veretennikovakv7@mail.ru

Актуальность данной проблемы определяется несколькими факторами, во-первых, увеличением количества людей с инвалидностью как в нашей стране, так и в мире. Во-вторых, развитием принципа гуманизации в современном обществе, что ведет к изменениям отношения к разным категориям людей, в том числе к людям с инвалидностью. Данный принцип предполагает, что любой человек имеет право на самореализацию, в том числе на самореализацию в труде, это ведет к возникновению необходимости создания условий для трудоустройства людей с инвалидностью. Однако, на сегодняшний день, общество не готово полностью трудоустроить данную категорию людей, это ведет к необходимости создания инклюзивной среды.

Говоря об инклюзивной среде, имеем ввиду два базовых принципа инклюзии:

- принцип доступности, который предполагает, что каждый гражданин, в особенности человек с инвалидностью, должен иметь возможность свободно передвигаться, свободно пользоваться благами, которыми пользуются все остальные граждане;
- принцип равноправия, согласно которому, независимо от социальных, физических, психических, иных особенностей, каждый гражданин имеет равные права.

Для того чтобы эти принципы реализовать на практике, нужно создать определенные условия, выделяем *психологические условия*, которые характеризуются принятием каждым человеком всех остальных людей, в том числе людей с инвалидностью, как абсолютно нормальных. *Методические условия*, рядом с человеком с инвалидностью должен быть специалист, профессионал, который обладает определенными умениями, навыками, знаниями. *Материально-технические условия*, предполагающие создание на предприятии, в учреждении, в организации, определенных условий, которые позволяют человеку с инвалидностью нормально передвигаться, пользоваться теми или иными предметами.

Исходя из вышесказанного, хотелось бы сосредоточиться на двух основных направлениях деятельности кафедры педагогики и педагогической компаративистики УрГПУ, которые связаны с трудоустройством

людей с инвалидностью. Во-первых, это собственное трудоустройство, ввиду того, что образовательная организация может предоставить рабочие места людям с инвалидностью. Во-вторых, это подготовка студентов к педагогической работе, в частности к инклюзивному взаимодействию. Совместно с социальными партнерами – АНО «Благое дело», основополагающей задачей которой является трудоустройство людей с инвалидностью в ремесленных мастерских, были реализованы несколько крупных проектов, среди них:

- «Творческая лаборатория социальной инклюзии»;
- III Международный фестиваль инклюзивного искусства «Inclusive Art»;
- «Школа инклюзивного роста»;
- «Доступный формат создаем вместе!».

В своей деятельности АНО Благое дело, использует три пути инклюзии:

- инклюзия через труд (совместный процесс трудовой деятельности, обмен продуктами труда, предоставление услуг и обмен услугами);
- инклюзия через творчество и коммуникацию (социально-бытовая коммуникация, совместная социокультурная деятельность, обмен культурным продуктом, участие в жизни местного сообщества);
- инклюзия через обучение (получение знаний, обучение новым навыкам, развитие способностей, социальных и личностных компетенций, обмен опытом, формирование профессиональных компетенций).

Подробнее остановлюсь на проекте «Доступный формат создаем вместе!». В проекте было реализовано три основных содержательных блока. Первый, информационно-просветительский блок, включал чтение лекций для студентов и преподавателей УрГПУ и по итогам проведенной работы издание учебно-методического сборника инклюзивных проектов учреждений образования, культуры, НКО. Второй блок был посвящён практической инклюзии. Для этого были организованы тренинги по инклюзивному взаимодействию с участием студентов и людей с инвалидностью, а также данная работа предусматривала подготовку волонтеров для инклюзивного фестиваля. Третий блок был связан с разработкой и созданием доступных форматов участия людей с ментальной инвалидностью в культурной жизни. В рамках этого блока были запланированы воркшопы по созданию «социальные истории» для сайтов музеев, по разработке и апробации инклюзивных экскурсионных форматов для музеев г. Екатеринбурга.

Говоря об итогах, главным из них, является изменение отношения студентов-будущих специалистов, которые будут работать с разными категориями людей, к людям с инвалидностью, студенты перестают видеть людей с ограничениями, они воспринимают их как равных, или как людей с достоинствами. Общаясь с ними, взаимодействуя с ними, студенты осознают, что могут получить от них много ценного, значимого, опыт, благодаря которому дальше, в будущей профессиональной



деятельности не возникнет психологических преград. Так же, студенты получают определенные навыки, которые позволяют им квалифицированно оказывать помощь, поддержку людям с инвалидностью.

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день, у педагогического вуза, в частности у кафедры педагогики и педагогической компаративистики есть разные способы, разные пути решения проблемы трудоустройства людей с инвалидностью, в широком плане создание инклюзивной среды, инклюзивно мыслящих людей, в более узком плане, привлечение к работе на кафедре людей с инвалидностью.

*Литература*

1. *Афонин А.Б.* Организация инклюзивной среды в учреждениях культуры: научно-практическое пособие для сотрудников учреждений культуры / А.Б. Афонин Ю.Н. Галагузова В.В. Колесников, К.В. Чупина; УрГПУ / под науч. ред. Ю.Н. Галагузовой. – Екатеринбург: [б. и.]; Берлин: [б. и.], 2019. – 172 с.
2. *Дорохова Т.С.* Основы педагогики: учебник / Т.С. Дорохова, Ю.В. Верхотурова, Ю. Н. Галагузова [и др.] ; под ред. М.А. Галагузовой. – Москва : ИНФРА-М, 2018. – 272 с.
3. *Назарова Н.М.* Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма [Текст] / Н.М. Назарова // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования. Сборник науч. статей – 2015. С. 42–53.

## Что знают учителя о мозге? Тематическое исследование «Распространение нейро-мифов среди учителей»

*Вильданова А.В.*

*студент факультета свободных искусств  
и наук СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия  
vildanova60@gmail.com*

*Научный руководитель – Илюшин Л.С.*

Стремительное развитие когнитивных наук привело к обширному использованию результатов нейроисследований во многих научных областях. Понимание важности нейронаук в воспитании и обучении детей обусловило выделение **нейропедагогики** как отдельной отрасли наук о мозге и его развитии средствами обучения. Она впитала в себя теории и идеи психологии, педагогики и нейрофизиологии. В зарубежных исследованиях понятие нейройпедагогики представлено как «educational neurosciences» или «component of Mind, Brain and Education». Эта междисциплинарная область направлена не только на выявление механизмов, связанных со школьным обучением и преподаванием, но также на понимание того, как знание этих механизмов может сделать процесс обучения более эффективным.

В современном мире многие школьные учителя увлечены знаниями о работе мозга. Это подтверждается популярностью коммерческих образовательных курсов, связанных с нейропедагогикой и нейропсихологией. При этом зарубежные исследования показывают, что многие из учителей подвержены ложным представлениям о работе мозга, иначе говоря **нейромифам**.

Теоретическую основу нашего исследования составили работы отечественных и зарубежных авторов: В.Г. Степанов; S. Masson, J.B. Sarrasin, M. Riopel; S. Dekker, N.C. Lee, P. Howard-Jones, J. Jolles. Основным предметом их трудов является методика использования нейропедагогических аспектов в процессе реализации образовательного процесса, а также феномен склонности учителей к нейромифам.

На наш взгляд, использование учителями нейромифов в построении образовательного процесса может не просто не дать положительного результата, но и отрицательно повлиять на успеваемость и психологическое состояние учащихся.

Наше исследование проходило на базе «Ленинградского областного центра развития творчества одаренных детей и юношества «Интеллект» во время образовательной сессии по литературному творчеству. Участникам сессии, школьникам 10–11 классов, было предложено провести исследование, чтобы выяснить, насколько нейромифы распространены в сознании учителей иностранных языков. Команда юных исследователей предположила, что нейромифы будут преобладать в сознании учи-

телей. Для проверки своей гипотезы они воспользовались методологией исследования, представленной в статье S. Dekker, N.C. Lee, P. Howard-Jones, J. Jolles «Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers».

Основным методом исследования являлось анкетирование учителей иностранных языков. Анкетирование состояло из двух частей. Первая часть была посвящена общей информации об учителях: полу, возрасту, педагогическому стажу, уровню образования, наличию опыта учебы или работы за рубежом, увлечению научной или научно-популярной литературой. Вторая часть содержала 32 утверждения о работе мозга, половина из которых были ложными, т.е. являлись нейромифами. Эти утверждения были заимствованы из вышеупомянутого исследования. Учителям предлагалось выбрать для каждого утверждения один из пунктов: «верное утверждение», «неверное утверждение», «не знаю». Участники сессии распространили анкеты среди знакомых учителей иностранных языков, работающих в школе, университете, а также занимающихся частной репетиторской деятельностью.

В анкетировании приняло участие 13 учителей, из которых 5 имеют образование специалитета, 3 – магистратуры, 4 – бакалавриата, 1 – аспирантуры. В выборке был представлен всего один учитель – мужчина. Среди респондентов один человек работает в университете, один занимается частной преподавательской практикой, остальные работают в школах. Респондентами стали учителя от 22 до 45 лет. Из всех опрошенных трое имеют меньше 5 лет педагогического стажа, двое – до 10 лет стажа, четверо – до 15 лет стажа, четверо – до 20 лет стажа.

Проанализировав вторую часть анкетирования, мы выяснили, что респонденты дали 52,6 % верных ответов, что опровергает гипотезу о том, что нейромифы существенно доминируют в представлениях учителей. Также было замечено, что два ложных утверждения не были правильно отмечены всеми опрашиваемыми учителями, что вызывает большие опасения:

- *Различия в межполушарной асимметрии (лево-, правополушарные) могут помочь объяснить индивидуальные различия учащихся;*
- *Люди учатся лучше, когда они получают информацию в своём предпочтительном стиле обучения (например, аудиальный, визуальный, кинестетический).*

Исследование показало, что учителям иностранных языков присуще доверие нейромифам. При этом особенностей, связанных с возрастом, местом работы, полом и стажем замечено не было. Учителя, которые имели опыт учебы или работы за границей, в среднем показали лучшие результаты. Учителя, увлекающиеся чтением научной или научно-популярной литературы, показали результаты хуже. Несмотря на то, что большая часть ответов учителей оказалась верной, процент невер-

ных ответов достаточно высок. Это говорит об актуальности данной проблемы в современном российском школьном образовании и необходимости проведения более масштабных исследований.

*Литература*

1. *Степанов В.Г.* Нейропедагогика. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых. Возраст, обучение, творчество. М., 2020.
2. *Masson S.* Les apports de la neuroéducation à l'enseignement: des neuromythes aux découvertes actuelles // *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant.* 2015. Т. 134.
3. *Dekker S. et al.* Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers // *Frontiers in psychology.* 2012. Т. 3.

## Перспективы обучения будущих преподавателей вуза языку межкультурного диалога

*Вишневецкая Н.В.*

*ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет»*

В связи с изменением вектора исследования научных категорий гуманитарной области знания на антропоцентрическое направление в центре внимания исследователей (в том числе представителей лингводидактики) оказывается человек, и привычные и устоявшиеся категории меняются в сторону ориентации на интересы и интенции личности. В том числе с этим связан переход с текстоцентрического на дискурсоцентрический подход к обучению иностранным языкам, а в сфере обучения профессиональному общению студентов педагогического университета возрастает важность учёта параметров и особенностей *профессионально ориентированного дискурса*.

При этом особый интерес представляет оперирование стратегиями профессионально-ориентированного дискурса именно на иностранном языке поскольку русскоязычные преподаватели обладают одной и той же профессиональной картиной мира и в целом имеют общие представления о своей сфере деятельности. Что касается межкультурного общения, то одна из главных причин непонимания – различие национальных сознаний коммуникантов, в связи с чем велика вероятность возникновения неверной трактовки концептов, составляющих профессиональную картину мира и лежащих в основе понятийного аппарата коммуникантов.

Согласно результатам различных исследований (Шатурная 2009, Баранова 2008, Лазарева 2019), выделяются несколько аспектов, значимых для подготовки студентов к профессионально ориентированному общению. Первый предполагает обучение *языку* взаимодействия (для чего необходим целенаправленно отобранный материал: лексический, грамматический, фонетический), второй – обучение *идеям, ценностям, знаниям, понятийному аппарату* коллег другого лингвосоциума. При этом, как мы можем заключить, оба аспекта теснейшим образом взаимосвязаны: второй (концептуальный, ценностный) предопределяется качеством владения первым аспектом – оперированием собственно лингвистической компетенцией.

Эти аспекты входят в состав комплексной способности – профессионально обусловленной СЛК, одним из важнейших компонентов которой является умение оперировать *лексическими средствами выражения профессионального тезауруса* (профессиональной картины мира) (воспринимать, понимать их при чтении и на слух), а также (вос)производить эти средства при продуцировании устной и письменной речи. Иными словами, следует включить в реестр компонентов содержания

обучения студентов профессионально значимой речевой деятельности *дискурсивные формулы*.

Следует пояснить, почему в качестве основного элемента выступает именно лексический компонент профессионального языка. Нами был проведён компонентный анализ профессионального языка, рассмотрены работы многих лингвистов. Профессиональный язык представляет собой систему, состоящую из лексического, грамматического, фонетического (фонологического) и синтаксического компонентов, частота упоминания которых в работах ученых продемонстрирована ниже:

### Компонентный состав профессионального языка

Компонент	Учёные, выделяющие его в структуре профессионального языка
лексический	В.П. Коровушкин, М.Б. Казачкова, М.И. Солнышкина, С.С. Польская, Е.Н. Коренева, Е.Н. Малюга, А. Шульц, Т. Хатчинсон и А. Уотерс, А.С. Герд
грамматический	В.П. Коровушкин, Е.Н. Малюга, А. Шульц, Т. Хатчинсон и А. Уотерс
фонетический (фонологический)	В.П. Коровушкин
синтаксический	А. Шульц, А.С. Герд

Большинство исследователей фокусируется на *лексическом* компоненте профессионального языка. Это означает, что именно на уровне лексической вербализации мысли (картины мира) в наибольшей степени реализуются отличия языка профессионального сообщества, и своеобразии дискурсивных формул выражается именно благодаря лексическим средствам профессионального языка.

Это характерно и для педагогического макросообщества, в связи с чем мы считаем, что именно этот компонент должен лечь в основу краткосрочного (2 года обучения в магистратуре) обучения студентов профессионально значимому общению, участию в профессиональной коммуникации, в рамках которой применению подлежат лексические дискурсивные формулы, которые отражают концептуальную картину мира педагогического макросообщества, объединяющего преподавателей иностранных языков всего мира.

Существующие исследования направлены прежде всего на изучение языка при взаимодействии учителя с обучающимися, а не на профессиональный язык, используемый в ходе межкультурной коммуникации с коллегами-носителями английского языка. Язык преподавателя как инструмент общения в межкультурной профессиональной среде не представлял существенного интереса для исследователей. Между тем, сфера коммуникативной деятельности преподавателя, предполагающая его активное участие в обсуждении профессионально значимых вопросов с коллегами – представителями иных стран, является одной из чрезвы-

чайно востребованных для реализации: потребность в «лингводидактическом» диалоге (обмене мнениями о вопросах, связанных с обучением ИЯ) профессионалов на иностранном языке не вызывает сомнения. Велики потребности будущих специалистов в реализации своей профессиональной деятельности не только в учебном заведении, но и в профессиональном межкультурном диалоге с целью обмена достижениями научно-педагогической мысли.

Очевидным, тем самым, является противоречие между, с одной стороны, вниманием к речи учителя/преподавателя ИЯ в его взаимодействии с обучающимися и, с другой стороны, отсутствием должных подходов к осмыслению и научному проектированию процесса его (учителя/преподавателя) подготовки к профессиональному общению с иностранным коллегой. Для разрешения этого противоречия представляется важным включение в содержание их профессионального обучения (на уровне магистратуры) специально отобранных лексических средств, находящихся выражение в коммуникации в рамках профессионального дискурса, а также стратегий отбора и анализа профессиональной лексики.

## Дополнительное образование обучающихся начальных классов по программе «Интеллектуальный драйв»

**Вторушина А.А.**

*студент факультета психологии и  
специального образования ТГПУ*

*Томск, Россия*

*kazakovapani@gmail.com*

*Научный руководитель – Ахметова Л.В.*

*axme-lv@yandex.ru*

В современной педагогической практике преподаватели все чаще сталкиваются с проблемой отсутствия у детей младшей и средней школы достаточной мотивационной составляющей, которая необходима для успешного усвоения школьной программы. Данная проблема обусловлена отсутствием активности у школьников в процессе обучения: информация, которой в избытке снабжаются дети, часто не укладывается в сознании учеников, которым приходится учить материал наизусть, что мало способствует раскрытию интеллектуального потенциала. Именно поэтому на базе международного молодежного центра научных инновационных инициатив Томского государственного педагогического университета (МЦ НИИ ТГПУ) был разработан проект «Интеллектуальный драйв» – занятия, направленные на повышение мотивации младших школьников, раскрытие их потенциальных способностей и активизация каждого из них в процессе учебной деятельности.

Цель проекта – в условиях занятий дополнительного образования развитие интеллектуальной деятельности детей, основополагающим принципом которой, по нашему убеждению, является продуктивная деятельность, в ходе которой эффективно сочетаются естественные (природные) и формализованные (рациональные) способности, иначе говоря творческие и когнитивные способности обучающегося. При таком подходе ведущим и мотивирующим основанием деятельности выступают естественные (природные) способности, включенные в процесс обучающихся технологий, направленных на приобретение и развитие знаний. [2]

Главными задачами, реализуемыми в рамках курса, являются раскрытие потенциальных способностей детей, формирование у ребенка умения думать, научение тем мыслительным операциям, с помощью которых приобретаются осмысленные знания. [1] Каждый из этих компонентов необходим для успешного обучения детей начальной и средней школы. Наша работа проводилась с детьми 3, 4 классов – переходная ступень от младшей школы к средней – и была наиболее эффективна с ребятами постарше (4 класс).

Программа «Интеллектуальный драйв» включает в себя 4 раздела, в рамках которых осуществляется уклон на ту или иную деятельность.



Первый раздел – работа с цветоассоциативным мышлением – включает задания на построение ассоциативных связей между цветом и предметами окружающего мира. Второй – развитие когнитивных способностей – предполагает выполнение заданий, направленных на развитие внимания, воображения, навыка сравнения. Следующий раздел – научный – включает задания по работе с научным текстом. И последний раздел – творческий, в результате которого ребята должны представить все полученные знания и навыки в виде театрализованного представления. [1]

Методологической основой программы дополнительного образования является психолого-дидактический подход, для которого характерно использование психологических основ для построения учебного процесса. [3]

Основные направления работы в рамках программы заключаются в следующем:

- Повышение мотивации детей к школьному обучению. Для этого нами были созданы специальные условия: организация долгосрочной коллективной работы, символическая система оценивания, система дополнительных поощрений, работа в командах, работа детей с наставниками (science-drivers). Работа в таком ключе помогла выработать в детях большое желание заниматься по данной программе, подвигли малоинициативных детей к плодотворной работе.
- Получение новых знаний в процессе развития когнитивных способностей. В работе с этим направлением дети выполняли задания на развитие воображения, внимания, памяти.
- Развитие цветоассоциативного мышления. Данная работа базируется на основных положениях М. Люшера о восприятии цвета и направлена на развитие общих способностей детей. В рамках этих занятий были выполнены следующие задания: составление цветного алфавита, сопоставление персонажей сказки с определённым цветом, комбинация цветов и их интерпретация. [4] Результаты выполнения многих работ на развитие цветоассоциативного мышления были использованы для диагностики состояний ребенка (диагностика навыков, умений, социализации). Подобные занятия также могут быть внедрены в программу общеобразовательной школы.
- Формирование навыков работы с научным текстом. Например, задания на овладение умениями озаглавливать текст, структурировать написанное, выделять основные и второстепенные мысли, умение делать вывод и анализировать текст.

Итак, все описанные выше направления работы развивают когнитивные способности детей, актуализируют их знания и повышают мотивацию к учебной деятельности. В течение всего курса обучения нельзя было не заметить все больший интерес детей, вызываемый занятиями «Интеллектуального драйва», повышение их мотивации и активное

включение в работу. Подобные занятия с детьми младшей и средней школы являются необходимым условием успешного освоения материала и всего обучения в дальнейшем.

*Литература*

1. *Ахметова Л.В.* Актуальность внедрения программ дополнительного образования на примере реализации проекта «Интеллектуальный драйв» / Л.В. Ахметова, А.А. Казакова // Интеллектуальный потенциал человека в системе современных научно-образовательных процессов – Томск: Издательство научно-технической литературы, 2020. – С. 76–84; URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43972375> (дата обращения: 18.10.2020).
2. *Ахметова Л.В.* Когнитивная сфера личности – психологическая основа обучения / Л.В. Ахметова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. - № 9 (87). – С. 108–115.
3. *Ахметова Л.В.* Психолого-дидактический подход в системе школьного образования / Л.В. Ахметова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. - № 8 (86). – С. 121–125.
4. *Казакова А.А.* Цветоассоциативное мышление у детей начальных классов как аспект интеллектуального развития / А.А. Казакова // Интеллектуальный потенциал человека в системе современных научно-образовательных процессов – Томск: Издательство научно-технической литературы, 2020. – С. 29–35; URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43972367> (дата обращения: 18.10.2020).

## Коррекция связной речи у младших школьников

*Геленко О.В.*

*студентка факультета коррекционная педагогика  
в начальном образовании ГБОУ РО «ЗернПК»*

*Зерноград, Россия  
olyagee100@gmail.com*

*Научный руководитель – Сахно М.В.*

Воспитание всесторонне развитой личности невозможно без совершенствования такого важного инструмента познания и мышления, как речь. Речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не мог бы общаться, речь передает огромное количество информации.

Согласно исследованиям, А.Г. Ванюхиной, нарушения связной речи выявляются у 53 % учащихся первых классов и 26–28 % учащихся среднего звена, что говорит об устойчивости данной формы речевого нарушения.

Начиная работу над исследованием, мы поставили себе цель: теоретически обосновать условия коррекции связной речи у младших школьников на уроках в начальной школе.

Таким образом, из цели вытекли следующие задачи:

- определить сущность понятия «связная речь»;
- охарактеризовать связную речь у младших школьников;
- подобрать и изучить диагностики для выявления нарушений в связной речи у младших школьников;
- изучить опыт педагогов-практиков по коррекции связной речи у младших школьников.

Решая первую задачу, мы определили сущность понятия «связная речь». Таким образом, связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Мы определили, что связная речь должна рассматриваться в единстве содержания и формы. При его отсутствии возникают трудности в умении подобрать слова, в употреблении слов, в умении объяснять смысл отдельных слов.

Решая вторую задачу, мы охарактеризовали связную речь младших школьников. Согласно исследованиям Т.А. Ладыженской, мы отметили, что для связной речи учащихся начальных классов характерна прерывистость, интонационная нерасчленённость речи, отсутствие интонации целого текста, интонационный монотон.

Нам удалось выделить следующие особенности в связной речи детей младшего школьного возраста: обучающиеся допускают ошибки при образовании разных грамматических форм, отсутствие связи между отдельными частями высказывания, расширяют или сужают тему высказывания, отсутствует навык отбора и систематизации нужного материала, нарушения в последовательности изложения мысли и другие.

Решая третью задачу, мы изучили принципы обследования, которые широко используются в диагностической работе с учетом возможностей и личностных особенностей, обучающихся младшего школьного возраста, имеющих нарушения в связной речи. Мы отметили, что при планировании диагностирования связной речи необходимо знать и учитывать главные требования к проведению обследования, а именно знать принципы и подходы диагностической деятельности, наблюдать за речью обучающихся в учебной деятельности и другие.

Нами была проведена работа по подбору и изучению диагностического материала, направленного на выявление уровня сформированности связной речи у младших школьников: комплексная методика обследования уровня связной речи у детей Глухова В.П., методику обследования связной речи Воробьевой В.К.

Решая четвертую задачу, мы изучили и проанализировали опыт педагогов-практиков по коррекции связной речи у обучающихся в начальной школе. Большой интерес для нас представила статья Чуприной О.К. В своей работе она приводит разнообразные методы и приёмы коррекции связной речи, которые могут быть использованы не только во время индивидуальных занятий, но также на уроках русского языка и литературного чтения. Мы отметили для своей коррекционной работы по устранению нарушений в связной речи ряд дидактических игр, а именно «Профессии», «Собери предложение», «Шиворот-навыворот» и другие.

Коррекционно-педагогическая работа проводилась на втором этапе педагогического исследования. На данном этапе мы разработали технологические карты индивидуальных занятий и технологические карты уроков, включающие в себя коррекционные упражнения и задания, направленные на коррекцию связной речи, провели индивидуальные занятия, а также уроки, согласно тематическому планированию.

Для индивидуальной коррекционной работы мы отметили Константина К., имеющего низкий уровень развития связной речи. В его речи наблюдались грубые нарушения в лексическом и грамматическом оформлении речи, пропуски главных эпизодов текста или рассказа, ошибки в построении диалога, запинки в монологической речи, аграмматизмы и т.д.

Для повышения уровня развития связной речи младших школьников, мы разработали методическое пособие «Упражнения для коррекции и развития связной речи у младших школьников на индивидуальных занятиях и уроках в начальной школе», упражнения которого мы использовали на уроках русского языка, литературного чтения, внеурочных и внеклассных занятиях, а также рекомендовали в ходе родительского собрания родителям для использования их в организации домашних занятий по развитию связной речи у своего ребёнка.

Мы определили, что при использовании этих упражнений развитие и коррекция связной речи младших школьников проходит наиболее успешно и интенсивно. В этом нам помогло убедиться проведённое итоговое обследование состояния связной речи у младших школьников. Мы увидели, что уровень развития лексико-грамматического строя возрос, навык пересказа стал лучше и значительно улучшились навыки составления рассказа на свободную тему и по сюжетным картинкам как у обучающихся всего класса, так и у Константина К.

*Литература*

1. *Андреева Н.Г.* Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников / Н.Г. Андреева. – М.: Книга по Требованию, 2010. – 248 с. – Текст: непосредственный
2. *Баранова Ю.Ю.* Программа коррекционной работы: Рекомендации по разработке / Ю. Ю Баранова, М.И. Солодкова, Г.В. Яковлева. – М.: Просвещение, 2014. – 197 с. – Текст: непосредственный
3. *Баринова Е.Л.* Связная речь и пути овладения ею в школе / Е.Л. Баринова. – М.: Просвещение, 2013. – 206с. – Текст: непосредственный
4. *Бородич А.М.* Методика развития речи у детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2012. – 149 с. – Текст: непосредственный
5. *Ванюхина Г.А.* Истоки качества связной речи младших школьников с системными речевыми нарушениями / Г.А. Ванюхина. // Логопед. 2013. – № 5. – 26 с. – Текст: непосредственный

## **Возможности информационно-коммуникационной среды в формировании грамматических навыков обучающихся в условиях языковой гимназии**

**Горбачевская П.И.**

магистрант, гуманитарный институт  
ШГПУ, Шадринск, Россия  
polinaigorevna49@yandex.ru

Научный руководитель – Дубаков А.В.

Изучение и преподавание иностранных языков в языковой гимназии считается комплексным процессом в силу интенсивной языковой нагрузки и ожидаемых результатов работы. Развитие современных образовательных технологий постепенно приводит, без преувеличения, к компьютерной революции во всех сферах человеческой жизнедеятельности. И преподавание, и обучение также влилось в этот процесс внедрения инноваций и не является исключением. В настоящее время *информационно-коммуникационные технологии* приобретают все большую популярность в преподавании и изучении иностранных языков, поскольку все больше и больше преподавателей используют данные технологии в различных аспектах обучения языку. Для эффективной реализации информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку необходимо создать соответствующие условия. В качестве одного из данных условий можно обозначить объединение различных видов информационно-коммуникационных технологий в единую среду, ориентированную на комплексное решение задач языкового образования. В конкретных терминах благоприятное взаимодействие информационно-коммуникационной среды и информационно-коммуникационных технологий могут улучшить преподавание и обучение благодаря своему динамичному, интерактивному и привлекательному контенту; и это может предоставить реальные возможности для индивидуального обучения [1; с. 70]. Информационно-коммуникационная среда обладает действенными возможностями, в том числе в формировании грамматических навыков обучающихся.

Среди существующих информационно-коммуникационных средств, используемых в формировании грамматических навыков обучающихся в условиях языковой гимназии можно выделить следующие:

1. *Coursera, Google Classroom, Yandex Classroom, Moodle*

Данные платформы демонстрируют различные возможности внедрения информационно-коммуникационной среды в образовательный процесс. Использование данных платформ поможет изучать иностранный язык углубленно, так как структура и реализация данных продуктов позволяет более подробно изучить тот или иной аспект языка [4; с. 44].

## 2. *Skype, Zoom, Discordum.д.*

Каждый интернет-сервис создает вокруг себя информационно-коммуникационное пространство, в котором обязательно должны присутствовать обучающиеся, учитель и современные средства реализации данных программ (ноутбук, телефон, планшет). Посредством данных сред обучающиеся могут общаться со своими учителями и друзьями, которые находятся далеко, а также с носителями иностранного языка. Данные мессенджеры являются средствами осуществления обратной связи в контексте виртуальной среды.

## 3. *Языковая лаборатория (компьютерная языковая лаборатория)*

Языковая лаборатория является одним из современных технологических учебных пособий в информационно-коммуникационной среде. Языковая лаборатория имеет много аспектов: обучающиеся могут слушать аудио и понимать различный используемый грамматический материал, школьники могут говорить и даже могут записывать свои голоса. В последнее время в лабораторные материалы включены не только аудио, но и видео, флеш игры, информационно-коммуникационные технологии. Языковая лаборатория создает более легкую и продуктивную атмосферу, нежели традиционная классная комната [2; с. 21].

## 4. *Проектор*

Проектор поможет создать информационно-коммуникационную среду и внедрить необходимые элементы в урок иностранного языка. Этот вид мультимедиа обеспечивает высокое качество обучения посредством своих безграничных возможностей. Это важный визуальный инструмент для отображения контекста для языковой группы.

## 5. *Радио и телевидение (возможна реализация через веб-узел).*

Радио и телевидение являются полезными инструментами изучения формирования грамматических навыков английского языка. Оба инструмента предлагают доступный доступ к богатым аутентичным материалам. Непосредственная актуальность программ гарантирует, что знакомство учащихся с грамматической стороной языка будет актуальным и встроенным в реальный мир носителей языка. Телевидение обеспечивает полное аудио-визуальное моделирование, динамично достигает более высокой степени реалистичности [3; с. 41].

## 6. *Фильмы*

Внедрения аутентичных фильмов – самый мощный элемент в руках умного и находчивого учителя. Обучающимся будет интересно узнать варианты применения грамматического материала в повседневной жизни, сложные грамматические конструкции будут у обучающихся «на слуху», тем самым им будет легче запомнить их и внедрить в практику применения языка.

## 7. *YouTube*

Возможности хостинга безграничны. На данной платформе и учитель и обучающиеся смогут найти множество образовательных мате-

риалов по любой интересующей их теме, в том числе и по обучению грамматическим навыкам. В рамках данной сети можно просматривать аутентичные видеоролики, мультфильмы, интервью, ток шоу.

#### 8. Блоги

Блог – это еще один вид информационно-коммуникационной среды, который реализуется через создание личного или профессионального журнала, часто обновляемого для общественного потребления. Данный вид изучения иностранного языка является отличным способом усовершенствовать свои грамматические навыки, применяя их на практике.

#### 9. Мобильный телефон

Учащиеся могут искать новые слова с помощью словаря в мобильных телефонах и пополнять свой словарный запас. Они могут проверить правильность написания, произношения и использования конкретного слова, которое они искали. Кроме того, они могут использовать службу коротких сообщений (SMS) для сообщений для проверки их правильности написания по части изученности грамматических правил.

Использование современных образовательных технологий в специально созданной информационно-коммуникационной среде на уроке иностранного языка в языковой гимназии может охватывать все четыре постулата английского языка (грамматика – письмо – чтение – разговорный язык). Внедрение информационно-коммуникационной среды в процесс обучения позволяет доступно и быстро объяснить тот материал, который раньше давался школьником весьма долго и сложно.

В качестве общего вывода отметим, что информационно-коммуникационная среда является единым полифункциональным пространством, в рамках которого результативным является и формирование грамматических навыков. Проектирование информационно-коммуникационной необходимо с целью систематизации используемых информационно-коммуникационных средств, обеспечения их эффективности, достижения поставленных целей обучения иностранному языку.

#### *Литература*

1. *Afrin N.* “Integrating Computer Assisted Instruction in the EFL Classroom of Bangladesh”, “IOSR Journal of Humanities and Social Science” (IOSR-JHSS) Volume 19, Issue 11, Ver. IV (Nov. 2014): P 69–75
2. *Dr. Raval, M. R.* “Use of ICT in English Language Teaching”. International Journal of Research in all Subjects in multi Languages Vol. 2, P: 21–24
3. *Dr. Parab, Vitthal, V.* “Innovative Techniques, Methods & Trends in English Language Teaching”. IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS) Volume 20, PP 40–44
4. *Спичко Н.А.* Образовательная среда в обучении иностранным языкам [Текст] / Н.А. Спичко // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С.44–48



## **Творческие игровые приемы как способ развития фонематических способностей у первоклассников с ОНР**

**Гусева Д.Ф.**

*студент Психолого-педагогического института  
ФГБОУ ВО МАГУ, Мурманск, РФ  
da.gusewa2018@yandex.ru*

*Научный руководитель – Афонькина Ю.А.*

Фонематические способности как компонент языковой способности (Н.В. Микляева) включают в себя фонематический слух, фонематическое восприятие, простые и сложные формы фонематического анализа, фонематический синтез и фонематические представления.

В онтогенезе развитие фонематических процессов происходит постепенно. В норме к концу дошкольного возраста ребёнок правильно слышит каждую фонему языка, не смешивает её с другими фонемами и овладевает их произношением. Хорошо развитый фонематический слух позволяет ребёнку выделять слоги или слова с заданным звуком из группы других слов. Фонематическое восприятие позволяет детям не смешивать слова, близкие по звучанию, и способствует сохранению слоговой структуры слова. К моменту поступления в школу ребёнок должен владеть навыками звукового анализа, что является предпосылкой к овладению грамотой. Он готов успешно овладевать программным материалом.

С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи, стало ясно, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Р.Е. Левина на основе психологического изучения речи детей пришла к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

В работах таких исследователей как Р.И. Лалаевой Л.С. Волковой, И.Н. Садовниковой и других доказано, что для овладения навыками чтения и письма большое значение имеет развитие фонематического восприятия, а также фонематического слуха. Более того, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. Для этого необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, то есть уметь производить анализ и синтез звуковой структуры слова.

Дети с трудностями в речевом развитии, у которых нарушено произношение фонем и их восприятие, испытывают трудности звукового анализа и синтеза. Они могут быть выражены в разной степени: от смешения порядка отдельных звуков до полной неспособности определить количество, последовательность или позицию звуков в слове. В свою очередь звуко-слоговой анализ и синтез у ребенка с нарушением речи не возможен без тонких акустико-артикуляционных дифференцировок и создания устойчивых фонематических представлений о звуках родного языка. Другими словами: языковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивых фонематических способностях.

В исследовании нами были сформулированы следующие исследовательские вопросы: каковы особенности формирования процессов языкового анализа и синтеза у первоклассников с общим недоразвитием речи, а также какие специфические условия и игровые приемы на логопедических занятиях могут обеспечить наиболее успешное формирование фонематических способностей у младших школьников с общим недоразвитием речи.

В марте 2020 года была проведена серия диагностических методик: Методика «обследование фонематического восприятия» Акименко В.М.; Методика «Исследование фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений» Волкова Г.А. ; Обследование фонематического восприятия Акименко В.М. Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Мурманска «Средняя общеобразовательная школа № 53». В эксперименте приняли участие 10 обучающихся 1 «А» класса, из них 7 мальчиков и 3 девочки, в возрасте 7–8 лет с нормативным развитием. А также 10 учащихся 1-ого класса, из них 6 мальчиков и 4 девочки, в возрасте 7–8 лет с общим недоразвитием речи.

В ходе исследования было выявлено, что у младших школьников с ОНР 3 уровня речевого развития преобладает низкий уровень сформированности фонематических способностей (70 %), в свою очередь у младших школьников с нормативным развитием преобладал средний уровень сформированности фонематических представлений (60 %).

В целом можно сделать вывод, что дети с ОНР справляются с простыми формами звукового анализа, различают звуки в словах, вычлениают гласные из начала слова, но им непосильны более сложные формы звукового анализа, по сравнению со сверстниками с нормативным развитием. Проведенное исследование фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений показало значительное недоразвитие этих операций у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Это ярко проявилось как при анализе, так и при синтезе слов. Дети недостаточно сознательно оперировали элементами языка, овладев некоторыми умственными действиями, они не смогли

осуществить анализ слов в целом. Дети либо недостаточно, либо абсолютно не усвоили разницу между понятиями звук и слог.

В работах Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной подчеркивается, что необходимо применять системный подход к преодолению данных трудностей с учетом характера речевого нарушения, возраста, состояния высших психических функций, раннего выявления подобных затруднений.

Предварительный анализ проблемы позволил выдвинуть следующую гипотезу исследования: использование игровых приемов в исправлении языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективным, если провести системную коррекционно – педагогическую работу по преодолению нарушений в развитии языковой системы речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, которая улучшит интересующие нас компоненты речи детей.

В связи с вышеизложенным, считаю необходимым предложить использовать творческую игровую деятельность для формирования навыков языкового анализа и синтеза у детей с ОНР, поскольку ее может использовать широкий круг окружающих ребенка людей: педагоги, родители и пр.

В настоящее время в литературе опубликовано много апробированных на практике разнообразных игр. В тоже время следует признать, что до настоящего времени в недостаточно освещены особенности влияния игр и игровых приемов творческого характера на развитие речи младших школьников с ОНР. Мы предположили, что именно такие игры будут способствовать развитию фонематических способностей у первоклассников с общим недоразвитием речи, поскольку любая способность предполагает наличие творческого начала. Проверка данной гипотезы определяет перспективы нашей дальнейшей исследовательской работы.

*Литература*

1. Логопедия. Теория и практика/ [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б.]. – изд. 2-е,испр. и доп. – Москва : Эксмо, 2018. – 608 с.
2. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 56–64.

## **Психолого-педагогическое сопровождение семьи в рамках модели раннего выявления детского и семейного неблагополучия (Пермский край)**

*Гусельникова А.А.*

*аспирант ФГБОУ ВО ПГГПУ  
Пермь, Россия.*

*Научный руководитель – Санникова А.И.  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики  
ФГБОУ ВО ПГНИУ  
Пермь, Россия.*

Состояние института семьи отражает состояние общества и государства в целом. Одновременно с этим, семья выступает ведущими институтом социализации детей, как будущих граждан государства. Данный факт обуславливает прямую корреляцию между состоянием семьи и состоянием общества.

В реалиях современного мира происходят динамичные изменения во всех сферах общественной жизни, что неизбежно отражается на институте семьи и брака, а также порождает его нестабильность. С одной стороны, ежегодно возрастает число семей с детьми (по данным Росстат на июнь 2018г.в нашей стране насчитывалось свыше 17,5 миллионов семей, имеющих детей до 18 лет),а с другой стороны, отмечается ежегодно растущее количество разводов (2018г.–более 583 тыс. разводов, 2019г.– более 620 тыс. разводов), рост выявленных случаев жестокого обращения с детьми в 2019г.составил 6,6 % по сравнению с 2018г., также сохраняется большое количество неполных семей (более 5,7 миллионов по РФ на июнь 2018 г.) [1]. Данные статистики свидетельствуют о росте числа проблемных семей с недостаточным развитием воспитательного потенциала, что позволяет относить данные семьи к категории неблагополучных в социальном и психолого-педагогическом отношении.

Определение «неблагополучная семья» представлено в многочисленных исследованиях и в различных авторских трактовках (М.А.Галагузова, Т.В. Лодкина, В.М. Целуйкои др.). Наиболее развернутое определение, экстраполированное на положение ребенка в такой семье, предлагает Л.Я. Олиференко: «семья, в которой ребенок переживает дискомфорт, стрессовые ситуации, жестокость, насилие, пренебрежение, голод». По мнению автора, под неблагополучием могут скрываться самые разные его проявления: психическое, физическое, социальное [2]. Отметим, что исследователи предлагают ряд других понятий, определяющих неблагополучную семью как деструктивную, дисфункциональную, асоциальную, что связано с попытками дифференциации аспектов семейного неблагополучия. В системе нормативно-правовых актов РФ

четко определены такие понятия, как семья группы риска, семья, находящаяся в социально-опасном положении, что, в свою очередь, отражает глубину проблем, возникающих в неблагополучных семьях.

Приведенные выше определения свидетельствуют о том, что проблемы, возникающие в неблагополучной семье, неоднородны, порождаются различными обстоятельствами и могут квалифицироваться как педагогические, правовые, психологические, экономические, медицинские и др. При этом отсутствует системное представление об истоках семейного неблагополучия. Кроме того, используемые определения носят оценочный, преимущественно негативный характер, что на практике приводит к стигматизации. Такие семьи рассматриваются специалистами преимущественно как объект воздействия, с целью приведения в нормативное состояние. Так формируется традиционный алгоритм помощи неблагополучной семье, в котором ведущую роль играет система воздействия государственных и общественных структур. Однако формирующиеся в теории взгляды на феномен семьи как на неравновесную, нелинейную, открытую и саморазвивающуюся систему, а также фиксируемое в практике многообразие механизмов и моделей развития современной семьи свидетельствуют о нарастающей неэффективности традиционного подхода.

Необходимость модернизации традиционной модели работы с неблагополучными детьми и семьями обусловила внедрение в Пермском краевой системе социального и психолого-педагогического сопровождения, представленной как трехуровневая модель оказания помощи семье. Данная модель ориентирована на включение в традиционную систему воздействия на семью дополнительных механизмов, направленных не только на преодоление уже выявленных семейных проблем, но и в значительной степени, на предупреждение рисков их развития. Во-первых, в региональной модели актуализируется комплексный подход в сопровождении семьи, при этом акцент переносится на реализацию межведомственного потенциала. Во-вторых, осуществляется превентивный подход с целью раннего выявления фактов детского и семейного неблагополучия. В-третьих, в логике новой модели семье предоставляется субъектная позиция в ситуации совместного определения и разработки вариантов адресной помощи. Ведущим положением региональной модели выступает раннее выявление семей, нуждающихся в помощи и поддержке. Использование специального инструментария и индикаторов позволяет осуществлять своевременное выявление проблемных ситуаций и предупреждать возникновение критических состояний в развитии семьи.

Основным механизмом реализации является уровневая организация деятельности службы сопровождения семьи в системе образования. На первом уровне специалисты психолого-педагогической службы об-

разовательной организации осуществляют мониторинг обучающихся посредством психолого-педагогических обследований, систематического ведения карт наблюдения; реализацию коррекционной работы с обучающимися низкого риска. А детей, находящихся в более сложной социальной ситуации, отнесенной по показателям к средней и высокой степени риска, направляют на второй – городской уровень. Специалисты структурных подразделений второго уровня проводят дополнительную диагностику, организуют индивидуальную работу с ребенком и семьей, а также при необходимости, оказывают методическую помощь образовательной организации. Третий уровень сопровождения, представленный краевым центром развития подросткового потенциала, выстраивает работу с кризисными случаями детского и семейного неблагополучия, организует коррекционную работу, реализует индивидуальные маршруты социализации детей.

Анализ региональной модели свидетельствует, что она более эффективна, по сравнению с традиционным подходом. Однако следует подчеркнуть, ее функционирование не в полной мере обеспечивает учет особенностей современной семьи для разработки индивидуальной траектории саморазвития с опорой на собственный ресурсный потенциал. Проблемой дальнейшего научного исследования и практической реализации является моделирование системы социального и психолого-педагогического сопровождения семьи с позиций системно-деятельностного, субъектного, компетентностного подходов. Именно реализация семейно-ориентированного подхода позволяет спроектировать траекторию саморазвития семьи, опираясь на ее собственные ресурсы, и предоставить выбор для реализации личной ответственности за будущее состояние семьи.

#### *Литература*

1. Семья. Материнство. Детство: Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807>. (дата обращения 15.10.2020).
2. *Олиференко Л.Я.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2008. – 256.

## **Развитие творческой активности школьников при решении исследовательских задач**

*Давыдова А.А.*

*Аспирант математического факультета  
ПГППУ, Пермь, Россия  
sky591@rambler.ru*

*Научный руководитель – Плотникова Е.Г.*

Одной из актуальных проблем образования во всем мире сегодня признается развитие творческой активности у школьников. С введением ФГОС перед педагогами были поставлены новые задачи – научить школьников совершению универсальных учебных действий. Развитие творческого мышления и активности качественным образом отражается на успеваемости учащихся в метапредметной деятельности.

Вопросам профессионального творчества в современной системе образования посвящается теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). Теория впервые была предложена к применению Г.С. Альтшуллером. Она подразумевает предоставление возможностей для генерирования новых идей и решений в науке. Все виды человеческой деятельности так или иначе связаны с творчеством, на протяжении длительного времени творческие задачи решались так называемым методом проб и ошибок. В 20-м в. появились новые методики решения задач, все они сводились к тому, чтобы повысить уровень генерации идей. Автор ТРИЗ предложил обращаться к решению изобретательских задач с учетом нескольких принципов – объективности развития тех или иных систем в рамках подчинения определенным законам, противоречия с его обострением или разрешением из-за изменений условий внутренней и внешней среды, конкретности с отнесением определенных характеристик к тем или иным классам систем.

Главная задача педагога, взявшегося за повышение творческой активности у учащихся, сводится к созданию условий для развития творческих способностей. Математику необходимо рассматривать как одну из основных наук, позволяющих развивать логику и творческое мышление. Решение задач позволяет добиваться целей, обозначенных в рамках школьного курса математики. А приемы, используемые для решения исследовательских задач, необходимо рассматривать в качестве средств для анализа, определения стратегии и рассуждения.

Принципы развития творческой активности у школьников на уроках математики при решении исследовательских задач сводятся к нескольким моментам. Во-первых, это применение в учебном процессе современных развивающих технологий и индивидуальный подход к работе с каждым учащимся. Во-вторых, это внедрение в учебный процесс модели сотрудничества, когда сам педагог выступает

участником творческого процесса, а не просто осуществляет контрольные функции и оценивает результат. В-третьих, это упор при решении задач на повседневный опыт, который уже имеется у детей.

По мнению специалистов, развить весь комплекс творческих способностей одновременно нельзя. Поэтому работа по активизации творческих способностей должна вестись систематически, включать в себя упражнения с выполнением составных заданий.

Необходимо понимать, что любое задание создает для школьника определенные трудности. Для решения ему необходимо приложить умственные усилия, исследовательские задачи подразумевают постановку проблемы. [1] Такие направлены на выполнение двух основных операций – синтеза и анализа. Чтобы развить эти мыслительные операции, необходимо обратиться к задачам, которые подразумевают активные рассуждения и рассмотрение проблемных объектов с разных сторон.

К примеру, в 6-м классе ученикам может быть предложена задача, подразумевающая демонстрацию фигуры и предложение всех доступных вариантов для ее разрезания на несколько равных частей.

Исследовательские задачи могут быть нацелены на классификацию объектов с разбитием на несколько групп признаков и явлений. Например, школьникам может быть дано задание на нахождение лишнего числа в представленном ряде цифр или на поиск общего названия для представленной группы объектов.

Обращение к геометрическому материалу также помогает развивать у учащихся творческие способности. Примером могут выступать задания на создание картин из набора геометрических фигур (танграм) или самостоятельное изготовление многогранников.

Решение исследовательских задач в рамках изучения математики подразумевает применение школьниками исполнительских навыков и умений. Как отмечают психологи, развитие мышления у человека неотделимо от процесса развития языка. Поэтому педагог должен учить школьников описывать все доступные способы решения задачи.

Подводя итоги, следует отметить, что эффективность решения задач для повышения творческой активности зависит от ряда условий. [3] Во-первых, от нарастающей сложности задач по мере приобретения учащимися новых знаний и умений. Во-вторых, от предоставления учащимся возможности самостоятельно отыскать решение. В-третьих, от практического обучения школьникам применению способов и общих подходов к решению исследовательских задач. Как показывает педагогический опыт, решение таких задач помогает развивать навыки самостоятельного мышления и повышать у школьников уровень творческой активности, положительно влияя на успеваемость учащихся в метапредметной деятельности



*Литература*

1. *Коваленко В.Г.* Дидактические игры на уроках математики. М.: Просвещение, 2014.
2. *Кордемский Б.А.* Увлечь школьников математикой. М.: Просвещение, 2014.
3. *Пономарев Я.А.* «Психология творческого мышления» М., 2015.

## **Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ средствами социально-культурной деятельности» (на примере детского фольклорного ансамбля «Лунница»)**

*Данилевич Т.А.*

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

Настоящий доклад посвящен формированию коммуникативных навыков у детей с ОВЗ средствами социально-культурной деятельности (на примере детского фольклорного ансамбля «Лунница»).

### **Актуальность исследования.**

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется позитивными изменениями в вопросах защиты и охраны детства в стране, пристальным вниманием специалистов к проблемам снижения показателей здоровья и социальной защищенности детей. В контексте совершенствования практики дошкольного и школьного воспитания особого внимания требуют дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с ослабленным соматическим и нервно-психическим здоровьем.

В настоящее время в стране существует система раннего выявления и коррекции отклонений в развитии у детей, в результате чего обеспечивается выход процесса обучения за рамки школьного с включением специальных мероприятий в дошкольном возрасте. Благодаря введению психологической службы в дошкольных учреждениях созданы специальные группы для детей с ОВЗ, где осуществляется дифференцированное, «пошаговое» обучение на принципах конструктивной педагогики.

Анализируя практику организации процесса общения у детей дошкольного возраста с ОВЗ, выявлены противоречия между сложностью формирования коммуникативных качеств у детей данной категории и недостаточной практической реализацией новых социально-культурных технологий.

У детей в школьном возрасте сформированность коммуникативных навыков имеет особое значение.

Коммуникативные навыки выступают как необходимые универсальные способности, характеризующие целостное развитие младшего школьника. Они являются важным показателем готовности обучающегося к участию в образовательном процессе, получению и передаче информации при усвоении предметных знаний и успешного формирования доступных навыков.

Именно развитие коммуникативных навыков является необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития ребенка.

У детей с такими нарушениями как расстройство аутистического спектра, нарушение речи, интеллектуальное нарушение доминирует проблема адаптации и коммуникации.

Изучением формирования коммуникативных навыков у детей с различными нарушениями здоровья рассматривали Л.Б. Баряева, Е.А. Стребелева, Г.В. Кузнецова, Л.Н. Шипицина, О.К. Агавелян. Однако, тема формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ средствами социально-культурной деятельности до конца **не изучена**.

Вышеперечисленное определило тему исследовательской работы.

**Цель исследования:** определить эффективность формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ средствами социально-культурной деятельности.

**Гипотеза:** использование средств социально-культурной деятельности в дошкольном возрасте позволит сократить детям время достижения положительных результатов в формировании коммуникативных навыков, а также улучшит адаптацию и социализацию детей с ОВЗ в начальной школе.

Задачи исследования:

- изучить теоретические основы формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ (расстройство аутистического спектра, нарушение речи);
- исследовать воздействие авторской методики Данилевич Т.А. на формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ;
- определить эффективность авторской методики в формировании коммуникативных навыков у детей с ОВЗ.

Для решения поставленных задач на базе центра развития «Детский университет» сформирована инклюзивная площадка для детей с ОВЗ – фольклорный ансамбль «Лунница». В исследовании приняли участие дети с различными нарушениями в развитии и нормой в развитии в количестве 58 человек (таблица № 1).

**Таблица № 1**  
**Сведения о детях фольклорного ансамбля «Лунница»**

Категория детей	Всего детей	Нарушение коммуникативных навыков	
		отсутствует	присутствует
С расстройством аутистического спектра	10	0	10
С нарушением речи	20	0	20
Синдромом Дауна	2	0	2
С нормой в развитии	26	26	0
Итого:	58	26	32

Исследование проводилось в период с сентября 2016 г. по май 2020 г. В начале эксперимента у детей была проведена диагностика по карте аутичного ребенка (по К.С. Лебединской, К.С. Никольской), а также проведено обследование на развитие коммуникативных навыков. С письменного согласия родителей были изучены выписки из медицинских карт Филиала ГБУЗ «ПКБ № 4 ДЗМ» «Психолого-неврологический диспансер № 4», ГБУЗ г. Москвы «Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков им. Г.Е. Сухаревой. Результаты диагностики в начале исследования зафиксированы в таблице 2.

**Таблица № 2**  
**Результаты диагностики в начале исследования**

Категория детей		С расстройством аутистического спектра		С нарушением речи		Синдромом Дауна		С нормой в развитии	
		наличие у чел.	отсутствие у чел.	наличие у чел.	отсутствие у чел.	наличие у чел.	отсутствие у чел.	наличие у чел.	отсутствие у чел.
Сфера общения	Визуальный контакт	2	8	20	0	2	0	26	0
	Реакция на словесное обращение (имя)	5	5	18	2	1	1	26	0
	Контакт с детьми	0	10	11	9	2	0	26	0
Контактность	Отгороженность	10	0	10	10	1	1	0	26
	Негативизм	10	0	11	9	0	2	0	26
	Общение со сверстниками	0	10	11	9	2	0	26	0
Слуховое восприятие	Отрицательная реакция на музыку	2	8	0	20	0	2	0	26
	Звуковая ауто-стимуляция	5	5	0	20	0	2	0	26
Тактильная чувствительность	Чрезмерная чувствительность	10	0	0	20	2	0	0	26
	Отрицательная реакция на прикосновение	5	5	0	20	1	1	0	26
	Возбудимость	5	5	0	20	1	1	0	26

Категория детей		С расстройством аутистического спектра		С нарушением речи		Синдромом Дауна		С нормой в развитии	
		наличие у чел.	отсутствие у чел.	наличие у чел.	отсутствие у чел.	наличие у чел.	отсутствие у чел.	наличие у чел.	отсутствие у чел.
Речь ребенка	Отсутствие речи	2	8	10	10	1	1	0	26
	Эхолалия	5	5	0	20	0	2	0	26
	Взрослая речь	3	7	0	20	0	2	0	26

Для формирования коммуникативных навыков у детей с различными нарушениями речи, расстройством аутистического спектра, задержкой психического развития, а также у детей с нормальным развитием в 2016 году разработана авторская методика и программа занятий пением и хореографией.

Авторская методика решает следующие задачи:

- Оздоровительная (укрепление костно-мышечного аппарата, развитие дыхания, моторные и сенсорные функции, правильная осанка, походка);
- Познавательная (формирование двигательных навыков и умений, пространственных представлений, способность произвольно передвигаться в пространстве относительно других людей и предметов, развитие ловкости, силы, выносливости, координации движений, переключаемости);
- Воспитательная (умственное, нравственное, эстетическое и и трудовое воспитание, развитие чувства ритма, способность воспринимать музыкальные образы, умение перевоплощаться, развитие коммуникативных навыков);
- Коррекционная (учет механизма и структуры речевого нарушения). Наглядные методы включают в себя следующие приемы:
  - ✓ наглядно – зрительные (демонстрация движения или его элементов, использование зрительных ориентиров при преодолении пространства, применение наглядных пособий, кинофильмов, картин, методического материала, сценические костюмы);
  - ✓ тактильно-мышечные (применение в двигательной деятельности различного спортивного инвентаря, а также сенсомоторные пособия);
  - ✓ наглядно – слуховые (народные песни, музыка, народные прибаутки, логораспевки, элементарные музыкальные инструменты).

Словесные методы включают в себя следующие приемы:

- краткое объяснение новых движений;
- пояснение, сопровождающее конкретный показ;
- самостоятельное выполнение упражнений детьми;
- беседа при ведении новых подвижных игр и упражнений;
- команды и сигналы, требующие различной интонации;
- образно – сюжетный рассказ;
- словесные инструкции.

Практические методы включают в себя следующие приемы:

- игровой (развивает самостоятельность движений, творческую инициативу);
- соревновательный (используется для улучшения уже отработанных двигательных навыков, а также развития чувства коллективизма и коммуникативности).

Вышеуказанная методика основана на выявлении интереса у детей к фольклорному пению и хореографии. Занятие таким любимым делом как пение и хореография способствует положительному эмоциональному фону у детей, а их совместная деятельность, нацеленная на результат (участие в конкурсах, фестивалях и т.д.), ускоряет формирование коммуникативных навыков. Особенность авторской методики заключается в том, что весь репетиционный музыкальный материал (пение, музыкальное сопровождение, игра на музыкальных инструментах) дается в подвижной игровой форме.

Результаты диагностики в конце исследования зафиксированы в таблице 3.

**Таблица № 3**

**Результаты диагностики в конце исследования**

Категория детей		С расстройством аутистического спектра		С нарушением речи		Синдромом Дауна		С нормой в развитии	
		наличие у чел.	отсутствие у чел.	наличие у чел.	отсутствие у чел.	наличие у чел.	отсутствие у чел.	наличие у чел.	отсутствие у чел.
Сфера общения	Визуальный контакт	10	0	20	0	2	0	26	0
	Реакция на словесное обращение (имя)	10	0	20	0	2	0	26	0
	Контакт с детьми	10	0	20	0	2	0	26	0

Категория детей		С расстройством аутистического спектра		С нарушением речи		Синдромом Дауна		С нормой в развитии	
		наличие у чел.	отсутствие у чел.	наличие у чел.	отсутствие у чел.	наличие у чел.	отсутствие у чел.	наличие у чел.	отсутствие у чел.
Контактность	Отгороженность	0	10	0	20	0	2	0	26
	Негативизм	2	8	1	19	0	2	0	26
	Общение со сверстниками	10	0	20	0	2	0	26	0
Слуховое восприятие	Отрицательная реакция на музыку	0	10	0	20	0	2	0	26
	Звуковая ауто стимуляция	0	10	0	20	0	2	0	26
Тактильная чувствительность	Чрезмерная чувствительность	1	9	0	20	2	0	0	26
	Отрицательная реакция на прикосновение	2	8	0	20	0	2	0	26
	Возбудимость	5	5	0	20	1	1	0	26
Речь ребенка	Отсутствие речи	0	10	0	20	0	2	0	26
	Эхолалия	5	5	0	20	0	2	0	26
	Взрослая речь	3	7	0	20	0	2	0	26

Вышеуказанная авторская методика формирования коммуникативных навыков используется в процессе занятий пением с детьми с ОВЗ с 2016 года и изложена в книге «Логоритмические игры и распевки» (автор: Данилевич Т.А., Лацуновская Н.В.). Методика показала свою эффективность в достижении положительных результатов формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Участники фольклорного ансамбля «Лунница» неоднократно становились дипломантами и лауреатами городских и всероссийских фестивалей и конкурсов, проводимых Департаментом образования и науки г. Москвы (например: Фестиваль национальных культур «Мир дому твоему», 2018 год; Всероссийский фестиваль народного творчества для детей и юношества «Россия твоя и моя», 2020 год). В 2019 году коллектив фольклорного ансамбля «Лунница» принял участие в работе I Международного научно-

практического семинара «Инклюзивное образование как глобальная цель развития, который проводился в рамках сотрудничества МПГУ и Института вальдорфского образования, интеграции и межкультурности учебного центра г. Мангейма университета Алануса (Германия).

Методика вошла в авторский курс лекций «Организация тьюторского сопровождения для детей с ОВЗ в условиях инклюзивной практики», который дан на курсах повышения квалификации АНО ДПО «Средне-русская академия современного знания».



## **Формирование коммуникативных умений младших школьников средствами КТД**

*Денисова М.В.*

*студент института детства*

*РГПУ им. А.И. Герцена*

*Санкт-Петербург, Россия*

*mashaden1999@gmail.com*

*Научный руководитель – Денисова А.А.*

С переходом к постиндустриальному обществу, с развитием дистанционного и online-обучения возникло такое понятие, как коммуникативные умения. Под ними понимается система приемов, с помощью которых человек готов и способен вступать во взаимодействие с другими людьми, причем это взаимодействие происходит сознательно и самостоятельно как вербальными, так и невербальными средствами.

Современный ребенок больше ориентирован на информационное пространство, в связи с чем у него могут возникнуть проблемы в области «живого общения». А ФГОС НОО выдвигает требования к сформированности коммуникативных умений младшего школьника. Для регулирования двух важных аспектов – коммуникативных умений младших школьников и компьютеризации общества – мы предлагаем рассмотреть методику коллективного творческого дела (КТД), автором которой является И.П. Иванов.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик рассматривали различные подходы к решению проблемы развития коммуникативных способностей и их формирования. В работах авторы рассматривали общение как главное условие развития и воспитания личности. Опираясь на их труды, стоит отметить, что одной из главных задач школы как раз и является формирование коммуникативных умений. Их необходимо развивать последовательно как в процессе обучения, так и во внеурочной деятельности. Важно помнить, что развитие коммуникативных умений – это не просто цель, а средство разностороннего развития младшего школьника.

Как учителю организовать деятельность детей так, чтобы решить эту проблему? Коммуникативные умения формируются через общение, которое необходимо для организации контактов между людьми. А КТД позволяет наиболее эффективно развивать коммуникативные компетенции младшего школьника, т.к. обеспечивает включение учеников в активную творческую деятельность, а также учит общению, улучшает внутренний климат в коллективе, воспитывает в учащихся ответственность и дисциплинированность. Поэтому вопрос использования КТД в целях формирования коммуникативных умений младших школьников является актуальным.

Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием средств КТД будет эффективным при следующих условиях:

1. Предварительная подготовка педагога (планирование возможных мероприятий, их целевых установок, планируемых результатов, обсуждение с родителями и детьми).
2. Коллективное планирование (обсуждение в микроколлективах вариантов дел, выбор понравившихся, планирование «советом дела» КТД, распределение ролей и функций). Важно, чтобы объединение учащихся в микрогруппы было с учетом их межличностных отношений, т.к. результативность напрямую зависит от благоприятного эмоционального климата. Необходимо обговорить правила работы, обсудить все роли.
3. Организация дела должна происходить в сотрудничестве, когда учащиеся знают, что результат работы всей микрогруппы зависит от каждого ее члена, а результат работы коллектива – от каждой группы.
4. На стадиях подготовки и проведения коллективного творческого дела необходимо учить детей договариваться, быть дружными, обсуждать шаги. Привлечение взрослых положительно скажется на воспитательном эффекте КТД, но только в том случае, когда они будут в роли друзей и координаторов, а не учителей и командиров.
5. Особое внимание надо уделить этапам коллективного подведения итогов и последствие проделанной работы. Эти стадии не в меньшей степени нацелены на развитие и формирование коммуникативных умений: обсуждение в группе результатов КТД, предложение дальнейших дел, возможность высказаться, учет мнения всех участников.

Для определения уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников мы провели констатирующий эксперимент во втором классе на базе МОУ Болтинской СОШ Рыбинского района Ярославской области.

Для исследования выборке учащихся (10 человек) было предложено несколько методик. Первая методика В.В. Синявского и В.А. Федорина, целью которой является определение уровня сформированности коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста.

В ходе исследования было выявлено, что у большей части (7 человек) выбранных учащихся низкий уровень сформированности коммуникативных способностей. Это говорит о том, что дети замкнуты, необщительны. Они редко заводят новые знакомства и чаще всего не выступают инициаторами общения. Взаимодействие с одноклассниками не доставляет им удовольствие, они предпочитают одиночество. На среднем уровне находится 2 человека. Эти дети достаточно общительны, легко заводят новые знакомства, поддерживают общение в любой компании, но постоянно меняют свое мнение и круг общения.

Один учащийся из данной выборки находится на высоком уровне сформированности коммуникативных компетенций. Такие дети отличаются общительностью, любознательностью, умением находить общий язык с незнакомыми людьми.

Вторая часть исследования – методика «Рукавички» Г.А. Цукерман. Ее целью является изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений. Для эксперимента были выбраны те же учащиеся.

По результатам – 70 % учащихся находятся на низком уровне. Эти дети не смогли договориться и прийти к единому решению. Они не умеют работать в парах, не стремятся к общему положительному результату работы. Два учащихся попытались организовать свою работу слажено, но все же не смогли четко решить поставленную задачу – их рукавички имели узоры разного цвета. На высоком уровне 2 учащихся. Их рукавички были идентичны, они смогли объединить свои идеи, аргументировать и доказать свои точки зрения. Заметим, что в этой паре был ребенок, который и по предыдущей методике показал высокий результат.

Проведенное исследование доказывает, что проблема сформированности коммуникативных умений младших школьников есть и требует решения. Анализ литературы показал, что результативный способ повышения уровня любого из компонентов этих умений – КТД, которое будет эффективным при соблюдении вышеупомянутых условий.

*Литература*

1. *Иванов И. П.* Коллективное творческое воспитание // *Семья и школа.* – 1989. – № 8.
2. *Левицкая Ю.Л.* Развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста / Ю.Л. Левицкая // *Справочник педагога психолога,* 2011. – № 1. – С.41–49.
3. *Неустроева Е. Н., Колодезникова С.И.* Роль коллективной творческой деятельности в формировании коммуникативной компетенции младших школьников // *Проблемы современного педагогического образования,* 2019. – № 64–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kollektivnoy-tvorcheskoy-deyatelnosti-v-formirovanii-kommunikativnoy-kompetentsii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 18.09.2020).

## Личность ребенка с особыми образовательными потребностями: как развить?

*Державина В.В.*

*аспирант института психологии и образования  
ФГАОУ ВО КФУ Казань, Россия  
vsizaya@yandex.ru*

*Научный руководитель – Масалимова А.Р.*

Раскрытие потенциала ребенка находится в фокусе внимания образовательной организации достаточно длительное время. 2 июня 2020 года на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию была утверждена примерная программа воспитания, разработанная сотрудниками Института стратегии развития образования РАО в рамках государственного задания. Она призвана помочь педагогам страны выявить и реализовать воспитательный потенциал образовательного процесса в целях решения задач Указа Президента РФ от 7 мая 2018 г.

В рамках данной программы была сформулирована общая цель воспитания в общеобразовательной организации – личностное развитие обучающихся.

Данная цель ориентирует педагогических работников не на обеспечение соответствия личности обучающегося единому уровню воспитанности, а на обеспечение позитивной динамики развития его личности. В связи с этим важно сочетание усилий педагогического работника по развитию личности обучающегося и усилий самого обучающегося по своему саморазвитию. Их сотрудничество, партнерские отношения являются важным фактором успеха в достижении цели.

Личностный потенциал – это система управления своими психологическими ресурсами в собственных интересах.

Развитие личностного потенциала ребенка позволяет ему ставить жизненные цели и достигать их за счет умения управлять своим мышлением, эмоциями, поведением, взаимодействием с другими в современном мире.

ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ОВЗ» представляет из себя образовательную организацию для детей с нарушениями зрения. На наш взгляд, обучающихся данной школы можно рассматривать не только как детей с ОВЗ, но и как детей с особыми образовательными потребностями, что расширяет исследовательское поле. К детям с особыми образовательными потребностями мы можем отнести любого ребенка нуждающегося в «обходных путях» достижения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются укоренившимися в культуре способами воспитания и принятыми в обществе способами массового образования, поскольку девиантное, то есть нестандартное

поведение, отличающиеся от нормы, бывает не только негативным, но и позитивным. Гениальность, в научном понимании, является также отклонением от нормы. Таким образом, те педагогические методы и подходы, которые используются для нормотипичных школьников, могут быть неподходящими как для работы с ребенком-инвалидом, так и для работы с олимпиадником.

К актуальным методам для развития личностного потенциала детей с особыми образовательными потребностями относят:

- индивидуальный план развития ребенка
- индивидуальная карта профессиональной ориентации учащихся с 8 по 11 класс
- система наставнической поддержки
- инструменты дополнительного образования и т.д.

На наш взгляд, при выборе методов, в первую очередь нужно ответить на вопрос «зачем», а не на вопрос «как». Главной целью данного исследования было проследить влияние организации воспитательной работы на повышение самостоятельности обучающихся. Одной из основных проблем, выявленных в ходе исследования стала гиперопека со стороны родителей. Для решения данной цели в 2019–2020 учебном году проходила работа с 8–11 классами. Нами были разработаны входное и выходное тестирование и адаптирован индивидуальный план развития ребенка, использующийся в Университете талантов.

На первом этапе работы каждый ребенок индивидуально беседовал с классным руководителем. На данном этапе построения отношений важен именно личный контакт, работа с глазу на глаз. Здесь важно, чтобы в классном руководителе ребенок увидел поддержку и помощь, а не надзор и контроль. Для этого в процессе совещания с классными руководителями мы много говорили об эмпатии, выполняли упражнения на развитие эмоционального интеллекта и работали в группах.

Затем в процессе группового тренинга раскрывалась сущность целеполагания по SMARTи знакомство с существующими методами саморазвития и мерами поддержки развития личностного потенциала, которые может предложить наша образовательная организация и образовательная система, в целом. Безусловно силами только образовательной организации реализовать тренинги для каждого класса невозможно, в связи с этим, мы привлекали в рамках сетевого взаимодействия тренеров и психологов Казанского открытого университета талантов, городского психологического центра «Ресурс», мастерской личностного роста «Атлас таланта».

На следующем этапе происходила индивидуальная работа с педагогом-психологом или с наставниками, которые были приглашены из Всероссийского общества слепых и из предприятий города Казани.

В течение всего года ребята выполняли задачи поставленные самостоятельно в своем плане развития и регулярно встречались с классным руководителем или с закрепленным наставником.

Отличительной особенностью данной формы работы является возможность проводить беседы не только очно, но и онлайн. Так с марта 2020 года работа по данному направлению происходила в формате зум-консультаций и показала такой же высокий уровень вовлеченности, как и очная работа. Таким образом, использование дистанционных технологий может быть перспективным вектором развития данной работы.

На завершающей встрече, которая проходила в мае 2020 года был проведен онлайн тренинг, который собрал обратную связь участников проекта и наметил дальнейшую перспективу.

К результатам данного рода работы можно отнести увеличение участия в городских и республиканских конкурсах, улучшение учебной успеваемости и повышение самостоятельности обучающихся при принятии решений. К качественным результатам, которые замечают родители обучающихся относится тот факт, что дети стали более эмпатийными, менее конфликтными и стали осознанно подходить к своей учебе и внеучебной занятости.

Таким образом, разработанная нами система поддержки личностного роста может быть использована для развития потенциала обучающихся с ОВЗ.

#### *Литература*

1. *Рудаков В.А.* Особенности работы по профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном учреждении : методические рекомендации. Ханты-Мансийск, 2017.
2. *Резапкина Г.В.* Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ : учебно-методический комплект. Сыктывкар, 2014.
3. *Чирков А.А.* Организация профориентационной работы в группе детей с ОВЗ и инвалидностью // Специальное образование. 2015. Т № XI.
4. *Бонкало Т.И., Пчелинова В.В., Никитина Н.И., Цыганкова М.Н.* Методические рекомендации по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных школах. М., 2015.

## STEAM-образование: подготовка педагога

*Дорофеева А.С.*

*Магистрант 2 года обучения направления подготовки  
«Педагогическое образование»  
программа «STEAM-практики в образовании»  
БФУ им. И. Канта, Калининград, Россия  
asdorofeeva@mail.ru*

*Научный руководитель – Бударина А.О.*

В настоящее время концепции междисциплинарности и метапредметности играют ключевую роль в образовании.

На данный момент единой методикой и целостного подхода к методологии, отражающей в себе междисциплинарную интеграцию, в современном образовательном процессе нет.

В настоящее время в образовании происходит переход от междисциплинарности и интегрированного обучения к трансдисциплинарности, подчёркивая, что задействовано не суммирование дисциплин, а их изучение друг через друга.

Одними из наиболее успешных и востребованных практик принципа трансдисциплинарности является STEAM-образование, названное в честь аббревиатур составляющих дисциплин: S – Science – естественные науки, T – Technology – технологии, E – Engineering – инженерия, A – Art – искусство, M – Mathematics – математика.

Для составления обзора современной исследовательской литературы и изучения методологической стороны вопроса мы проанализировали 170 статей российских, американских, европейских и азиатских исследователей.

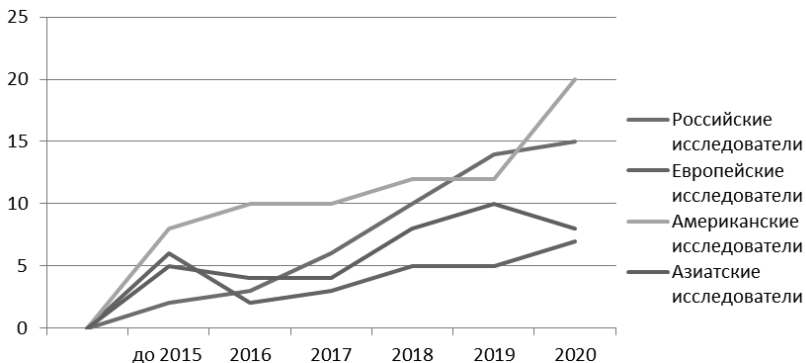


Рис. 1. Количество публикаций, использующих STEAM как ключевое слово

Используя при поиске ключевое слово STEAM, была обнаружена тенденция роста количества статей на протяжении последних 5 лет, как в зарубежных, так и в отечественных журналах.

Анализируя проблемы, поднятые учеными, нами было замечено, что остро ставится вопрос о равноправии в образовании, и подняты вопросы неравенства при получении образования и выборе специальности в техническом направлении по гендеру/полу, национальности, расе и социально-экономическому статусу, а также возможности внедрения в инклюзивное образование.

В настоящее время STEM ассоциируется с утилитарностью и ценностями инструментализма. Необходимость эстетического расширения и диверсификации образования путем усложнения контроля дисциплин и переориентацией от основного дискурса выявила необходимость дисциплинарного и пространственного расширения, которое призвано разрешить ограничения STEAM.

Необходимость вовлечения специалистов широкого профиля, знаний и практик из разных научных областей, определение STEAM за пределами взаимоотношения наук, утверждение трансдисциплинарности, включение синергетических и рефлексивных отношений достигнутых в диалоге учителя-обучающихся должны стать основой для нового типа образования.

Направленность на эстетические ценности путём создания творческих пространств для совместной работы обучающихся с представителями сектора экономики, бизнеса и промышленности, создание межшкольных и межуниверситетских площадок и сети научно-образовательных центров поможет преодолеть инструментализм и возвысить человеческий капитал.

Среди факторов, мешающих успешному развитию STEM и STEAM, выделяют отсутствие оборудованных помещений для экспериментальной деятельности, временные рамки уроков, отсутствие курсов повышения квалификации для педагогов и пособий для построения комплексного обучения, недостаточное количество школьного оборудования, отсутствие сотрудничества между педагогами, акцент на освещение содержания, а не его усвоения, низкий уровень цифровой грамотности обучающихся, сложность интеграции дисциплин при отсутствие её в учебных планах/стандартах, неподготовленность обучающихся к новому типу образования.

Мы предлагаем проект STEAMTeach для внедрения новой модели подготовки педагогических кадров, что включает:

1. Проектирование и разработку образовательных модулей;
2. Утверждение и внедрение стандарта в практику стандарта «Жизненный цикл образовательного продукта»;
3. Реализацию модели сетевого школьно-университетского взаимодействия «STEAM Community»;
4. Апробацию новой модели подготовки педагогов STEAMTeach.



*Литература*

1. *Анисимова Т.И., Бочкарева Т.Н., Шатунова О.В.* STEAM в подготовке кадров для цифровой экономики. – Современный ученый. - № 2. – 2020. – С. 37–43.
2. *Репин А.О.* «Актуальность STEM-образования в России как приоритетного направления государственной политики» Научная Идея, no. 1, 2017, pp. 76–82. – № 2. – 2020. – С. 37–43.
3. *Чемеков В.Н., Крылов Д.А.* STEM – новый подход к инженерному образованию // Педагогические науки. 2015. № 5 (20). С. 59–64.
4. *Leung A.*, Boundary crossing pedagogy in STEM education International Journal of STEM Education. – 2020 – URL: <https://stemeducationjournal.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40594-020-00212-9> (дата обращения 13.08.2020)
5. *Miwa A. Takeuchi, Pratim Sengupta, Marie-Claire Shanahan, Jennifer D. Adams & Maryam Hachem* (2020): Transdisciplinarity in STEM education: critical review, Studies in Science Education, URL: <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1755802>

## Исследование практики оценки метапредметных результатов в начальной школе

*Дьячкова О.П.*

*Студентка факультета педагогики  
и методики начального образования  
Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет  
gektor1592@gmail.com*

*Научный руководитель – Захарова В.А.*

В настоящее время школа продолжает ориентироваться на обучение, выпуская в жизнь человека обученного – квалифицированного исполнителя, тогда как сегодняшнее, информационное общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение постоянно удлиняющейся жизни, готового к самостоятельным действиям и принятию решений.

В целом результаты международных исследований PIRLS, TIMMS, PISA свидетельствуют о достаточно низком уровне сформированности ключевых компетентностей у учащихся наших школ. Исключение составляет лишь прогресс читательской компетенции, который показали российские 4-классники в исследовании PIRLS. Выпускники не готовы к успешной адаптации в современном мире. Поэтому и в настоящее время остаётся актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться.

Большие возможности для этого предоставляет раздел «Планируемые результаты», Федерального государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего общего образования (ФГОС) второго поколения включает не только предметные, но и метапредметные результаты.

Метапредметные результаты, согласно действующему ФГОС, включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями. По мнению одного из разработчиков ФГОС А.Г. Асмолова, метапредметное обучение как результат представляет собой овладение УУД, формирование готовности самостоятельно усваивать новые знания, формирование умений и компетентностей.

Изучив теоретические основы метапредметного подхода к образованию в целом, мы обратили внимание на материалы об осуществлении оценки в современном процессе образования, используемые в практике современной школы. Нами рассмотрены российские и зарубежные программы обучения, мониторинговые программы, публикации учителей об использовании методов преподавания, а также несколько интернет-ресурсов.

Рассмотренные материалы практиков показали несколько направлений работы по формированию и оценке метапредметных результатов.

Оценка метапредметных результатов может проводиться в ходе различных процедур. Например, в итоговые проверочные работы по предметам или в комплексные работы на межпредметной основе выносятся прямую или опосредованную оценку сформированности большинства познавательных учебных действий и навыков работы с информацией, а также опосредованную оценку сформированности ряда коммуникативных и регулятивных действий.

Формирование регулятивных УУД, в число которых входит контроль и оценка, оценивается следующим образом: на начальном этапе в первом классе вводится словесная оценка за содержательный ответ, интересное высказывание, «умный» вопрос или творческое проявление. Постепенно в 1–2 классах вводятся разборы ошибок, допущенных учениками класса – они выписываются на доску, и предлагается создать игровую ситуацию. Затем включается процесс взаимооценки, где ребёнок ищет ошибки в работе соседа по парте, но не ограничивается их исправлением, а обязательно даёт свою экспертную оценку. Далее школьник самостоятельно ищет это правило в учебнике или справочнике. Затем работа усложняется. Вводится самооценка. Ученик, допустивший ошибку, сам называет правило, которое он знает, объясняет сою ошибку. Подобная работа завершается самооценкой и рекомендациями – «советами самому себе».

Учителя отмечают, что особое внимание необходимо уделять совместному определению критериев оценивания различных видов работ. На это на уроке тратится 3–4 минуты, но время окупается: учащиеся становятся участниками процесса оценивания.

В практике используется оценка на основе «Листов успеха» или «рефлексивных карт», которые ведёт каждый ученик еженедельно. Учитель имеет возможность контролировать процесс овладения учащимся определёнными умениями и навыками, вовремя выявить затруднения и оказать необходимую помощь. Ученики в индивидуальном «Листе успеха» в соответствующих графах ставят условные знаки-смайлики как символическое выражение самооценки.

Также, нами было проведено анкетирование жителей разных стран таких как: Китай, Германия, Франция, Великобритания, Ливан, Ирак и Нигерия.

В анкету входило 3 вопроса:

1. Расскажите, что Вы знаете о начальной школе в вашей стране? Как дети могут выразить себя в течение обучения?
2. Есть ли в Вашей стране оценки в начальной школе? Какая система оценивания присутствует в Вашей стране?
3. Оцениваются ли у вас компетенции или междисциплинарные результаты?

Результаты исследования показали, что в каждой из представленных стран обучение проходит в интересной для детей форме, они реализуют проекты, которые сами выбирают, учителя контролируют деятельность учеников: в 1 классе – это смайлики, листы самооценки. Начиная со 2 класса, в каждой стране используется разная система оценивания.

Например:

- Китай – в каждом классе присутствует рейтинг успеваемости, что стимулирует детей учиться усерднее. Оценки от А до F, где А- самая высокая (90–100 %), а F- неудовлетворительная (до 59 %). Верный ответ поощряется звездочкой определённого цвета (зависит от урока и вклада ученика), а также дополнительными баллами.
- Нигерия – в данной стране используют обратную десятибалльную шкалу. Здесь наивысшим баллом является 1, а 9 и 10- неудовлетворительные оценки.

Таким образом, исследование практики формирования и оценки метапредметных результатов показало разнообразие используемых приемов.

В ходе исследования мы также попытались вычленить наиболее эффективные программы и информационные площадки, исследующие внедрение метапредметных результатов в процесс образования. TIMMS, PIRLS, PYP, TED, TEDx, PISA – данные площадки позволяют странам принимать научно-обоснованные решения для улучшения образовательной политики в своей стране.

#### *Литература*

1. Достижение метапредметных и личностных результатов средствами деятельностного подхода: учебное пособие / О.В. Тихомирова, Н.В. Бородкина. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2015.
2. Новые формы оценивания. Начальная школа / М.А. Пинская, И.М. Улановская. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014.

## **Развитие ценностного отношения к учению младших школьников в формате цифрового обучения**

*Дылдина Д.В.*

*ассистент института педагогики  
и психологии детства ФГБОУ ВО «УрГПУ»  
г. Екатеринбург, Россия  
darya.dyldina@mail.ru*

Развитие современной системы образования требует формировать у обучающихся знания, умения и навыки, необходимые для жизни в условиях развития современного общества. Особую значимость приобретают такие качества личности: готовность к обучению «через всю жизнь», ответственность, самостоятельность, способность к рефлексии, инициативность, трудолюбие, бережливость. Приоритетная цель образования в современной школе – это развитие личности, готовой к самообразованию и саморазвитию. Однако без формирования ценностного отношения к учению эта цель может потерять общественно значимый и социально востребованный смысл. Причем процесс формирования ценностного отношения к учению необходимо начинать с начальной школы, поскольку сам познавательный процесс определяет ведущий вид деятельности для данного возраста. Учение в младшем школьном возрасте становится ведущим видом деятельности, поэтому в этот период важно сформировать ценностное отношение к учению как одно из важных качеств личности.

В ходе анализа научной литературы нами была выделена и проанализирована трактовка понятия «ценностное отношение к учению». Ценностное отношение к учению в образовательном пространстве изучали такие педагоги-исследователи, как С.Ф. Анисимов, А.Г. Асмолов, В.И. Бойко, А.В. Кирьякова, З.И. Равкин, Е.Н. Шиянов и др.

Интегрируя различные подходы к данному понятию, можно сказать, что ценностное отношение к учению – это интегративное явление, характеризующее взаимосвязь объекта познания и обучающегося, которое отражено в соответствующем эмоциональном настрое, активности и инициативности последнего в образовательной деятельности, осознании им необходимости процесса получения знаний и саморазвития в настоящем и будущем [2].

Ценностное отношение достаточно не просто измерить. Поэтому нами были выделены следующие диагностические методики: диагностика отношения к учению Е.В. Коротаевой (эмоционально-мотивационный компонент), «Лесенка побуждений» А.И. Божовича и И.К. Марковой (когнитивный компонент) и наблюдение (поведенческий компонент). В совокупности трех методик мы можем говорить о сформированности ценностного отношения к учению у младших школьников.

Результаты диагностики показали, что 21 % (6 обучающихся) имели высокий уровень, 72 % (20 обучающихся) имели средний уровень и 7 % (2 обучающихся) – низкий уровень развития ценностного отношения к учению [3]. Отсюда следует, что данное положение нуждается в коррекции.

Существует решение проблемы – использование цифрового обучения в практике образовательных учреждений. Педагоги активно применяют цифровые технологии, которые позволяют использовать наглядные пособия и средства обучения, развить творческие способности обучающихся, а также помогают привлечь внимание учеников, сделать процесс обучения интересным и наглядным.

Обширным полем возможностей в образовательном процессе обладает интерактивная доска (Smart board). С помощью интерактивной доски могут создаваться учебно-дидактические материалы (схемы, графики, примеры решения задач и т.д.), демонстрация изучаемого материала. Интерактивные доски позволяют сделать процесс динамичным, увлекательным. Тем самым улучшается мотивация учеников, позволяет младшим школьникам лучше понять материал, развиваются коммуникативные навыки (в процессе дискуссии), а учителю помогает проверить знания учащихся [1].

Педагоги начальной школы активно и плодотворно используют портал «Учи.ру». Портал позволяет изучать все дисциплины начальной школы в интерактивной форме. Стоит также отметить, что обучающийся имеет возможность изучить курс самостоятельно в комфортном для него темпе, в зависимости от уровня подготовки.

Также стало популярным использование в образовательном процессе 3D-ручки (3Doodler ручка). 3D-ручка – это инструмент, который способен рисовать в пространстве. Обучающимся порой сложно представить в голове объемные предметы, детали. Данная технология дает возможность получить этот объемный предмет, как конкретный продукт их деятельности, ученики могут на тактильном уровне оценить свой результат, провести анализ, выявить ошибки. Использование 3D-ручки в образовательном процессе начальной школы значительно повысит интерес обучающихся, а процесс обучения приобретет активный, исследовательский и творческий характер.

Мы предлагаем новую форму в сфере воспитательной работы для формирования ценностного отношения к учению – «Календарь школьника» (в 4D-формате), что соответствует решению проблемы формирования ценностного отношения к учению и актуальным установкам цифровой школы. Цель «Календаря школьника» заключается в современном обеспечении воспитательного процесса в начальной школе, формирующего у младших школьников ценностное отношение к учению с помощью 4D-технологии.

Содержание «Календаря школьника в 4D-формате для формирования ценностного отношения к учению в начальной школе» построено

с учетом праздничных дат, которые имеют отношение к учению, познанию, науке, на каждый месяц учебного года. На каждый праздник предполагается рассказ об истории этого праздника, по 2 интерактивных задания (филворд, пазл, викторина и др.) и упражнение для рефлексии (раскраска, ребус, лабиринт и др.): все это в 4D-формате с дополненной реальностью. Таким образом, цифровые технологии 4D-формата с дополненной реальностью позволяют интересно, увлекательно, красочно, с ориентацией на современного ученика и цифровую школу, развивать ценностное отношение к учению в начальной школе.

Таким образом, говоря о ценностном отношении к учению и цифровом обучении, мы соединяем традиции и инновации в педагогике. Несомненно, ценностное отношение к учению было, есть и будет важной составляющей развития личности, а особую актуальность это приобретает в современном мире. Но подход к формированию ценностного отношения к учению должен «идти в ногу» со временем с использованием цифровых технологий. В образовательном процессе цифровые технологии должны содействовать в развитии ценностного отношения к учению обучающихся начальной школы: в эмоционально-мотивационной составляющей развивать желание учиться, воспитывать любовь к процессу учения, в когнитивной – развивать все психические процессы (внимание, память, мышление и т.д.), показывать практическое применение знаний по тем или иным предметам), в поведенческой – понимать учебную задачу, уметь коммуницировать с одноклассниками и взрослыми). Цифровые технологии позволяют сделать учебный процесс более успешным, что дает большие возможности в развитии ценностного отношения к учению.

*Литература*

1. *Дынкина Э.М.* Уроки в начальной школе с интерактивной доской // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. № 34.
2. *Кортаева Е.В.* Ситуация успеха как фактор воспитания положительного отношения к учению у младших подростков (на уроках литературы) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1993.
3. *Кортаева Е.В., Дылдина Д.В.* Формирование у младших школьников ценностного отношения к учению: аспекты теории и практики // Педагогическое образование в России, 2019. – № 5.

## Особенности организации социально-коммуникативного развития младших школьников с трудностями общения в современных условиях

*Емельянова Е.В.*

*Студент факультета педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный  
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»  
elena84stepan@mail.ru*

*Научный руководитель – Казакова Л.А.*

**Аннотация.** в статье раскрывается актуальность исследования социально-коммуникативного развития детей младшего школьного возраста с трудностями общения в современных условиях, авторами дается свое определение «социально-коммуникативное развитие» и обосновывается необходимость включения данного раздела или курсов в общеобразовательные (коррекционные) учреждения в урочной или внеурочной деятельности.

**Ключевые слова:** социально-коммуникативное развитие, дети с трудностями общения, включение раздела или курсов в урочную или внеурочную деятельность.

**Abstract.** the article reveals the relevance of research on the social and communicative development of primary school children with communication difficulties in modern conditions, the authors define “social and communicative development” and justify the need to include this section or courses in General education (correctional) institutions in regular or extracurricular activities.

**Keywords:** social and communicative development, children with communication difficulties, inclusion of a section or course in regular or extracurricular activities.

Начало обучения в школе – ответственный и сложный этап в жизни каждого ребенка. Главным фактором быстрой адаптации к школьному обучению можно рассматривать умение детей в возрасте 6–7 лет взаимодействовать с новым социальным окружением: педагогами и сверстниками.

По наблюдениям педагогов дошкольных и школьных образовательных организаций, число детей 6–7-летнего возраста, имеющих трудности общения (речевые или психические нарушения, замкнутость или стеснительность), неуклонно растёт год от года.

Поэтому развитие социально-коммуникативных навыков у детей дошкольного и младшего школьного возраста, в том числе с трудностями общения, является актуальным вопросом в современном цифровом веке.

Проанализировав ряд информационных источников [2, 3, 5, 6], мы пришли к выводу о разнообразном толковании понятия «социально-коммуникативное развитие»; его рассматривают как процесс, метод или результат.



Приведём несколько определений понятия «социально-коммуникативное развитие», встречающихся в публикациях последних 20 лет.

Социально-коммуникативное развитие – это процесс, позволяющий ребенку занять свое место в обществе в качестве полноценного члена этого общества, и осуществляется широким набором универсальных средств, содержание которых специфично для определенного общества, социального слоя и возраста [8].

К средствам можно отнести: формируемые бытовые и гигиенические умения, элементы материальной и духовной культуры, стиль и содержание общения, приобщение ребенка к разным видам и типам отношений в основных сферах жизнедеятельности – общении, игре, познании, в разных видах деятельности [1].

Социально-коммуникативное развитие – путь осознания и дальнейшего усвоения личностью социально-культурного опыта, благодаря которому человек может быть включен в систему межличностного взаимодействия [3].

Социально-коммуникативное развитие детей (в культурологической парадигме образования) – процесс и результат необратимых качественных и количественных изменений, происходящих в личности ребенка под влиянием ценностей социальной культуры, обеспечивающих овладение способами поведения, характерными для той или иной культурной традиции, творческое и активное воспроизведение коммуникативного опыта в различных видах детской деятельности.

Опираясь на приведенные определения, с нашей точки зрения можно дать следующее определение понятию «социально-коммуникативное развитие» – это непрерывный и двусторонний процесс передачи и принятия накопленного социально-культурного опыта, развивающий необходимые умения, навыки и способности, необходимые для полноценного включения человека в систему общественных отношений.

На этапе дошкольного детства происходит активное освоение детьми социальных навыков и навыков коммуникации, однако, по данным дефектологической литературы [4, 7], у детей дошкольного и младшего школьного возраста с трудностями общения, эти процессы протекают медленнее и поэтому наблюдаются специфические особенности развития социально-коммуникативных навыков, что вызывает затруднения во взаимодействии с окружающими людьми и является следствием речевых и психических нарушений.

Рассмотрим основные трудности, специфические особенности развития социально-коммуникативных навыков у детей с трудностями общения:

1. Не умение и не желание понимать свои и чужие мысли, эмоции (отсутствие эмпатии);
2. Не умение четко, ясно и грамотно излагать свои мысли;
3. Недостаточность коммуникативных навыков;

4. Не умение привлекать внимание к своим интересам;
  5. Не умение и не желание «включаться» в коллективную деятельность.
- Все перечисленные выше особенности акцентируют внимание на необходимости разработки специальных курсов или разделов по формированию, развитию или коррекции социально-коммуникативного развития младших школьников с трудностями общения в урочной или внеурочной деятельности.

*Литература*

1. *Козлова С.А.* Я – человек: программа социального развития ребенка / С.А. Козлова. – М., 2004. – 44с.
2. *Cobello S.* When the society does not see the future – what does «disability» mean? Образование и наука, 2016 № 9 (138) (стр. 159–162) (Кобелло С. Каково будущее людей с ограниченными возможностями в постиндустриальном обществе? Образование и наука. 2016;(9):153–165. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-9-153-165>)
3. *Меджидова Э.С.* Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста как научно-педагогическая проблема // Молодой ученый. – 2016. – № 6. – С. 799–803. – URL <https://moluch.ru/archive/110/27082/> (дата обращения: 04.07.2019).
4. *Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф.* Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы. Часть 2. Российский опыт социально-психологического сопровождения детей с РАС и их семей. Образование и наука. 2016;(3):140–155. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-3-140-155>
5. *Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф.* Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы. Часть 1. Зарубежные модели обучения социальным навыкам детей с РАС. Образование и наука. 2016;(2):121–131. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-2-145-155>
6. *Фатихова Л.Ф.* Социально-коммуникативное развитие детей с овз использованием компьютерных игр. Воспитание и обучение детей младшего возраста «Мозаика-Синтез» М.: eISSN: 2308–6408 (стр. 955–957) год 2016 № 5
7. *Хуснутдинова М.Р.* Основные модели развития инклюзивного образования в москве. Образование и наука. Том 20, № 9. 2018/The Education and Science Journal. Vol.20, № 9.2018 (стр.115–138) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-9-115-138>
8. <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2018/11/19/rol-sotsialno-kommunikativnogo-razvitiya-v-vospitanii>

## Развитие надпрофессиональных компетенций студентов (на примере Делового клуба)

*Жданова А.А.*

*студент факультета психологии  
ФГАОУ ВО НИ ТГУ, Томск, Россия  
ann.zhd@mail.ru*

*Научный руководитель – Ливенцова Е.Ю.*

Профессиональная компетентность всегда будет занимать особое место при оценке специалиста. Однако новейшие технологии, современная организация труда и быстро меняющиеся условия жизни выдвигают новые требования к выпускнику вуза, и часто требуют от работников качеств, выходящих за рамки узкоспециальной подготовки. Такие качества, дающие будущему специалисту ключ к успешной профессиональной деятельности, называют надпрофессиональными компетенциями. Востребованные сегодня идеи о развитии и формировании у студентов надпрофессиональных компетенций можно найти в работах таких авторов, как Н.А. Антропова, Ш.Каххаров, Л.К.Раицкая, Е.В. Тихонова, В.В. Лоренц, и другие.

Однако в современной России тенденция формирования и развития надпрофессиональных компетенций в учебных заведениях зародилась сравнительно недавно. Л.Раитская в своём исследовании обозначает, что формы развития надпрофессиональных навыков все активнее внедряются в бизнес-образование, тогда как на уровне отдельных университетов или образовательных программ в этом направлении предпринимаются только первые шаги [1].

Студенческая среда каждого университета особенна и уникальна, и работа по формированию и развитию надпрофессиональных компетенций студентов может осуществляться и в рамках образовательной программы и во внеучебной деятельности. Для современного образования важно исключить дисбаланс между требованиями рынка труда к компетенциям современного выпускника и степенью развитости у него этих компетенций после окончания учебного заведения.

В связи с вышеуказанным, целью нашего исследования являлась разработка и апробация образовательной программы развития надпрофессиональных компетенций студентов во внеучебной деятельности.

Разработка программы осуществлялась нами в русле компетентностного подхода, при котором результаты обучения признаются значимыми за пределами системы образования. В качестве эмпирических методов исследования были использованы образовательный эксперимент и анкетирование.

Базой для организации исследования стал Парк социогуманитарных технологий Национального исследовательского Томского государ-

ственного университета. Целью деятельности Парка СГТ является организация среды развития инициативной деятельности университетской молодежи [2, С.126]. На базе Парка СГТ действует Деловой клуб как дискуссионная площадка для обсуждения приоритетных задач социальной сферы региона, проблем развития социогуманитарных проектов студентов, а также как площадка для развития надпрофессиональных компетенций студентов. На базе Делового клуба проводятся регулярные открытые мероприятия для студентов и сотрудников ТГУ и других учебных заведений, а также для представителей местного сообщества и органов власти.

На первом этапе экспериментальной работы нами было проведено исследование осведомлённости студентов ТГУ о надпрофессиональных компетенциях и площадках для их развития в городе и университете. В анкетировании приняли участие 70 студентов различных направлений подготовки ТГУ и курсов обучения, а также выпускники. Полученные данные показали, что подавляющая часть студентов считает важным развитие надпрофессиональных компетенций для будущей карьеры. Среди самых важных компетенций студенты выделяют коммуникативные, эмоциональный интеллект, навыки работы с информацией, а также критическое мышление. Также анкетирование позволило сделать вывод о том, что многие учебные курсы развивают у студентов надпрофессиональные компетенции. В основном это курсы гуманитарной или социальной направленности, часто – с элементами проектной деятельности. Большинство студентов знают о дополнительных возможностях развития компетенций в университете, но мало ими пользуются.

На втором этапе экспериментальной работы, опираясь на запросы студенческой среды, нами были разработаны и апробированы два пилотных образовательных мероприятия по развитию надпрофессиональных компетенций. Мероприятия были объединены общей темой «Надпрофессиональные компетенции будущего»: мастер – класс «Рациональное и скоростное чтение», а также Антилекция о профессиях и навыках будущего «2020+». Результатами мероприятия можно назвать получение участниками знаний о трендах развития нашего мира, его изменениях, о профессиях – «пенсионерах» и профессиях будущего, а также надпрофессиональных навыках и компетенциях, необходимых человеку будущего; получение участниками опыта работы в команде, развитие коммуникативных навыков и навыков самопрезентации.

На третьем этапе, опираясь на опыт разработки тематических образовательных мероприятий, нами была разработана образовательная программа Школы надпрофессиональных компетенций. В мероприятиях Школы приняли участие более 50 студентов разных направлений подготовки. В программу Школы были включены мастер-классы, направленные на развитие трёх групп надпрофессиональных компетен-

ций: критическое, системное и экологическое мышление. На первой встрече участники познакомились с понятием и особенностями критического мышления, узнали, почему важно развивать этот навык, отработали техники его развития. Далее студенты узнали об особенностях, принципах и правилах системного мышления, познакомились с набором навыков системного мышления, и узнали, где этот тип мышления можно применять. Также участники получили практические советы по развитию у себя экологического мышления, узнали некоторые особенности бытовой жизни с этим навыком, и рассмотрели актуальность этой компетенции в современном мире. Все мероприятия Школы проходили в формате интерактивного взаимодействия между экспертом и участниками, были наполнены заданиями и упражнениями, что сделало обучение более эффективным. Результатом проведения Школы можно назвать базовое ознакомление студентов с тремя видами мышления, необходимых любому профессионалу в современном мире, и закрепление знаний на практике в рамках интерактивного взаимодействия.

Таким образом, обратная связь, полученная от студентов посредством анкетирования, показала, что разработанные программы мероприятий работают на развитие надпрофессиональных компетенций студентов. Кроме того, можно сделать вывод о том, что такая форма как Деловой клуб позволяет сформировать сообщество заинтересованных в развитии надпрофессиональных компетенций людей (студентов, преподавателей, экспертов, представителей НКО и других лиц), проявить и поддержать их мотивацию посредством постоянного взаимодействия в данном направлении.

#### *Литература*

1. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. Психолого-педагогические проблемы высшего образования – 2018. № 3. – С. 350–363.
2. Сырямкина Е.Г., Ливенцова Е.Ю., Румянцева Т.Б. Практика развития надпрофессиональных компетенций студентов в современном университете // Образование и наука – 2016. № 7. – С. 117–135.

## Организационно-педагогические условия реализации проектного образования в старшей школе

*Зайцева И.Н.*

*магистрант факультета психологии образования  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
Izaytseva578@gmail.com*

*Научный руководитель – Громыко Ю.В.*

Федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего образования (далее – ФГОС СОО) ориентированы на формирование культуры и навыков проектной деятельности у обучающихся. В педагогических коллективах общеобразовательных школ существуют различные понимания норм проектной деятельности. Используются форматы, преимущественно не интегрированные в основную учебную деятельность. В рамках исследования рассматривается проблема отсутствия нормы организации проектной деятельности и возможные варианты решений в целях реализации системного проектного образования в старшей школе.

**Научная новизна исследования** заключается в разработке модели интеграции проектной деятельности в основной образовательный процесс старшей школы, позволяющей педагогам различных образовательных практик связать учебную, исследовательскую и проектную деятельность обучающихся.

Анализируя опыт соотечественников в психологической науке и педагогике, важно отметить, что наиболее востребованными оказались идеи развивающего образования. По радикальности образовательной идеи, научно-методическому и технологическому обеспечению, широте распространения в практике развивающее обучение является одной из наиболее значительных инновационных систем в России [1]. Системно-деятельностный подход в образовании заложен во ФГОС. Принципы развивающего обучения [1] и мыследеятельностной педагогики [3], изложенные в трудах современных соотечественников, методологически являются фундаментальной основой для успешной реализации проектного образования [2]. В отечественной практике имеются наработки преимущественно для начальной и частично для основной школы. Сущностные характеристики экспериментальной модели - создание системы эффективного образования, позволяющей включить подростков в новые способы деятельности, предполагающие умение работать со знаниями.

**Гипотеза исследования.** В идеале, мы говорим о модели интеграции проектной деятельности в систему общего образования в старшей школе, которая задаст нормы проектной деятельности.

Деятельностный подход подразумевает интеграцию проектных технологий в основном образовательном процессе [2]. Каким образом сей-

час реализовано проектное образование в старшей школе? Проведенные исследования свидетельствуют о преимуществе локального формата освоения навыков проектной деятельности. В рамках предмета «Индивидуальный проект», с суммарным объемом 72 часа за период обучения в старшей школе, и в, некоторых случаях, в рамках реализации программ во внеурочной деятельности или спецпредметов с включением элементов проектной деятельности. В отдельных случаях выстроена система сопровождения проектной деятельности с включением экспертного сообщества. В соответствии с ФГОС СОО учебный план среднего общего образования определяет количество учебных занятий за 2 года на одного обучающегося – не менее 2170 часов и не более 2590 часов. В общей сложности, в среднем по статистике, на обеспечение проектных форматов отводится до 144 часов за два года обучения, что составляет 5,6–6,6 % основного учебного времени. Остальное время занимают традиционные технологии классно-урочной системы, не обеспечивающие деятельностный подход, не позволяющие в должной степени выработать проектный тип мышления, основанный на способности определять перспективы, планировать действия, выбирать и привлекать ресурсы, осуществлять задуманное. Анализ практиков показывает, что сложившаяся российская школа ограничена в освоении фундаментальных типов деятельности, осваиваемых в ходе учебной работы. «В работах В.С. Лазарева, В.В. Рубцова, В.А. Гуружапова, А.А. Марголиса, В.И. Слободчикова предлагается существенно расширить типдеятельностную базу современной школы и сделать так, чтобы учащийся на протяжении обучения мог осваивать элементы разных типов деятельности: исследования, проектирования, организации и управления, стратегирования, сценирования, конструирования. Пока эти предложения в должной степени не реализованы и не стали новой формой организации образования в российской школе» [2]. Проанализировать качество реализации проектного образования сложно. На данный момент мы не имеем процедур системной диагностики уровня овладения навыками проектной деятельности в массовой образовательной практике. Вопрос системного подхода в оценке качества организации проектной деятельности на предмет формирования определенных метапредметных и проектных компетенций обучающихся 10–11 классов остается открытым. Основной акцент в оценке качества образования уделяется предметным образовательным результатам [4]. Соответственно значимость проектного образования нивелирована. С одной стороны спросом обучающихся, для которых большей ценностью является достижение предметных образовательных результатов, котирующихся при поступлении в вузы. С другой стороны отсутствием системного подхода в организации проектного образования. Поскольку нормы реализации проектной деятельности в виде рекомендуемых учебно-методических

комплексов и диагностических процедур не введено, а по характеристикам реализации проектной деятельности более трудоемка, то со стороны педагогического сообщества мы наблюдаем инертность в продвижении технологий проектного образования.

Между тем, проектное образование в настоящее время стало одной из моделей обучения для реальной жизни [2]. Партнерство в проекте, использование возможностей региона, объективная независимая оценка личностных и метапредметных результатов проектной деятельности – это условия, гарантирующие индивидуальный успех каждого учащегося. По мнению методологов проектного образования, в образовательную практику должны быть включены разные типы ситуаций – ситуации решения задач, постановки проблем, ситуации неопределенности, которые предполагают разные способы самоопределения и действия учащегося [5]. В старшей школе на реализацию проектных технологий в основной учебной деятельности может быть отведено до 20 % от основного учебного плана. Первым шагом развития будет определение организационной модели.

Здесь важно понимать, что для развития навыков обучающихся иницилируемая деятельность должна быть реальной, а не формальной. Должно произойти осознанное включение. Усвоить нормы проектной деятельности и сформировать базовые компетенции можно в условиях полного жизненного цикла реального проекта. Эта задача не одного педагога, а команды специалистов из разных областей. Трансформация системы в дальнейшем потребует не только проектирования новых дидактических единиц, проектирования методических сценариев учебной ситуации, но и методов диагностики сформированности проектных способностей. Требования к метапредметным и личностным образовательным результатам, изложенные в ФГОС, подразумевают: 1) использование новых гуманитарных технологий, 2) изменение образовательного уклада Школы и 3) проектирование новой развивающей среды. Чтобы обучающиеся освоили культуру проектной деятельности и включились в реальное проектирование, направленное на изменение мира, педагогам школы предстоит подумать над перестройкой привычных форматов в преподавании предметов [2]. Предстоит включить в них элементы проектной деятельности, создать детско-взрослое сообщество, «зараженное» идеей изменений и преобразования. Без специально созданных в школе организационных и методических структур, команд-единомышленников не обойтись. Разработанные форматы взаимодействия предстоит описать в фокусе нормы проектной деятельности. Описание педагогических условий – как процесса, влияющего на развитие личности, представляющего собой совокупность внешних факторов (обстоятельств, обстановки) с единством внутренних сущностей и явлений. Описание организационных условий – как совокупно-



сти условий, обеспечивающих целенаправленное управление, планирование, организацию, координацию, регулирование и контроль над образовательным процессом. И самое главное – управленческая команда должна все эти изменения замыслить и поддерживать. Без их воли и интереса ничего не изменится. А преобразовывать придется практически весь уклад школы. Таким образом, проектным мышлением и деятельностью должны владеть все субъекты образовательного процесса. Учебный проект интегрирует в себе учебные и проектные задачи. В процессе проектной деятельности школьник начинает понимать, как употреблять знание. Новая организационная структура призвана, опираясь на прорывные задачи в разных областях, проектировать учебные кейсы, декомпозируя прорывные проекты до уровня учебных задач при освоении нормы проектной деятельности и разных типов деятельности.

Механизм сетевой формы реализации образовательных программ позволяет организовать индивидуальную траекторию предпрофессиональной подготовки и сопровождения проектной деятельности обучающихся с использованием ресурсов региона. В рамках апробации модели в структуре пилотной школы сформирован Проектный офис, который организует пространство вовлечения, инициирования, разработки и реализации проектов школьников совместно с представителями образования, науки, промышленности.

Проверку гипотезы об эффективности предлагаемой организационной модели и описание норм проектной деятельности планируется осуществить в рамках формирующего эксперимента в период 2020/2021 учебного года на базе опорной площадки одной из столичных школ. Модель интеграции проектной деятельности в систему общего образования в старшей школе будет представлена вниманию педагогического сообщества в рамках межшкольной конференции по итогам формирующего эксперимента.

#### *Литература*

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. *Громыко Ю.В.* К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования / Психологическая наука и образование. 2018. Том. 23, № 1. С. 93–105.
3. *Громыко Ю.В.* Миромыследеятельностный подход: Почему Россия может стать лидером глобального знанияевого проекта. URL: <http://zinoviev.info/wps/archives/2506>. (дата обращения: 20.10.2020)
4. *Громыко Ю.В.* Российская система образования сегодня: Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. М.: ЛЕНАНД, 2019. – 368 с. (Будущая Россия. № 30.)
5. Обзор методов оценки образовательных результатов. Аналитический отчет Кружкового движения НТИ в партнерстве с Институтом опережающих исследований имени Шифферса. М., 2019.

## Волонтерская деятельность как условие развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста\*

*Зелинская М.Г.*

*аспирант Академии психологии и педагогики  
ЮФУ г. Ростов-на-Дону Россия  
m.zelinskaia@yandex.ru*

*Научный руководитель – Евгеньевна Т.Н.*

**Актуальность.** В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования отражены ожидания относительно развития инициативности у детей дошкольного возраста. Документ ориентирует воспитателей на конструирование социальной ситуации поддержки детской инициативы детей через создание условий для свободного выбора детьми деятельности и участников совместной деятельности. В практике дошкольных организаций применяется вовлечение детей старшего дошкольного возраста в волонтерскую деятельность. Педагогический, воспитательный и социокультурный потенциал волонтерской деятельности был изучен в трудах таких ученых как Сикорской Л.Е., Конево С.В., Балаян М.Н. и др.

Анализ научно-методической литературы и существующих практик позволил выявить ряд **противоречий**:

- между потребностью общества в инициативной личности, обеспечивающей прогрессивное развитие государства и гражданского общества и недостаточным принятием взрослыми позиции детской инициативности;

- между значимостью процесса развития инициативности у детей дошкольного возраста и недостаточной разработкой научно-методических основ процесса развития инициативности дошкольников в условиях волонтерской деятельности;

- между значимостью процесса развития инициативности у детей дошкольного возраста и недостаточной разработкой научно-методических основ процесса развития инициативности дошкольников в условиях волонтерской деятельности.

Выявленные противоречия порождают научно-практическую **проблему исследования**: каковы теоретико-методологические основания и психолого-педагогические условия процесса развития инициативности детей на основе волонтерской деятельности.

В соответствии с поставленной проблемой были сформулированы цель, объект и предмет исследования.

---

\* «Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90065»

**Цель исследования:** научно обосновать, разработать и апробировать психо-лого-педагогические условия развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста на основе волонтерской деятельности.

**Объект исследования:** процесс развития инициативности детей старшего дошкольного возраста

**Предмет исследования:** психолого-педагогические условия развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста на основе волонтерской деятельности.

**Гипотеза исследования:** составляет предположение о том, что процесс развития инициативности старших дошкольников на основе волонтерской деятельности будет эффективным при следующих психолого-педагогических условиях:

- определены теоретико-методологические основания процесса развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста в волонтерской деятельности;
- апробирована структурно-функциональная модель процесса развития инициативности детей старшего дошкольного возраста, включающая в себя следующие компоненты: диагностического целеполагания; организационно-содержательного планирования; проектирования и реализации, рефлексии и коррекции;
- разработаны и внедрены парциальная программа и технология развития инициативности дошкольников в волонтерской деятельности;
- систематизированы диагностические методики позволяющие доказать эффективность развития инициативности у дошкольников в соответствии с заданными критериями и показателями

**Теоретико-методологическую основу** исследования составили:

- системный подход, при котором процесс развития инициативности рассматривается как целостная система связанных между собой объектов, наделенных определенными свойствами (Л.С. Выготский, А.В. Мудрик и др.);
- деятельностный подход, предусматривает развитие инициативности старших дошкольников в волонтерской деятельности, исходя из закона о единстве деятельности и развития личности, где личность выступает в качестве активного субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, и др.);
- личностно-ориентированный подход эффективно влияет на развитие у дошкольников социально значимых личностных качеств (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.);
- аксиологический подход утверждает приоритет общечеловеческих ценностей, на которых базируется волонтерство: самооценку личности, гуманизм, мир, справедливость (М.М. Бахтин, Л.И. Божович, и др.);
- субъектный подход к развитию инициативности личности ребенка старшего дошкольного как активном субъекте жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, и др.);

– педагогические идеи о гуманистическом характере воспитания и образования, развития и самосовершенствования личности ребенка дошкольного возраста (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, и др.).

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы и методики исследования**: организационные (сравнительный, комплексный, системный анализ и др.); эмпирические (наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, тестирование и др.); интерпретационные (метод логического анализа, статистические методы).

**Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна.**

Исследован потенциал волонтерской деятельности в процессе развития инициативности детей старшего дошкольного возраста.

Выделены и описаны критерии, показатели, уровни (мотивационно-ценностный, информационно-когнитивный, эмоционально-волевой, регулятивно-деятельностный) развития инициативности детей старшего дошкольного возраста.

Уточнены понятия «инициативность детей старшего дошкольного возраста» в современных условиях; «волонтерская деятельность детей в дошкольной образовательной организации».

Обнаружены значимые различия в уровне развития инициативности детей старшего дошкольного возраста до и после внедрения модели, парциальной программы и технологии развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста на основе волонтерской деятельности.

Научно обоснована и разработана модель развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста на основе волонтерской деятельности.

Разработана и апробирована парциальная программа «Юные волонтеры», направленная на развитие инициативности дошкольников на основе волонтерской деятельности.

Экспериментально доказана эффективность разработанной модели, парциальной программы, технологии развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста на основе волонтерской деятельности.

#### *Литература*

1. *Абульханова-Славская К.А.* Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 244 с.
2. *Акимова Е.В.* Педагогическое волонтерство в деятельности детско-молодежных объединений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: – Рязань, 2006. – 20 с.
3. *Балаян М.Н.* Социокультурный потенциал волонтерского движения современной студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. социол. наук – Майкоп, 2015. – 29 с
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.* – М: Издательство: Центр педагогического образования, 2014. – 32с.

## **Основные направления подготовки будущих педагогов с позиции педагогического дизайна**

*Зенкова Д.М.*

*аспирант Института образования  
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет  
им. Иммануила Канта», г. Калининград  
kaliningradmail@mail.ru*

*Научный руководитель – Мычко Е.И.*

Проблема педагогического дизайна является актуальной в связи с тем, что в настоящее время достижение образовательного результата невозможно без качественного проектирования социотехнической системы, без использования современных технических средств обучения, без применения качественно новых организационных форм учебной деятельности. Именно педагогический дизайн при его правильном применении призван помочь в повышении качества образовательных результатов школ и высших учебных заведений.

1. Педагогический дизайн считают системой, имеющей свои теоретико-методологические основы. Проблемы педагогического дизайна интересуют ученых, методистов и учителей во всем мире, именно поэтому педагогический дизайн рассматривается в разных аспектах. Педагогический дизайн имеет отечественный аналог - педагогическое проектирование.
2. До настоящего времени проблема педагогического проектирования прошла несколько этапов в своем развитии. В трудах В.П. Беспалько, А.Н. Дахина, Е.Д. Патаракина, В.А. Ясвина педагогическое проектирование определяют как моделирование и проектирование совместной деятельности. В исследованиях М.Н. Морозова А.Ю. Уварова и А.В. Федорова педагогический дизайн представляет собой конструирование и разработку электронных образовательных ресурсов. Зарубежные ученые, такие как Д.Норман, Б. Фуллер считают педагогический дизайн проектированием системы отношений между человеком и средством его деятельности [4].
3. Экспериментальная психология призвана помочь при педагогическом проектировании. Л.С. Выготский, например, выделил отдельно такую функцию педагога как: организатор социальной среды, иными словами – дизайнер педагогического процесса. Важно отметить тот факт, что по мнению ученого следует стремиться к сокращению роли учителя как двигателя педагогического процесса и предоставить обучаемым возможность самостоятельно проектировать ту среду, которая бы обеспечивала высокие образовательные и воспитательные результаты. Согласно современным источникам, одним из важнейших требований к педагогическому проектированию яв-

ляется развитие индивидуальности студента. Индивидуализация образования происходит за счет проектирования самостоятельного образовательного маршрута, организации форм обучения, заставляющих обучаемых рефлексировать, заниматься самопознанием, предоставляющим возможность реализовать себя в процессе деятельности. Все вышеперечисленное приводит в итоге к полной реализации компетентного подхода к обучению в высшей школе [3].

4. Обращаясь к вопросу профессиональной подготовки и педагогического дизайна как средства такого рода подготовки в вузе следует отметить, что формирование ключевых компетенций будущих педагогов возможно при правильной разработке организационных форм, подбору соответствующих педагогической ситуации инструкций и наставлений. Немаловажным в процессе подготовки студентов является развитие у них умения реализовывать в профессиональной деятельности последние достижения науки и техники [1], [2]. Важным условием эффективности образовательного процесса вуза является систематичность применения технологий, их качество и правильный подбор образовательных инструментов и средств обучения. Педагогический дизайн, таким образом, выступает инструментом мотивирования благодаря возможности делать учебные материалы привлекательными и результативными.
5. В структуру педагогического дизайна входит анализ проблем в обучении, создании и управление образовательными процессами и ресурсами. Интересной является трактовка педагогического дизайна С.А. Курносовой, определяющей его как педагогическую технологию, которая бы обеспечивала эффективность учебного материала. Однако, автор рассматривает педагогический дизайн также и как технологию, позволяющую осуществлять личностные изменения в процессе применения современных информационно-коммуникационных средств [1].

В целом, современная наука рассматривает педагогический дизайн как создание образовательной среды. Для эффективного проектирования педагогической деятельности в высшем учебном заведении следует применять результаты исследований экспериментальной психологии. Для современной высшей школы педагогический дизайн – это прежде всего область практической деятельности, соединяющая в себе теоретические положения таких наук как педагогика, дидактика, педагогическая психология, а также педагогического менеджмента. Высшая школа ориентируется на создание условий для успешного формирования ключевых компетенций студентов, необходимых в профессиональной деятельности.

*Литература*

1. Курносова С.А. Теоретико-педагогические предпосылки проблемы подготовки студентов к проектированию педагогического дизайна // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 12–4. – С.747–751.

2. *Макаренко А.А.* Педагогический дизайн как средство повышения эффективности учебного процесса // Вестник Костромского государственного университета. -2017. – № 4. -С.13–16.
3. *Мычко Е.И., Потменская Е.В.* Концептуальные подходы к проектированию программ подготовки магистров // Известия БГА РФ: психолого-педагогические науки. -2017. – № 3(41). – С.54–58.
4. *Zenkova D.M., Mychko E.I.* Instructional design for soft skills development. – В сб. трудов XXV научно-практической конференции: 25 лет побед и достижений. – СПб., 2019. – С.146–156.

## Критерии оценки уровня сформированности профессиональной мобильности обучающихся магистратуры\*

**Идрисова О.И.**

*ассистент кафедры Педагогики и педагогической компаративистики  
ФГБОУ ВО УрГПУ*

*Екатеринбург, Россия  
научный сотрудник Лаборатории  
профессионального образования*

*ФГБНУ ИСРО РАО*

*Москва, Россия*

*oxana.knyazeva@mail.ru*

В современных реалиях целью высшего образования становится наполнение процесса обучения таким содержанием, при котором обучающейся научится оперативно реагировать на изменяющиеся условия и сможет качественно решать задачи, которые перед ним ставит профессиональная деятельность. Достичь поставленной цели, возможно формируя у обучающихся такое качество как профессиональная мобильность. Несмотря на то, что формирование профессиональной мобильности возможно на всех уровнях высшего образования, в нашем исследовании мы целенаправленно остановились на магистратуре. Поскольку магистранты – это обучающиеся, которые представляют собой категорию взрослых, профессионально ориентированных людей, чаще всего совмещающих учебную и педагогическую деятельность, имеющих профессиональный опыт, которые могут быть заинтересованы в его обогащении и развитии своей профессиональной компетентности [1].

Профессиональная мобильность обучающегося магистратуры рассматривается как качество личности, которое проявляется в практической деятельности через готовность и способность решать профессиональные задачи, осваивать смежные виды профессиональной деятельности, исходя из своего профессионального статуса [2]. Оценка уровня сформированности профессиональной мобильности происходит по следующим критериям: когнитивный, мотивационный, деятельностный, рефлексивный.

Когнитивный критерий профессиональной мобильности характеризуется расширенным диапазоном знаний обучающегося магистратуры о сущности и особенностях типов задач профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник, освоивший программу магистратуры

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19–313–90029.



по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование: педагогическая, проектная, культурно-просветительская, методическая, организационно-управленческая, сопровождения, научно-исследовательская. Для оценки уровня сформированности когнитивного критерия используется методика «Понятийный словарь», где обучающемуся магистратуры необходимо письменно раскрыть содержание различных типов задач профессиональной деятельности [4].

Мотивационный критерий профессиональной мобильности рассматривается нами как побуждение и осознанное положительное отношение обучающегося магистратуры к выполнению в производственных ситуациях трудовых действий различных работников области образования.

Рефлексивный критерий профессиональной мобильности характеризуется нами как устойчивое стремление обучающегося магистратуры к саморазвитию и непрерывному самообразованию, умение рефлексировать собственную деятельность, создание траектории дальнейшей профессиональной «Я – концепции», осмысление и оценивание опыта своей работы с позиций педагогической социальной значимости.

Оценка уровней мотивационного и рефлексивного критериев профессиональной мобильности определяется на основе самооценки с использованием анкеты разработанной Т.И. Мясниковой, которая наполнена содержанием по проблеме нашего исследования [3]. Используемая анкета позволяет определить желание и готовность обучающегося первого курса магистратуры выполнять трудовые действия работников образования, в должности которых ему предстоит работать на практике в зависимости от сферы профессиональной деятельности. Также содержание анкеты позволяет выяснить отношение обучающегося магистратуры к возможности изменения своего профессионального статуса и получения опыта профессиональной деятельности в новой для него должности. Для этого обучающемуся магистратуры необходимо оценить каждое трудовое действие по показателям: насколько он хотел бы заниматься этим в своей профессиональной деятельности (мотивационный критерий); насколько он смог бы выполнять эти трудовые действия (рефлексивный критерий).

Деятельностный критерий профессиональной мобильности характеризует развитые навыки применения приобретенных в ходе изучения различных дисциплин знаний в реальных производственных ситуациях, сформированные профессиональные способности, готовность к работе в различных должностях и обогащение профессионального опыта обучающегося магистратуры.

Уровень сформированности деятельностного критерия оценивается методом экспертной оценки. Руководителю от базы практики, представителю должности, в которой обучающийся магистратуры работает на практике, посредством педагогического наблюдения за выполнением

практических заданий, связанных с выполнением трудовых действий необходимо оценить готовность и способность обучающегося магистратуры к их выполнению. Оценка производится по условной 4-балльной шкале по индикаторам формируемых универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций: знает, умеет, владеет.

Таким образом, сформированность представлений о сущности и особенностях типов задач профессиональной деятельности, отношение магистранта к трудовым действиям должностей работников образования, а также самооценка его готовности к выполнению трудовых действий совокупно определяют уровень профессиональной мобильности.

#### *Литература*

1. *Галагузова, Ю.Н.* Концептуальные основы формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики / Ю.Н. Галагузова, О.И. Князева. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2017. – № 8. – С. 20–26.
2. *Ломакина, Т.Ю.* Характеристика этапов формирования профессиональной мобильности магистранта / Т.Ю. Ломакина, О.И. Идрисова // Управление в социальных и экономических системах: м-лы XXIX международной научно-практической конференции, г. Минск, 14 мая 2020 г. / редкол.: Н.В. Суша (предс.) и др. ; Минский инновационный ун-т. – Минск : Минский инновационный университет, 2020. – С. 45–46.
3. *Мясникова, Т.И.* Развитие профессиональной мобильности в процессе профилизации подготовки будущих специалистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.И. Мясникова. – Екатеринбург, 2010. – 192 с. – Текст : непосредственный.
4. «Понятийный словарь» как метод изучения доходчивости словесной пропаганды: (опыт конкретного социологического исследования) / С.Г. Вершловский, В.И. Кобзарь, Л.Н. Лесохина, Ю.Н. Солонин. – Текст: непосредственный // Философские науки. – 1967. – № 2. – С. 50–57.

## Специфика эргономизации деятельности студенческого объединения

*Катушенко О.А.*

*Аспирант, преподаватель факультета психологии  
и педагогики ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина,*

*Нижний Новгород, Россия*

*Научный руководитель – Аксёнов С.И.*

В современном обществе всё более значимой становится проблема эргономизации образовательного пространства. Студенты и преподаватели значительную часть своего времени связывают с процессом обучения в организациях высшего образования. Эффективность, комфортность преподавание и учение во многом зависят от педагогической эргономики.

В традиционном понимании эргономика – наука о приспособлении предметов, находящихся в непосредственном контакте с человеком в его профессиональной деятельности. Более широкое определение эргономики, принятое в 2010 году Международной ассоциацией эргономики, звучит так: «Научная дисциплина, изучающая взаимодействие человека и других элементов системы, а также сфера деятельности по применению теории, принципов, данных и методов этой науки для обеспечения благополучия человека и оптимизации общей производительности системы» [1].

Необходимо отметить, что эргономический аспект образования понимается педагогами комплексно, соединялось необходимость организации не только технического обеспечения обучения, но улучшение всей образовательной среды образовательных организаций, как необходимого ресурса для всестороннего развития обучающихся и комфортной работы педагогов. Образовательные организации во многом зависят от среды, которая формируется из множества аспектов, например, школьная среда не возможна без нескольких компонентов: взаимодействия участников образовательного процесса, информации и материально-технического аспекта. Студенческое объединение является одной из возможностей развития среды в рамках эффективного взаимодействия участников образовательного процесса.

Главной целью педагогической эргономики является повышение эффективности учебной деятельности, сохранение здоровья (безопасность), развитие личности (комфортность, удовлетворенность содержанием, формами, результатами деятельности).

Для организации эффективной учебной деятельности в пространстве образовательной организации необходимо опираться на принципы педагогической эргономики. Наумчик В.Н. пишет о том, что принципы педагогической эргономики опираются на общие принципы эргономики: безопасность, эффективность и комфортность [2].

Рассмотрим Модель эргономизации студенческого объединения «Педагогическое созвездие», миссией которого является популяризация педагогической науки, исследования в области педагогики. В разработке данной модели мы опирались на концепцию педагогической одарённости предложенную Федоровым А.А., Илалтдиновой Е.Ю., Фроловой С.В., Кисовой В.В., Арифудиной Р.У. Авторами педагогическая одаренность рассматривается через феномен множественного интеллекта как совокупность разнородных выдающихся способностей личности. Педагогическая одаренность определяется как психологическая предпосылка профессиональных педагогических способностей, один из видов социальной одаренности, готовность к педагогической деятельности [3].

Целевой компонент включает в себя цель (Организация системы работы по развитию олимпиадного движения в университете для поддержки одаренных студентов и эргономизации образовательного пространства) и задачи:

1. Стимулировать интеллектуальное и профессиональное развитие студентов участников студенческого объединения «Педагогическое созвездие»;
2. Организовать неформальное общение и творческое взаимодействие при подготовке к олимпиадам сторонних организаций;
3. Оказать методическую поддержку педагогам в разработке индивидуальных программ сопровождения победителей и призёров предметных олимпиад;
4. Создать условия, обеспечивающие открытость информационного пространства по развитию олимпиадного движения;
5. Оказать психолого-педагогическую поддержку талантливым студентам.

Концептуальный компонент определяет общую концепцию исследования (в условиях отсутствия программы развитие студенческого олимпиадного движения по эргономизации образовательного пространства необходимо включение данного направления в концепции социально-воспитательной деятельности Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина).

Содержательный компонент отражает направления деятельности связанные с организацией олимпиад/конкурсов и развитие студенческого объединения с учетом принципов эргономики:

1. Организация олимпиад/конкурсов. Развитие информационного сопровождения (ВК, инстаграмм). Продумывание расположения участников олимпиады во время очного этапа. Разработка заданий отвечающих принципам педагогической эргономики. Курирование волонтерского сопровождения участников для организации комфортного микроклимата олимпиады.

2. Развитие единая информационная олимпиадная сеть. Развитие информационного сопровождения (ВК, инстаграмм)

Также содержательный компонент включает несколько направлений по работе с участниками студенческого объединения «Педагогическое созвездие»: привлечение новых участников, закрепление в сообществе и продуктивная работа.

Процессуально-технологический компонент опирается на структуру педагогической одаренности. Методы, технологии и средства подбираются для развития универсальных и специальных компонентов. Универсальные компоненты рассматриваются как необходимая основа общей одаренности, позволяющая раскрываться специфически педагогическим ее компонентам [3].

Диагностический компонент модели предполагает регулярный мониторинг, диагностику и самодиагностику эргономизации образовательного пространства, через систему заданий, опросов, и других контрольно-измерительных и диагностических материалов.

Результаты реализации модели мы видим в развитие олимпиадного движения, положительное изменение его качественных характеристик, рост численности обучающихся и педагогов, принимающих участие в олимпиадном движении, создание системы выявления и развития одарённых студентов

*Литература*

1. International Ergonomics Association (IEA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iea.cc/whats/index.html> – (24.11.2019).
2. *Наумчик В.Н.* Генезис педагогической эргономики в системе образования / Наука и школа. – 2019. – № 5. С. 58–63.
3. Педагогическая одаренность. Актуальные психолого-педагогические решения: монография / А.А. Федоров, Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова [и др.]; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (Мининский университет). – Нижний Новгород : Мининский ун-т, 2019. – 348 с.

## Методика преподавания английских междометий в русской аудитории

**Климина В.В.**

*студентка 3 курса института «Иностранные языки,  
современные коммуникации и управление»  
МГППУ, Москва, Россия  
kavaleriia142@gmail.com*

*Научный руководитель – Махмудова С.М.*

**Аннотация.** Наша работа посвящена проблемам изучения междометия английского языка в русской аудитории. Междометия как одна из интересных частей речи в последнее время часто используется в речи молодого поколения при частном разговоре и при написании СМС-сообщений, что делает актуальной проблему их изучения и требует совершенства методики преподавания с учетом современных реалий интерактивного общения.

**Ключевые слова:** преподавание и изучение английского языка, методика преподавания иностранных языков, междометие английского языка, эквивалентная лексика.

Проблема, поставленная в данной работе, заключается в отсутствии должного внимания изучению междометий в процессе обучения английскому языку. Для решения этой проблемы была поставлена задача – выявить, какими методами можно обучать иностранным междометиям. Для решения данной задачи использовались такие методы, как анализ, классификация, описание. Таким образом, новизна данной работы заключается в разработке принципа упражнений для обучения междометиям.

Междометия – это слова, которые мы используем для выражения эмоций первоначальной реакции, а также для изображения звуков природы и животных. Междометия обладают особенностями, которые отличают их от других частей речи английского языка: они не имеют грамматической функции в конструкции предложения; не имеют грамматических форм; не сочетаются с другими частями предложения; тесно связаны с контекстом.

Одним из наиболее эффективных принципов функционирования языка является принцип экономии, т.е. он не может допускать существование избыточных элементов в большом объеме. Междометия английского языка составляют набор из более 500 слов, что объясняет их важность, которая в значительной степени игнорируется в процессе обучения. Хотя овладение английским языком нельзя считать совершенным без умения понимать и правильно использовать коммуникативные элементы.

Значение междометий достаточно точно установлено, поскольку каждое междометие произносится в определенном языковом и ситуативном контексте. Исходя из этого, междометия могут быть сгруппированы

ны в соответствии с их значениями. Группа междометий, обладающих определенным эмоционально экспрессивным значением, может быть дополнительно диверсифицирована на различные эмоции, на которые указывает конкретное междометие, не называя их. Например, выразить восторг на английском языке помогут такие междометия как – «Ah!», «Coo!»; радость – «hurrh!», облегчение – «woof!» и так далее. В английском языке существуют междометия, которые в значительной степени основаны на звукоподражании, они представляют собой орфографическое представление звука, предполагают виртуальный звук, имитируя его как можно ближе, например, «crack!» или «tew!». Различные команды, приказы и призывы к животным могут составлять свою собственную группу междометий («shush!», «proot!»). Существуют также обращающие на себя внимание междометия, например, «ahem!».

Первым и самым простым этапом обучения русской язычной аудиторией английским междометиям является использование преподавателем междометий в процессе коммуникации со студентами. Затем необходимо представить некоторые междометия, использование которых необходимо для точного выражения эмоций, их классификацию, а также аналоги в русском языке.

Чтобы закрепить полученные знания о междометиях, можно выполнять как письменные, так и устные упражнения. В качестве письменной работы можно предложить задание с выбором наиболее подходящего междометия, пропущенного в предложении. В качестве задания для более продвинутого уровня студентов можно использовать перевод фразы с междометием с русского языка на английский. Однако наиболее целесообразными будут устные упражнения, поскольку междометия используются в процессе устного общения. Для этого подойдут задания для обучения диалогической речи, но только те диалоги, в которых может быть использована разговорная речь.

Междометия могут также усваиваться в процессе чтения англоязычных художественных произведений, например, таких известных произведений, как «Просто сказки» Р.Киплинга и «Алиса в стране чудес» Льюиса Керролла. Кроме того, существует отдельный вид литературы, наиболее популярный среди молодежи, в котором можно столкнуться с наибольшим количеством разнообразных междометий – комиксы. Книжки, состоящие только из картинок и реплик персонажей, не только пользуются популярностью среди обучающихся всех возрастов, но и могут оказаться полезными в процессе обучения иностранному языку.

Наконец, привыкнуть к использованию и пониманию междометий в английской речи помогут просмотры разнообразных видео, включающих реальное общение между людьми, или сериалы с диалогами в повседневной жизни героев.

В результате данной работы можно сказать, что междометие – это неотъемлемая часть речевого общения, с помощью которой можно выразить эмоции, отношение к контекстуальным ситуациям, а также звуки. Большим преимуществом междометий является возможность их изучения в процессе обучения всем видам навыков (говорение, письмо, чтение, аудирование).

*Литература*

1. *Баймурзаева Г.Б., Бороненкова Я.С.* Совершенствование языковых навыков иноязычных учащихся при овладении грамматической структурой междометий русского языка [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2016. Том 3. № 4. С. 120–129. doi:10.17759/langt.2016030409 Литература
2. *Бархударов Л.С., Штелинг Д.А.* Грамматика английского языка: учебник. М., 2013.
3. *Корнев В.А., Дедова О.М.* Основные виды семантических отношений внутри лексико-семантических группировок [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2019. Том 6. № 3. С. 51–55. doi:10.17759/langt.2019060306
4. *Муле П.* Педагогическая деятельность и взаимосвязь между знанием дисциплины и педагогическими умениями: вопрос остается открытым [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2016. Том 3. № 1. С. 50–62. doi:10.17759/langt.2016030106
5. *Шаховский В.И.* Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж : Издательство Воронежского государственного университета, 1987.



## Стратегии снижения языковой тревожности: зарубежный опыт

*Ковалевич Д.С.*

*магистрант факультета «Психология образования»*

*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,*

*учитель иностранных языков*

*ГБОУ «Школа № 1576», Москва, Россия*

*BSakaKS@yandex.ru*

*Научный руководитель – Адаскина А.А.*

Языковая тревожность – особая форма тревожности, возникающая при общении на иностранном языке либо на уроках иностранного языка. Согласно статистике, каждый второй обучающийся испытывал языковую тревожность. В момент стресса и тревоги ученик концентрируется на попытках совладать с собой, а не на учебном процессе, что негативно сказывается на учебных результатах. Исследования показывают, что тревога резко снижает показатели оперативной памяти, эмоциональная нагрузка выступает как параллельная ресурсоемкая задача.

Разработка стратегий снижения и преодоления языковой тревожности – отдельное направление в исследовании данного явления. В России оно только зарождается, но зарубежный опыт может прийти на помощь участникам образовательного процесса.

Большинство существующих стратегий можно разделить на три группы: стратегии для учителей (*teaching strategies*), стратегии для учеников (*learning strategies*) и стратегии вмешательства (*intervention strategies*).

Первая группа направлена на снижение уровня языковой тревожности во время занятий. Это методические, педагогические, психологические рекомендации для учителей. Характер, личность, стиль преподавания учителя часто становятся причинами повышенной тревожности во время занятий. Хаотичные инструкции, чрезмерное корректирование, деление класса на «хороших» и «плохих», авторитарность, жесткость оценивания вызывают у обучающихся особенно сильную тревогу. Ученики ценят, когда учителя дружелюбны и готовы помочь. Юмор, использование игровых технологий и элементов драматизации – доказанный способ снизить языковую тревожность на уроке. Также учителю необходимо поддерживать атмосферу дружбы и кооперации. Например, используя метод совместного обучения (*cooperative learning*), когда группа учащихся имеет общую цель и её члены могут учиться друг у друга. Особенно тревожных обучающихся рекомендуется объединять с теми, с кем они в хороших отношениях.

Учителям рекомендуется уделять больше внимания формативному оцениванию и конструктивной обратной связи. Важно хвалить уче-

ников за активность и использование иностранного языка, объяснять, что в ошибках нет ничего ужасного. Чтобы снизить языковую тревогу, учитель должен показать ученикам, что они не должны идеально знать язык, чтобы понимать других и быть понятыми. Также важно разнообразить деятельность на уроке.

Полезно рассказать обучающимся о том, как они могут справиться со стрессом. Такие техники составляют вторую группу. Некоторые техники ученики могут использовать неосознанно (аффирмации или дудлинг). Однако имеет смысл знакомить учеников и с другими способами справиться с тревогой. Например, предложить отрепетировать предстоящее выступление с родственником или другом, наградить себя чем-нибудь приятным после достижения учебной цели, вести записи о пережитых чувствах и эмоциях. Полезными для учеников являются навыки релаксации.

Третья группа (стратегии вмешательства) предполагает участие педагога-психолога. Большую роль играет просвещение, помогающее ученикам понять своё состояние, избавиться от нереалистичных ожиданий и предубеждений. Другое направление этой работы – психологические тренинги. На взгляд большинства исследователей, истоки языковой тревожности лежат в отношении обучающегося к себе, самоощущении на уроках. Тренинги по развитию стрессоустойчивости, уверенности в себе, коммуникативных навыков и пр. помогут ученикам комфортнее ощущать себя на занятиях и адекватно реагировать на стрессовые ситуации, что приведёт к снижению уровня языковой тревожности.

*Литература*

1. *Hashemi M., & Abbasi M.* The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes // *International Journal of Applied and Basic Sciences.* – 4. – 2013. – pp. 640–646.
2. *Horwitz E., Horwitz M., Cope, J.* Foreign language classroom anxiety // *The Modern Language Journal* #70–1986 – pp. 125–132.
3. *Horwitz E.K., & Young D.J.* *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* // Englewood Cliffs. – NJ. – Prentice-Hall. – 1991.
4. *Kráľová Z.* Foreign Language Anxiety // *Constantine the Philosopher University in Nitra.* – Slovakia. – 2016. – 88 p.
5. *Young, D.J.* Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest? // *The Modern Language Journal.* – 75. – 1991. – pp. 426–439.

## Исследование возможностей геймификации в повышении эффективности образовательного процесса в школе

**Ковтун Е.А.**

*студентка Института математики,  
физики, информатики и технологии  
УрГПУ, Екатеринбург, Россия*

**Мерзлякова О.П.**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики,  
технологии и методики обучения физике и  
технологии УрГПУ, Екатеринбург, Россия*

Учителю в наши дни как никогда сложно привлечь ученика к продуктивной работе на уроке. Для этого ему приходится постоянно вступать в бой с социальными сетями, играми, рекламой и многим другим за внимание ученика. Геймификация является образовательной технологией (средством, инструментом), которая может повысить мотивацию ученика к изучению предмета и отвлечь от экранов гаджетов.

В настоящее время вопросам геймификации и ее применения в различных сферах деятельности человека посвящен ряд исследований таких авторов как Вербах К., Маржевский А., Бронникова М., Нефедьева И., Алчебаев М., Гайдуков А. и других.

Однако применению геймификации в образовании посвящены лишь некоторые статьи, подтверждающие в основном актуальность этой темы. С целью определения степени осведомленности учителей о таком действенном инструменте повышения вовлеченности учеников в образовательный процесс как геймификация нами был проведен опрос. В частности, перед нами стояла задача выяснить, знают ли учителя что такое геймификация, знакомы ли с работами разных авторов по этой теме и какие игровые инструменты используют в своей педагогической практике. Опрос показал, что только половина участников опроса пользуются элементами геймификации (4 % – да, часто; 46 % – да, иногда), при этом те, кто применяет это средство, не имеют единого четкого понимания, что такое геймификация, и используемые ими инструменты применяются не всегда эффективно. Это, на наш взгляд, связано с тем, что качественных психолого-педагогических исследований, посвященных геймификации образовательного процесса, на русском языке очень мало, и о них не всегда известно большинству учителей.

На первом этапе исследования феномена геймификации нами были определены следующие понятия: геймификация и игрофикация, неигровой контекст, жетонная экономика и бейджификация, отличительные особенности геймификации (основные принципы), fun в геймификации, типы игровых элементов игры (динамики, механики и компоненты), путь

игрока [3]. Были проанализированы различные алгоритмы по геймификации какого-либо процесса на предмет соответствия их различным игровым принципам таких как fun, типам игроков, связи с реальностью и др. На наш взгляд, более всего перечисленным требованиям отвечал план Кевина Вербаха «6D» [2]. Однако при дальнейшей его апробации в условиях образовательного процесса были выявлены следующие недостатки: из-за отсутствия детальных подробностей действий, связанных со спецификой сферы образования, достижения предыдущего шага не в полной степени учитываются при разработке следующих, именно это вызывает трудности при внедрении алгоритма. В частности, на наш взгляд, отсутствует пункт, редактирующий и дополняющий изначально разработанный план урока под интересы учеников, кроме того неявно прослеживается соответствие пути игрока с этапами дидактического процесса. В связи с этим, нами был доработан алгоритм геймификации уроков, в котором учитывались недостатки предыдущего плана и пути их преодоления [3]. Используя данный алгоритм, педагоги смогут создавать более эффективные уроки, направленные на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей и интересов учеников.

С целью повышения эффективности геймификации образовательного процесса и доведения теоретических основ до уровня методических рекомендаций считаем необходимым провести еще ряд исследований:

**Таблица 1**  
**Направления исследования процесса геймификации образовательного процесса**

Исследование	Цель	Методы
<b>1. Изучение целей применения геймификации в образовании</b>		
1. Влияние геймификации на учебную мотивацию школьников	Для наиболее точного определения структуры учебной мотивации учеников, чтобы в дальнейшем разрабатывать уроки с учетом их интересов	Анализ психолого-педагогической литературы
2. Выявление наиболее эффективных игровых элементов, позволяющих формировать и оценивать личностные и метапредметные образовательные результаты	Для грамотного применения в образовательном процессе игровых элементов (динамик, механик и компонент) с целью достижения образовательных результатов по ФГОС и их оценки	Возможно использование методов: <ul style="list-style-type: none"> <li>● контент-анализа (изучение существующих механик и их применение на практике)</li> <li>● моделирования (создание базы примеров применения действующих механик на уроках в рамках специфики предмета физики)</li> </ul>

Исследование	Цель	Методы
3. Изучение воздействия различных игровых механик на разные свойства мышления	Показать, что данная технология позволяет организовать в образовательном процессе такие виды деятельности школьников, в ходе выполнения которых у них развиваются логическое, наглядно-образное, творческое и другие виды мышления	Анализ воздействия игровых механик на мыслительную деятельность ученика, сопоставление игровых механик и свойств мышления; проведение опытно-поисковой работы с целью определения достоверности полученных выводов.
<b>II. Анализ современного состояния проблемы геймификации образования</b>		
1. Анализ зарубежной литературы	Изучение и заимствование опыта зарубежных коллег	Перевод и анализ научно-методической литературы
2. Изучение геймифицированных образовательных продуктов (Classcraft, ЕГЭ-игрушка, Kahoot! и другие)	Определение платформ, применяющих принципы геймификации в педагогической практике	Анализ существующих платформ
<b>III. Разработка методики применения геймификации в процессе обучения конкретному школьному предмету</b>		
Определение соответствий между основными этапами пути игрока и этапами дидактического процесса (урока/цикла уроков/курса)	Нахождение точек соприкосновения пути игрока и этапов дидактического процесса позволит облегчить путь создания геймифицированной среды и удерживать внимание ребенка на учебном предмете	Педагогический эксперимент: проведение ряда уроков с разными параметрами пути игрока, в процессе которых отмечать вовлеченность и удовлетворенность потребностей детей.

После проведения данного ряда исследований, план геймификации дидактического процесса несомненно претерпит ряд качественных изменений. Таким образом, будет возможно создать для учеников интересную и эффективную образовательную среду.

#### *Литература*

1. Алчбев М.А., Гайдук А.М. Геймификация или мистификация? // Мир транспорта. – 2015. – № 3. – с. 220–228.
2. Вербх К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй: игровое мышление на службе бизнеса. – Манн, Иванов и Фербер, 2014.
3. Ковтун Е.А., Мерзлякова О.П. Геймификация образовательного процесса в школе // Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития [Электронный ресурс]: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – с. 29–32.
4. Нефедьев И.В., Бронникова М. Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру! // Москва : Издательство «АСТ», 2019. – 448 с.
5. Marczewski, A. User Types. In Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design, 2015.

## Использование флеш-карт в обучении иероглифам китайского языка

*Шипилова И.А., Кожевникова Е.Д.*

*студенты института иностранных языков  
ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Россия  
inn-ship@mail.ru*

*Научный руководитель – Бударина Ж.С.*

На начальном этапе до 80 % учебного времени уходит на овладение китайской иероглифики. Обучение иероглифической письменности, которая представляет особую систему знаков, формирует навыки, которые можно разделить на две группы.

В первую входят чисто моторные – начертательные навыки, а во вторую – лексические, когда объектом усвоения является не просто знак, а графико-звукосмысловый комплекс. Такие комплексы могут быть сформированы в памяти только путем формирования соответствующих ассоциативных связей с помощью специально организованных учебных действий, в т.ч при использовании флеш-карт.

Среди всех методик изучения и запоминания иностранных слов преимущественными являются те, которые обеспечивают долговременное запоминание слов. Одной из таких методик является использование лексических карточек. В ходе опроса студентов лингвистических специальности было выявлено, что в эпоху компьютеризации самым оптимальным вариантом является использование электронных ресурсов Quizlet, Tools For Educators и др [2].

Целью данной работы является описание возможности применения флеш-карт при обучении иероглифам китайского языка.

Достижение указанной цели предполагает решение следующих задач:

- рассмотреть электронный сайт Quizlet как платформу для изучения иероглифов китайского языка, его возможности и преимущества среди других аналогичных ресурсов
- раскрыть особенности работы с флэш-картами при изучении китайского языка.

Среди учителей иностранных языков большую популярность имеет сайт Quizlet (<https://quizlet.com/ru>). Этот простой в использовании сайт позволяет создавать флеш-карты, которые будут полезны каждому учителю и ученику. Учащийся самостоятельно работает с изучаемой информацией и сам проверяет себя. Большим преимуществом этого сайта является то, что его можно использовать не только при обучении иероглифам и лексики китайского языка, но и при обучении правилам.

На флэш-картах могут быть представлены либо только картинки, либо последние могут идти в сопровождении данных ниже или на отдельных карточках слов. Карты со словами-подписями могут быть введены как

после презентации картинок (чтобы не мешать запоминанию правильного звукового образа слова, его произношения, особенно если ученик испытывает сильные затруднения в чтении), так и одновременно с ней [1].

Анализ электронных ресурсов показал, что флэш-карты используются для запоминания лексики иностранных языков. Однако трудность в изучении китайского языка вызывает запоминание иероглифов. Создание флэш-карт с иероглифами (с дублированием перевода и произношения) позволяет визуализировать и создавать ассоциация при запоминании лексики китайского языка. Большую эффективность показало использование студентами приема флэш-карт при подготовке к международному экзамену по китайскому языку HSK.

*Литература*

1. *Бирюкова Н.Ю.* Роль визуализации в обучении иностранному языку: мнемонический метод использования флэш-карт // Образование. Карьера. Общество. 2012. № 2 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-vizualizatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-mnemonicheskiy-metod-ispolzovaniya-flesh-kart> (дата обращения: 20.10.2020).
2. *Родионова Е.М., Ханжина А.А.* Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Царскосельские чтения. 2014. № XVIII. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-resursy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 20.10.2020).

## **Возрастная спецификация профессионального выгорания учителя**

**Коротконожкин Е.А.**

*методист «Инженерно-технологической школы № 777» Санкт-Петербурга  
Санкт-Петербург, Россия  
eak777@list.ru*

Исследования профессионального выгорания у представителей профессии педагога обуславливается ее высокой социальной значимостью. В связи с этим большое значение приобретает изучение феномена выгорания – педагогического явления, оказывающего негативное воздействие на психофизическое здоровье и эффективность деятельности педагогических работников. Практическая роль эмоций в профессиональной деятельности оценивается противоречиво. По результатам исследований феномена профессионального выгорания в учительской профессии, можно сделать вывод, что педагоги не готовы к возможной эмоциональной перегрузке, не сформированы (целенаправленно) соответствующие знания, умения, личностные качества, необходимые для преодоления эмоциональных трудностей профессии.

В основу исследования положена гипотеза: о том, что у педагогов в зависимости от возрастной когорты проявляются разные фазы профессионального выгорания.

Цель исследования состоит в выявлении специфики профессионального выгорания педагогов различных возрастных когорт.

Объектом выступает синдром профессионального выгорания в учительской профессии.

Предметом исследования особенности профессионального выгорания у учителей различных возрастных когорт.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к исследованию проблемы профессионального выгорания в учительской профессии.
2. Изучить особенности профессионального выгорания в учительской профессии разных возрастных групп.
3. Провести сравнительный анализ полученных данных между группами педагогов разных возрастных когорт.
4. Провести корреляционный анализ полученных данных и выявить взаимосвязь между изучаемыми характеристиками.
5. Выявить потребность руководителей ОУ в данных о уровне профессионального выгорания педагогического коллектива.

В исследовании были использованы материалы обследования 56 педагогов начального образования в возрасте от 24 до 55 лет, полученные



на базе ГБОУ Санкт – Петербурга. В соответствие с целями исследования выборка была поделена на три группы по возрастным когортам: 1 группа состоит из 18 педагогов в возрасте от 24 до 35 лет (средний возраст 29 лет), 2 группу составили 19 педагогов в возрасте от 36 до 45 лет (средний возраст 40 лет), 3 группа представлена 19 педагогами в возрасте от 45 до 55 лет (средний возраст 51 год).

**Распределение частот среди симптомов фазы «Напряжения» в трех изучаемых группах**

Выраженность Симптом	Симптом не сложился			Складывающийся симптом			Сложившийся симптом		
	24–35	36–45	46–55	24–35	36–45	46–55	24–35	36–45	46–55
Возрастная когорта	24–35	36–45	46–55	24–35	36–45	46–55	24–35	36–45	46–55
Переживание психотравмирующих обстоятельств	11 %	11 %	22 %	67 %	68 %	68 %	22 %	22 %	11 %
Неудовлетворенность собой	22 %	52 %	58 %	61 %	43 %	37 %	17 %	5 %	5 %
«Загнанность в клетку»	11 %	26 %	58 %	34 %	68 %	42 %	55 %	5 %	42 %
Тревога и депрессия	22 %	43 %	43 %	39 %	47 %	47 %	39 %	11 %	11 %

**Распределение частот среди симптомов фазы «Резистенции» в трех изучаемых группах**

Выраженность Симптом	Симптом не сложился			Складывающийся симптом			Сложившийся симптом		
	24–35	36–45	46–55	24–35	36–45	46–55	24–35	36–45	46–55
Возрастная когорта	24–35	36–45	46–55	24–35	36–45	46–55	24–35	36–45	46–55
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	5 %	0 %	52 %	39 %	22 %	43 %	55 %	78 %	5 %
Эмоционально-нравственная дезориентация	44 %	26 %	63 %	50 %	68 %	37 %	6 %	5 %	0 %
Расширение сферы экономики эмоций	28 %	0 %	95 %	50 %	37 %	5 %	22 %	63 %	5 %
Редукция профессиональных обязанностей	34 %	11 %	79 %	66 %	31 %	21 %	0 %	58 %	0 %

**Распределение частот среди симптомов фазы «Истощение» в трех изучаемых группах**

Выраженность Симптом	Симптом не сложился			Складывающийся симптом			Сложившийся симптом		
	24–35	36–45	46–55	24–35	36–45	46–55	24–35	36–45	46–55
Возрастная когорта	24–35	36–45	46–55	24–35	36–45	46–55	24–35	36–45	46–55
Эмоциональный дефицит	17 %	11 %	6 %	77 %	26 %	47 %	6 %	64 %	47 %

Выраженность Симптом	Симптом не сло- жился			Складывающий- ся симптом			Сложившийся симптом		
Эмоциональная отстраненность	28 %	52 %	6 %	72 %	48 %	27 %	0 %	0 %	68 %
Личностная отстраненность (деперсонализация)	11 %	6 %	0 %	44,5 %	31 %	21 %	44,5 %	63 %	79 %
Психосоматические и психовегетативные нарушения	11 %	6 %	0 %	39 %	16 %	32 %	50 %	78 %	68 %

Полученные данные по частотному анализу симптомов истощения у педагогов начального образования позволяют говорить о том, что наиболее выраженным симптомом в картине данной фазы эмоционального выгорания у педагогов в возрасте от 24 до 35 лет является симптом психосоматических и психовегетативных нарушений (50 %), а наименее выраженный – эмоциональный дефицит (6 %).

В возрастной группе 36–45 лет доминантными симптомами фазы истощения становятся эмоциональный дефицит (64 %) и личностная отстраненность (64 %). В противовес предыдущей группе наименее значимым симптомом в этой возрастной группе становятся психосоматические нарушения (15 %).

Возрастная группа от 46 до 55 лет отличается выраженной картиной сформированных симптомов, все четыре симптома сформированы у большей части педагогов – эмоциональный дефицит (48 %), эмоциональная отстраненность (68 %), личностная отстраненность (79 %), психосоматические и психовегетативные нарушения (68 %) – что говорит о высоком уровне сформированности, выраженности фазы истощения у педагогов данной возрастной группы.

В рамках эмпирического исследования был проведен сравнительный анализ трех возрастных когорт педагогов начального образования. Так, по результатам анализа педагогов в возрасте от 24 до 35 и от 36 до 45 лет были выявлены различия по трем фазам эмоционального выгорания. Качественный анализ полученных данных выявил, что фаза напряжения более выражена в группе педагогов 24–35 лет, в то время как фазы резистенции и истощения проявляются сильнее в группе педагогов 36–45 лет. Описывая характерную картину, полученную в группе педагогов возрастной когорты 36–45 лет необходимо отметить выраженную стадию резистенции при несформированной стадии напряжения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать полученные данные для изменения вектора кадровой политики, эмоционального капитала и человеческого капитала образовательного учреждения.

*Литература*

1. *Молокоедов А.В., Слободчиков И.М., Франц С.В.* Психологическая безопасность личности: основы комплексного анализа (монография). – Москва, Левъ, 2017. – 256 с.
2. *Водопьянова Н.Е., Серебрякова А.Б., Старченкова Е.С.* Синдром «психического выгорания» в управленческой деятельности // Вести. С.-Петерб.ун-та. Сер. 6. 1997. – Вып. 2 (№ 13) – С.48–52.
3. *Грановская Р.М.* Элементы практической психологии. – СПб.: Свет, 2007. – 157с.
4. *Баранов А.А.* Стресс толерантность педагога: теория и практика. – М.: АСТ; Ижевск: Изд-во УдГУ, 2002. – 422 с.

## Исследование норм нравственного поведения в коллективе подростков

**Кудинова В.А.**

*Студент начального и дошкольного образования  
МичГАУ Социально-педагогический институт  
Мичуринск, Россия  
cudinova.alena2011@yandex.ru*

*Научный руководитель – Невзорова М.С.*

### **Введение**

Данная статья посвящена обзору норм нравственного поведения в коллективе подростков. Проведенное исследование позволяет утверждать, что нравственное поведение ребенка зависит от его воспитания, которое ему привило близкое окружение. Данная проблематика имеет многогранный характер.

### **Актуальность**

В подростковом возрасте начинается и в основном заканчивается процесс формирования жизненной позиции.

От наличия определенных факторов зависит, насколько он может затянуться, а в ряде случаев он не наступает совсем, что можно наблюдать на примере лиц с ярко выраженным антиобщественным поведением. Можно выделить ряд условий протекания процесса усвоения подростками нравственных норм:

1. достижение уровня духовного развития, необходимого для сознательного усвоения норм;
2. расширение и усложнение сферы общения, выход за рамки школы и семьи;
3. ломка типа отношений со взрослыми, основанных на власти и неравенстве, переход к новому типу отношений;
4. выход на первый план системы общения со сверстниками, отеснение на второй общения со взрослыми;
5. возникновение качественно новой формы жизнедеятельности – формирование малых групповых образований.

Поэтому проблема формирования нравственных норм поведения является актуальной в настоящий момент.

### **Проблема**

Понятие “нравственное развитие личности” звучит в контексте теории развития личности Зигмунда Фрейда.

Понятие “нравственность” и “мораль” часто отождествляются. Но мораль – это категория общественно- историческая.

Нравственность- категория внутренняя, отражающая нравственные потребности, которые зарождаются и претерпевают сложное развитие внутри личности. Понятие “нравственное развитие” как психолого-пе-

дагогический процесс не только правомерно, но и необходимо, так как оно имеет внутренний характер, а развивать можно то, что уже заложено в человеке. Нравственное развитие – это не формирование отдельных качеств личности, а развитие целостного качества, базирующегося на эмоционально-волевой сфере личности.

Таким образом, ребенок не рождается ни злым, ни добрым, ни честным, ни безнравственным. Каким он станет, будет зависеть от условий, в которых он воспитывается, от направленности и содержания самого воспитания. Для ребенка очень значимо нравственное воспитание, оно составляет часть его жизни, миропонимания.

### **Практическое исследование**

В экспериментальной части моей статьи будет рассказываться как влияет семья и близкое окружение ребенка на формирование у него нравственных норм поведения. В исследовании приняли участие средние подростки (13–14 лет) из 5 отряда 3 смены под названием «Театральная история» проводимая на территории МДЦ «Артек» детского лагеря «Лесной». Мальчики очень активные, всегда и везде стремятся быть первыми, но своим недисциплинированным поведением подают плохой пример остальным членам отряда. Тем самым разрушая дисциплину всего отряда.

Исследование началось с наблюдения за этими мальчиками. Организационный период и три дня основного периода смены проводилось наблюдение за их поведением, жестами, разговорами со сверстниками. Из чего стало ясно, что их недисциплинированность исходила еще из дома. После этого последовало решение пообщаться с родителями на эту тему, на что родители подтвердили мои слова и подозрения.

Что бы эта группа мальчиков окончательно не разложила коллектив и дисциплину в нем, было решено направить их активность в деятельность. Деятельность подбиралась из их интересов и предпочтений. Мальчики сильно любили играть в футбол, на протяжении смены мы играли всем отрядом на спортивной площадке в футбол, тем самым позволяя им перевести свою активность в нужное русло. Так же каждый день из этой группы мальчиков выбирались дежурные командиры отряда, которые были правой рукой вожатого и во всем должны помогать. По истечению смены и упорной работы с ним, к концу смены мальчики стали более дисциплинированными, стали соблюдать нормы поведения в коллективе, помогать другим детям в подготовке в отрядным мероприятиям, контролировали дисциплину отряда в целом. Это еще раз доказывает, что любого ребенка можно успокоить, а гиперактивность, направив в нужное дело, снизить. Конечным этапом исследования была беседа проводимая в рамках лагеря с этими мальчиками. В течение беседы стало понятно, что их отношение и поведение в целом изменилось, они начал осознавать для себя, что такое мораль, дисциплина, нравственность.

Остановимся на соблюдении некоторых важных условий, способствующих наиболее эффективному усвоению норм нравственности и формированию привычек нравственного поведения у детей среднего подросткового возраста:

1. Позитивный настрой. Нельзя забыть или обидеть никого из детей, для чего используются обращение по имени, похвала, призы и прочие способы поощрения, увлекающие детей.
2. Пример взрослых, прежде всего вожакого. Ребенок наблюдает и оценивает взрослых. Желательно всегда оценив свое поведение с позиций разумности, необходимости соблюдения этикета, соответствия его собственным поучительным словам, действия вожакого должны быть направлены на достижение главной цели – создание развития личности ребенка в творческой, доброжелательной, дружеской обстановки.
3. Связь с семьей – необходимое условие, позволяющее сохранить единство требований и преемственность воспитания. Общая цель семьи и детского центра – хорошо воспитанный культурный и образованный человек. Всю эту работу по формированию у детей среднего подросткового возраста привычек нравственного поведения необходимо проводить вместе с родителями: сообщать им о достижениях и проблемах детей, консультироваться с ними об индивидуальных особенностях каждого ребёнка, выявлять происхождение тормозящих развитие факторов.

Большую роль в обучении и воспитании поведенческой культуры играет родной язык. Обучение правильному, красивому поведению способствует и речевому развитию детей. С этой целью необходимо расширять у ребенка круг этико-поведенческих понятий, что достигается с помощью словарной работы и помощи квалифицированных специалистов.

Можно выделить следующий механизм нравственного воспитания: (знания и представления) + (мотивы) + (чувства и отношения) + (навыки и привычки) + (поступки и поведение) = нравственное качество.

### **Выводы**

Проведенное выше исследование в очередной раз доказывает, что любое не очень хорошее качество ребенка можно исправить заинтересовав его в деятельности, которая нравится именно ему. Тем самым ребенок не будет разлагать дисциплину. Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные в нем теоретико-методологические положения дают возможность повысить эффективность и результативность процесса нравственного воспитания детей. Полученные в исследовании результаты могут быть использованы в воспитательной практике образовательных учреждений, а так же в работе вожакого в детских оздоровительных лагерях и центрах.

*Литература*

1. *Ахмедьянова А.Г.* Опыт, проблемы и перспективы духовно – нравственного воспитания школьников / А.Г. Ахмедьянова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – № 3. – С. 38–42
2. *Гликман И.З.* Практический аспект нравственного воспитания / И.З. Гликман // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 259–263.
3. *Маслов С.И.* Дидактические основания духовно – нравственного воспитания / С.И. Маслов // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 46–50.

## **CLIL как наиболее оптимальный способ интеграции ИЯ и профессиональных дисциплин**

*Кудряшова А.В.*  
Аспирантка ТПУ  
ТПУ, Томск, Россия  
english@tpu.ru

*Научный руководитель – Сидоренко Т.В.*

Принцип интеграции профессиональных дисциплин и иностранного языка является на настоящий момент одним из ключевых в системе профессиональной подготовки студентов современного университета. Это обусловлено тем, что профессионально ориентированное обучение иностранному языку способствует успешному формированию у студентов вузов профессиональных и общекультурных компетенций [1], что, в свою очередь, соответствует потребностям современного рынка труда, находящегося под влиянием информатизации и глобализации.

Существует несколько вариантов интегрирования профессиональных дисциплин и иностранного языка, таких как ESP (English for Specific Purposes), EMI (English as a Medium of Instruction), CBI (Content-Based Instruction), CLIL (Content and Language Integrated Learning). Остановимся подробнее на каждом из представленных подходов и определим наиболее оптимальный из них для применения в современных условиях.

Каждый из подходов имеет свою направленность. Так, для ESP характерно изучение английского языка посредством предметной области, которая ограничивается изучением терминологии и решением задач широкой направленности [2]. Однако в условиях современного мира и новых реалий общность профессиональной тематики и лимит учебных ситуаций становится не актуальным. На смену ESP приходят подходы, направленные на повышение у обучающихся уровня иностранного языка и когнитивных умений, позволяющие специалисту быстро реагировать на различные ситуации профессионального общения, находить нестандартные решения профессиональных задач. И с этой позиции принято выделять три подхода: EMI, CLIL и CBI, в которых изучение учебного предмета происходит посредством ИЯ, то есть охватываются оба этих компонента. На основе изученной литературы проанализируем их основные признаки [3, 4].

Подход EMI представляет собой способ обучения дисциплинам на английском языке в странах, где английский язык для большинства населения не является родным языком, освоение языка происходит в рамках определенного профессионального дискурса. Английский язык в EMI не является целью обучения, а выступает рабочим языком, и поэтому развитые языковые компетенции являются дополнительным преимуществом, а не самой целью.



Подход CLIL, основным принципом которого является совместное изучение языка и учебного предмета, имеет своей целью овладение какой-либо предметной областью через иностранный язык с тем отличием, что и изучение языка входит в цели подхода.

Основной целью подхода СВИ является не овладение языком как таковым, а его изучение в контексте определенного академического предмета.

Представим основные характеристики подхода в виде таблицы (табл. 1).

**Таблица 1**

**Основные характеристики ЕМІ, CLIL и СВИ**

<b>Критерий</b>	<b>ЕМІ</b>	<b>CLIL</b>	<b>СВИ</b>
Цель	Акцент на изучении содержания дисциплины	Двойной фокус на изучение содержания дисциплины и языка	Акцент на изучении языка в контексте определенного академического предмета
Педагогические подходы и формы обучения	Фокус на развитие предметных знаний; методы зависят от тех, которые одобрены дисциплиной и преподавателем	Мультимодальные интерактивные и ориентированные на учащихся модули, которые поддерживают предметное содержание и изучение языка	Задания, направленные на изучение языка
Роль иностранного языка	Язык – средство обучения	Язык – средство и предмет обучения, и посредник (для построения знаний и обмена опытом)	Язык – предмет обучения
Ожидаемые результаты обучения	Приобретение предметных знаний	Комплексное развитие предметной и языковой компетенции; акцент на развитии продуктивных и интерактивных умений в области второго языка обучения	Приобретение языковых знаний; знания предмета приобретаются дополнительно, на уровне общих знаний
Оценка	Предметных знаний	Языка и предметных знаний	Знаний языка

Сравнивая все описанные выше подходы, основанные на интеграции иностранного языка и профессиональных дисциплин, можно сделать вывод о том, что они обладают общим принципом, но, в то же время, каждый из них имеет свою чётко обозначенную специфику. СВИ нацелен на изучение английского языка в определённой профессиональной области, тогда как ЕМІ основывается на применении иностранного языка как средстве транслирования знаний предмета. Подход CLIL объединяет две эти цели.

Обобщив вышесказанное можно предположить, что подход CLIL является наиболее эффективным из рассмотренных подходов, так как преследует две цели, а не одну и, следовательно, процесс развития профессиональных и общекультурных компетенций происходит эффективнее.

*Литература*

1. *Иванова О.Ю., Образцов П.И.* Компетентностно-ориентированный подход к обучению иностранному языку студентов неязыковых направлений бакалавриата //Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № . 4–2.
2. *Ибрагимова А.Н.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в высшей школе: новые подходы, формы и методы //Иностранные языки в современном мире: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 33–39.
3. *Brown H., Bradford A.* EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals // the use of English. – 2014. – С. 37.
4. *Unterberger, B., & Wilhelmer, N.* (2011). English-medium education in economics and business studies: Capturing the status quo at Austrian universities. *International Journal of Applied Linguistics*, 161, 90–110.

## К вопросу о развитии детской фантазии в школе

*Кузнецова И.С.*

*студент Факультета свободных искусств и наук  
СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия  
irinasan@yandex.ru*

*Научный руководитель – Галактионова Т.Г.*

**Что есть фантазия и почему она так важна сегодня?** Фантазия объединяет воображение, творчество, эстетическое восприятие и гибкость мышления. Способность к фантазии определяет уровень креативности личности, содействует расширению горизонта познания, является системообразующим фактором нестандартности мышления. Эти характеристики остро востребованы в современном мире. Однако практика школьного образования оставляет без внимания рассматриваемую способность детского мышления и зачастую не содействует её развитию. Обидно, что существующие яркие, оригинальные решения, в частности приёмы и способы, предложенные Джанни Родари в «Грамматике фантазии» (1973), оказываются не знакомы учителям и, соответственно, не используются в учебном процессе.

**Может ли фантазия стать результатом образовательной деятельности?** Анализ официальных документов (ФГОС начальной школы) выявил крайне ограниченное упоминание фантазии в контексте образовательных результатов. Вполне ожидаемо присутствие фантазии в предметных областях «искусство», «филология», где речь идёт о «развитие способностей творческой деятельности». Однако здесь мы встречаем лишь косвенное упоминание: «выражение в творческих работах своего отношения к окружающему миру». Логично предположить, что творческие работы немыслимы без фантазии. Приятно удивило упоминание о необходимости развития воображения в задачах предметной области «математика». В целом можно отметить, что стандарты образования закрепляют ценность развития творческих способностей, напрямую связанных с фантазией. Результаты пилотного исследования свидетельствуют, что учителя также склонны видеть в фантазии ценность образовательного процесса, но отмечают ограниченность реальных возможностей развития фантазии в школе.

### **Новизна работы.**

1. Методология. Авторский опрос учителей (Google Форма), который используется с целью выявления их отношения к фантазии, степени понимания сущности и опыта использования фантазии в педагогической практике.
2. Результаты исследования. Анализ ответов фокус-группы учителей начальной школы позволил зафиксировать факты: а) в семантическом поле слова «фантазия» наиболее близкими являются «воображение», «творчество», «мечта»; б) наибольшим потенциалом для

развития фантазии считаются такие предметы, как искусство, литература и языки, технология; в) начальная школа наравне с дошкольным периодом являются оптимальным временем для развития фантазии; г) самые популярные герои с развитой фантазией – Карлсон, Незнайка, Винни-пух, Пеппи Длинныйчулок; д) во время своей учёбы в школе учителя не получали содействия в развитии фантазии; е) сложности для развития фантазии в школе заключаются в том, что она не рассматривается как значимый образовательный результат, развитие не поощряется современными программами и учебниками.

**Чем обусловлено «отсутствие фантазии» в практике современной школы?** Полученные результаты пилотного исследования подтвердили наше предположение, что этот факт обусловлен дефицитом навыков педагога в развитии детской фантазии, отсутствием педагогических инструментов и образовательных ситуаций, нацеленных на решение этой проблемы. Дефицит навыков педагога в развитии фантазии можно рассматривать как следствие существующих подходов к педагогическому образованию. Педагогические инструменты, используемые в школе, для организации образовательного процесса ориентированы на достижение конкретных результатов (ЕГЭ, ОГЭ). Отсутствие образовательных ситуаций, связанных с нехваткой временных ресурсов, ограниченностью условий среды и организации класса.

**Как можно сделать шаг к решению проблемы?** Возможным способом изменения ситуации является приобщение учителей к опыту развития фантазии в условиях образовательного процесса. Это может быть сделано посредством включения модуля «развития фантазии» в содержание курсов повышения квалификации. Такое решение предполагает разработку программы и методического пособия с учётом принципов «педагоги Джанни Родари» и актуализации идей «Грамматики фантазии» на междисциплинарном уровне школьного обучения.

**Заключение.** Рассматриваемое исследование находится в процессе. Однако уже на данном этапе подтверждена его актуальность, зафиксированы тенденции, есть представление о возможном решении. Следующий шаг формирующий этап – апробация предложенных способов решения. Это даёт надежду, что фантазия станет ценностью образовательного процесса и начнётся путь творческой жизнедеятельности будущего поколения, ведь, как писал физик Дмитрий Блоханцев: «Фактов всегда достаточно – не хватает фантазии».

*Литература*

1. Гуревич П.С., Спирова Э.М. Грани человеческого бытия. М., 2016
2. Розет И.М., Психология фантазии: Экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности. Минск., 1991.
3. Скворцов Д.Е., Образное мышление как предмет философско-антропологического анализа: Дис. канд. филос. наук. Волгоград. 2015.

## **Комплексное использование источников исторической информации на уроках истории**

**Куцвалов Н.А.**

*студент факультета свободных искусств и наук  
ФГБОУ ВПО СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия  
nkutcevalov@gmail.com*

*Научный руководитель – Иванов О.В.*

Современные тенденции в образовании указывают на первостепенную значимость формирования у учащихся познавательных умений, связанных с различными мыслительными операциями. По результатам изучения состояния школьной практики работы с умениями извлекать информацию из источников разных видов и делать выводы на основе информации, полученной из источников, необходимо констатировать, что традиционные методики работы с данными умениями не всегда эффективны. Разнообразные вопросы построения процесса обучения на историческом материале исследовались в науке и ранее, но именно сейчас, в связи с официальным провозглашением системно-деятельностного подхода как методологической основы современного образования, проблема эффективного обучения истории, создающего условия для формирования предметных и метапредметных умений, получила четкие очертания. Настоящее исследование делает попытку предложить одно из решений данного вопроса: комплексное использование источников исторической информации.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено следующее. Советские и современные специалисты в области педагогики неоднократно подчеркивали необходимость комплексного подхода в конструировании образовательного процесса с точки зрения использования методов обучения. Ученые-психологи, в свою очередь, выделяли необходимость комплексного подхода с точки зрения выбора источников информации. Теоретические положения педагогов и психологов о необходимости «дробления» материала на отдельные элементы, которые можно представить как источники информации, стали одной из методологических основ проведенного исследования.

Изучение методической литературы показало, что вопрос использования источников разнovidовой информации в формате средств обучения истории не имеет глубоких корней. Работа Д.И. Полторака, напрямую затронувшая вопрос комплексного использования источников, является одним из немногих трудов в отечественной методической науке по данной проблеме. Идеи, высказанные Полтораком, также послужили методологическими основами исследования. Однако, проблематика, связанная со средствами обучения истории вообще, по нашему мнению, раскрыта на данный момент в методике обучения истории достаточно полно.

Нами был проведен поисковый эксперимент, итоги которого подтвердили актуальность темы исследования. Диагностические материалы представляли собой 2 группы источников и методический аппарат к ним. Выбранные источники представляли собой информацию разных видов: картографическая, схематическая, авторский текст учебника, исторический первоисточник. Все источники имеют непосредственное отношение к теме «Крестовые походы». Данная тема была выбрана не случайно. Исходя из задач эксперимента, восьмиклассникам необходимо было предоставить задания на историческом материале, который не является для них релевантным.

Учащиеся, согласно результатам эксперимента, владеют умением извлечения информации из источников разных видов на невысоком уровне (Рисунок 1), практически не владеют умением делать выводы на основе информации, полученной из источников разных видов (Рисунок 2). Таким образом, поиск методического решения данной проблемы объясняется необходимостью совершенствования процесса обучения истории в контексте формирования и развития умений.



Рис. 1.

Нашим предложением решения поставленной проблемы стала разработка комплексных средств обучения истории. Были сформулированы следующие методические подходы (требования) к созданию комплексных средств обучения истории. По своей форме, это средства обучения, имеющие формат мультимедийной презентации, состоящие из комплексов источников разных видов, связанных одной исторической темой, и методического аппарата к ним (Рисунок 3).



Изучите оба источника и сделайте выводы о двух причинах начала крестовых походов.

Рис. 2.

Население Российской империи



- Дворяне
- Крепостные крестьяне
- Остальные

1. О чем гласят объявления на странице газеты?
2. Кем, судя по объявлению, являлись крепостные для дворян в этот период?
3. На основе текстов объявления, Манифеста и данных диаграммы, установите, какие существовали противоречия в положении крестьянства и положении дворянства?
4. К чему такие противоречия могли привести?

Продаются 3 девушки видные 14 и 15 лѣтъ и всякому рукодѣлю знающіе кошельки с вензелями важушь и одна из нихъ на гусяхъ играетъ. Видѣть и о цѣне узнатьъ Арбатской части 1 кв. 1117.

Продаются шесть сѣрыхъ молодыхъ лошадей легкіхъ породъ хорошо выѣзжаныхъ в хомулахъ, которыхъ последняя цѣна 1200 руб. Видѣть ихъ мож-

**Объявления в газете «Московские ведомости»**

Из Манифеста о вольности дворянства, 1762

По данной Нам от Всевышнего власти, из высочайшей нашей императорской милости, отныне впредь на вечные времена и в потомственные роды жалуем всему российскому благородному дворянству вольность и свободу

Рис. 3.

При разработке комплексных средств обучения нужно четко выделить основные учебные задачи, решению которых должно поспособствовать разрабатываемое средство. Далее, источники, подбираемые для средства обучения, должны отвечать следующим критериям: 1) соответствовать познавательным возможностям учащихся; 2) быть разнообразными по своему характеру. Для решения каждой учебной задачи, поставленной в рамках комплексного средства обучения, школьникам

должно быть предоставлено не менее двух источников, содержащих в себе разные элементы исторического знания, необходимого для решения конкретной задачи. Таким образом, каждая учебная задача решается учащимися с помощью нескольких источников и методического аппарата к ним – эту составную часть комплексного средства обучения мы назвали «микрокомплекс». По сути, комплексное средство обучения истории – это система «микрокомплексов». Отсюда мы имеем ещё одну конструктивную особенность таких средств обучения – имеющиеся в нём «микрокомплексы» учитель может удалять, обновлять, менять местами, в зависимости от познавательных возможностей учащихся и конкретных целей урока. Наконец, нами были сформулированы основные требования к методическому аппарату. Во-первых, методический аппарат в комплексных средствах обучения должен способствовать активной мыслительной деятельности учащихся на уроках, сочетая в себе вопросы и задания репродуктивного и преобразующего характеров. Во-вторых, методический аппарат должен быть направлен на организацию работы учащихся как с каждым источником микрокомплекса отдельно, так и со всеми источниками, содержащимися в микрокомплексе, вместе. Это позволяет значительно расширить круг учебных умений учащихся, развивающихся посредством работы с комплексным средством обучения истории.

Нами были разработаны комплексные средства обучения по разделу истории России «Эпоха Екатерины II» для экспериментальной апробации указанных выше особенностей комплексных средств обучения. К сожалению, экспериментальную апробацию провести не удалось по причине эпидемии вируса COVID-19.

*Литература*

1. *Вагин А.А.* Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968.
2. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.
3. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
4. *Возрастная и педагогическая психология.* Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / под ред. проф. А.В. Петровского. М., 1973.
5. *Полтораки Д.И.* Методика использования средств обучения в преподавании истории. М., 1987.



## Формирование рефлексивных умений младших школьников на уроках литературного чтения

*Лохманова Е.А.*

*студентка отделения «Преподавание  
в начальных классах» ГБПОУ РО «ЗернПК»  
г. Зерноград Ростовской области, Россия  
katya.lochmanova@gmail.com*

*Научный руководитель – Ващенко А.В.*

Проблема развития рефлексивных умений младших школьников является одной из наиболее актуальных. Освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии определено Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования как одно из приоритетных требований к достижению метапредметных результатов обучающимися.

Проблема развития рефлексии и рефлексивных умений нашла отражение в работах таких учёных, как А.Г.Асмолов, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.Б.Воронцов, А. В.Хуторской, Г. А.Цукерман, Т.Ф. Ушева, Л.В.Черепанова и др., которые отмечают, что способность к рефлексии формируется у школьников именно в процессе учебной деятельности и во многом определяет успешность обучения на последующих ступенях общего образования. Научившись рефлексировать, ученик становится субъектом учебной деятельности. Т.Ф.Ушева в соответствии с возрастной периодизацией психического развития детей определяет следующую последовательность формирования их рефлексивных умений:

- адекватное самовосприятие;
- умение ставить цель деятельности;
- умение определять результаты деятельности;
- умение соотносить результаты с целью деятельности;
- умение определять наличие ошибок в собственном поведении;
- умение описывать прожитую ситуацию.

Цель нашего исследования – выявить педагогические условия, способствующие формированию рефлексивных умений на уроках литературного чтения в начальной школе.

В процессе изучения теоретических основ по проблеме исследования, педагогической деятельности учителей начальной школы мы убедились в том, что учителями-практиками накоплен большой опыт применения различных методов и приёмов, направленных на развитие рефлексивных умений, которые авторы классифицируют по разным основаниям:

- ✓ кооперативная рефлексия осуществляется при помощи таких приёмов, как «Выставка плаката», «Видео-репортаж», «Звезда сбывшихся ожиданий», «Итоговый круг», «Картина по кругу», «Ключевое

- слово», «Коллективное письмо», «Лотерея плюс-минус», «Луковица и монополия», «Рефлексивный круг», «Рефлексивная мишень», «Рефлексивное слушание», «Рынок мнений», «Цепочка желаний», «Эльфы, волшебники и великаны», «Язык телодвижений» и др.;
- ✓ коммуникативная рефлексия – с помощью приёмов «Взаимоконтроль», «Всё у меня в руках!», «Групповой обмен впечатлениями», «Голодный или сытый», «Комплимент», «Коллективное письмо», «Мини-сочинение», «Облако и солнце», «Палитра», «Рефлексивный ринг», «Температура настроения», «Футбольное поле» и др.;
  - ✓ личностная рефлексия – с помощью приёмов: «Вопросник», «Дерево настроения», «Дорожный знак», зарядка «Дюжина вопросов», «Теллеграмма», «Ресторан», «Заверши фразу», «Заклательная дискуссия», «Звезда сбывшихся ожиданий», «Итоговый круг», «Мухомор», «Острова», «Цветные фигуры», «Чемодан, корзина, мясорубка» и др.;
  - ✓ интеллектуальная рефлексия – с помощью приёмов «Взаимоконтроль», «Групповой обмен впечатлениями», «Если бы я был...», «Ключевое слово», «Слово-импульс», «Что я хочу узнать?». [9]

По мнению доктора педагогических наук Л.В. Черепановой, эффективным средством развития рефлексивных умений младших школьников являются рефлексивные вопросы и рефлексивные познавательные задачи, с помощью которых у обучающихся формируется критическое мышление, навыки самоанализа, самоконтроля и самокоррекции. Школьники учатся определять границы своих знаний, осознавать способы достижения целей, причины возникших проблем, успеха или неуспеха собственной деятельности.

Одна из важнейших задач учителя – создать такие условия, чтобы у обучающихся возникла потребность самостоятельно задавать рефлексивные вопросы при обсуждении своей деятельности и её результатов.

Осуществляя собственную опытно-педагогическую деятельность по проблеме исследования, на начальном этапе мы осуществили диагностику по выявлению адекватности понимания учащимся причин их успеха/неуспеха на уроках литературного чтения с помощью методики определения характера атрибуции успеха/неуспеха, представленной в пособии под редакцией А.Г. Асмолова. Обучающимся предлагалось оценить уровень своей успешности по литературному чтению и указать причины успеха/неуспеха результатов собственной деятельности по данному предмету. Анализ результатов позволил констатировать, что причины успеха своей деятельности по литературному чтению большинство школьников объясняют свой успех внутренними причинами: собственными усилиями, старанием, а свой неуспех по предмету чаще всего связывают с внешними причинами (излишней трудностью задачи), неудачным, не от них зависящим течением обстоятельств.

Выявление сформированности таких рефлексивных умений младших школьников, как умение анализировать предложенную ситуацию, позицию героев, прогнозировать собственное поведение в данной ситуации и предлагать своё решение осуществлялось при работе с текстом В. Осеевой «Сыновья». На основании критериев было установлено, что большинство обучающихся 17 человек (68 %) смогли частично изложить суть ситуации, верно определить позицию каждого героя и сопоставить со своей, но без обоснования своего мнения, то есть продемонстрировали средний уровень развития рефлексивных умений. На основании полученных результатов мы на практическом на каждом уроке литературного чтения использовали разные методы и приёмы, направленные на развитие рефлексивных умений учащихся.

На этапе мотивации к учебной деятельности мы использовали рефлексивные вопросы для установления контакта с классом, выявления эмоционального состояния обучающихся.

На этапе актуализации знаний применяли такие приёмы, как «Лови ошибку», «Незаконченное предложение», «Корзина вопросов».

На этапе целеполагания с помощью подводящего диалога задаются вопросы, направленные на определение задач урока, побуждающие учащихся выстроить программу своих действий (Что я должен делать, чтобы узнать? Почему? Что я должен делать, чтобы научиться? Почему? В какой последовательности я должен делать? Почему?), использовали приём «Дерево цели».

На этапе первичного закрепления материала выявляются совпадения первоначальных представлений учащихся с окончательными выводами по тексту. На данном этапе можно задавать различные рефлексивные вопросы, которые делятся на группы: уточняющие, интерпретационные, творческие, оценочные и практические.

Завершается урок этапом рефлексии, что позволяет обучающимся сформулировать полученные результаты, определить цели дальнейшей работы, скорректировать свои последующие действия. Мы применяли такие приёмы, как «Лесенка успеха», «Письмо самому себе», «Рефлексивная мишень» и др.

В процессе нашей опытно-педагогической деятельности мы пришли к выводу, что рефлексии деятельности лучше всего осуществлять при актуализации опорных знаний и на этапе рефлексии, используя такие приёмы, как «Звёздочка успеха», «Яблоко и стрелы», «Рефлексивные часы», «Поезд», «Корзина вопросов», «Всё у меня в руках» и др.

Рефлексию содержания учебного материала предпочтительнее развивать на этапе открытия нового знания при помощи рефлексивных приёмов «Знаю, хочу узнать, узнал», «Знание о незнании», «Незаконченные предложения», «Горячий стул», «Гипотеза», «Затруднение» и др.

На этапах мотивации к учебной деятельности и рефлексии эффективно использовать приёмы рефлексии настроения и эмоционального состояния: «Радуга», «Солнышко», «Цепочка пожеланий», «Одним словом», «Светофор», «Смайлики» и др.

На заключительном этапе мы осуществили повторную диагностику по выявлению причин успеха/неуспеха обучающимися своей учебной деятельности, работу с текстом В.Осеевой «Три товарища». Анализ результатов позволил констатировать положительную динамику в развитии рефлексивных умений младших школьников, которые на личностном уровне демонстрировали умение более осознанно определять и анализировать причины своего поведения, на интеллектуальном уровне – умение оценивать собственную позицию, прогнозировать последующий ход действий, на коммуникативном уровне – понимание причин действий других (в частности, героев произведения), умение проанализировать позицию героев, сопоставить со своей и обосновать свое мнение.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что рефлексия является необходимым условием личностного развития обучающихся, требующим целенаправленной и систематической работы в данном направлении.

#### *Литература*

1. *Воронцов А.Б.* Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) М.: Издатель Рассказов А.И., 2002.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
3. *Кириллова О.Э.* Формирование рефлексивных умений учащихся начальной школы/Социальная сеть работников образования. URL: адрес: <https://nsportal.ru>
4. *Кожуховская Л.С.* Рефлексивные техники, методы и приёмы [Электрон. ресурс] / Л.С. Кожуховская, И.В. Позняк. – URL: адрес: [https://nougazprom.mskobr.ru/files/refleksivnye\\_tehniki\\_metody\\_i\\_priemy.pdf](https://nougazprom.mskobr.ru/files/refleksivnye_tehniki_metody_i_priemy.pdf). – 06.06.2019
5. *Ушева Т.Ф.* Диагностика сформированности рефлексивных умений младших школьников / Т.Ф. Ушева – Волгоград, 2015. – 41 с.

## **Воспитание эмпатийных чувств в младшем школьном возрасте**

*Лукашенко Д.В.*

*студент, Институт детства  
РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург, Россия  
darja.lukaschenko@yandex.ru*

*Научный руководитель – Савинова Л.Ю.*

В условиях современной мировой ситуации актуальность темы исследования прослеживается особенно явно. Ежедневно новостные заголовки транслируют всё новые и новые факты неприятия людьми друг друга: насилие, национальные конфликты, ущемление прав. В 21 веке информационных технологий, когда практически половину своей жизни люди проводят в виртуальном мире, а также в условиях сегодняшнего дистанционного формата обучения, вопрос проявления эмпатийных чувств в социуме становится ещё острее.

Определённую специфику теперь имеет общение младших школьников в условиях онлайн среды. Здесь легко пропустить сердитый взгляд или недобрую ухмылку, безусловно, невербальное общение офлайн богаче. При доминировании онлайн-общения страдает развитие эмоционального интеллекта, то есть способности выражать свои эмоции и понимать чужие. Сильнее всего изменяется в онлайн-общении социальная перцепция, или восприятие человека человеком.

Однако, данная проблема не нова. Классики педагогики Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др. рассматривали вопросы развития нравственной стороны человека как ключевые. Представители отечественной педагогической мысли К.Д. Ушинский, П. Ф. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и др. так же подчеркивали необходимость развивать в ребенке чувства сопереживания, сострадания и милосердия.

В настоящий момент эмпатию рассматривают как двуединое понятие: эмпатия – это и познание, и отношение. Понимание ощущений другого человека и, в то же время, отклик на эти чувства. Таким образом, эмпатическое понимание это и есть особое отношение, которое является необходимым и достаточным условием для благополучного развития личности младшего школьника.

Эмпатия – это социальная эмоция, а при переходе ребенка в начальную школу число социальных контактов увеличивается, начинают выстраиваться отношения между учениками класса. Умение сопереживать помогает ребенку выстраивать и развивать эти отношения. Поэтому педагогам следует обращать особое внимание на эмоциональное развитие младших школьников.

На первом этапе воспитания эмпатийных чувств требуется диагностика уровня развития эмпатии младших школьников. В качестве

основных методик нами были выбраны: Тест эмпатийных тенденций И.М. Юсупова и опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Н.Л. Васильевой. Исследование проводилось среди 30 учеников 3 класса Санкт-Петербургской Гимназии № 32.

Целью первой методики является определение уровня эмпатийной способности учащихся. По данным результатов исследования 28 человек, что составляет 93,3 % от всех учеников класса, с нормальным уровнем эмпатийности и всего 2 человека (6,6 % от всего класса) с низким уровнем эмпатийности. Если опираться исключительно на полученные числовые данные, то складывается впечатление, что в классе подавляющее большинство находятся на стандартном уровне владения эмпатией. Однако, при более подробном анализе ответов на отдельные, особенно показательные утверждения, мы заметили довольно сложную картину. Так, например, на высказывание «Фильмы и книги могут вызвать слёзы только у несерьёзных людей» 5 человек ответили «да, всегда», с утверждением «Человек всегда должен сам решать свои проблемы, даже если они очень сложные» согласились 12 человек, и, наконец, фраза «Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь поменять тему разговора» была поддержана 11 человек из 30. То есть почти 50 % учеников, отвечая на эти утверждения, продемонстрировали отнюдь не средний уровень эмпатии, как показывают обобщённые результаты.

Ещё более показательными стали результаты второго опросника – «Проявление эмпатии к сверстнику» Н.Л. Васильевой, целью которой было детальное изучение проявления эмпатии школьниками. Из 30 респондентов – 8 человек (26,6 %) проявили эмпатийные чувства лишь в 2 ситуациях из 6, что составляет менее половины. Данную методику мы модифицировали в соответствии с интересами современных детей, в том числе учитывая общение в Интернете. По результатам данной методики общий уровень проявления эмпатии снизился. Любопытным нам показался частый факт присутствия в ответах детей фраз типа – «потому что так надо». То есть помощь и взаимовыручка для детей является скорее выученным долгом и обязанностью. На наш взгляд, наличие подобных убеждений у учащихся свидетельствует об отсутствии осознанности в проявлении и понимании мотивов сочувствия. Интересны также суждения младших школьников (соответствующие их возрасту и уровню морального развития) о тех, кому надо помогать и когда: «поможет, ведь они друзья» или же «не поможет, потому что она одноклассница, а не подруга». То есть помогать нужно исключительно друзьям и даже одноклассники в круг друзей уже не входят. Следовательно, педагогу при проведении воспитательной работы о взаимопомощи и поддержке важно обращать внимание на то, что в помощи нуждаются не только друзья и проявление сострадания распространяется на всех людей.

Человек, не умеющий сопереживать, агрессивен или равнодушен ко всему окружающему миру. Эмпатия считается свойственной каждому человеку изначально, но данные нашего исследования подтверждают, что необходимо развивать это умение, особенно у современных младших школьников, уделяя внимание этому процессу в рамках духовно-нравственного развития. Ребенок должен осознать, что сопереживание не только поможет ему лучше понимать других, но и способствует его собственному моральному росту.

Возможными педагогическими условиями, способствующими воспитанию эмпатийных чувств, могут стать:

- индивидуальная поддержка детей в соответствии с выявленным уровнем проявления эмпатийных чувств;
- групповая работа;
- использование ситуаций реального и онлайн общения для развития эмпатии и воспитания нравственного отношения к окружающим.

Комбинация ситуаций онлайн общения и офлайн их обсуждения позволит показывать разницу в восприятии и понимании другого человека в общении в цифровой среде и в реальной жизни, помогать детям правильно оценивать эмоции других и точнее выражать свои для снятия возможных конфликтных ситуаций и осуществления качественного морального развития.

#### *Литература*

1. *Бондарь Н.Г.* Факторы развития эмпатии младших школьников // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Ставрополь – 2010. – № 8.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 2009.
3. *Манеров В.Х., Королева Н.Н., Богдановская И.М., Проект Ю.Л.* Миробразование и личностные феномены Интернет-коммуникации. – СПб., 2006.

## **Развитие композиционного мышления учащихся изостудий в системе дополнительного образования**

*Лукьянченко С.В.*

*аспирант департамента изобразительного,  
декоративного искусств и дизайна  
Института культуры и искусств  
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия  
Sonick83@mail.ru*

*Научный руководитель – Буровкина Л.А.  
д.п.н., профессор департамента изобразительного,  
декоративного искусств и дизайна  
Института культуры и искусств  
ГАОУ ВО МГПУ*

В современных условиях система дополнительного образования дает широкий выбор досуговой деятельности для развития ребенка в различных сферах и направлениях. В сфере изобразительного и декоративно-прикладного искусства на сегодняшний день ребенок может посещать различные учреждения дополнительного образования детей, в том числе художественные школы, школы искусств, изостудии, а также творческие кружки. Широкую популярность в современном образовательном пространстве приобретают изостудии, и становится актуальной разработка новых методов обучения, которые будут отвечать условиям работы изостудии, задачам художественного образования, эстетического воспитания в этих условиях и желаниям клиентов [1]. Как правило, обучение в изостудии происходит один, два раза в неделю, где занятие длится от одного до двух часов. Для освоения и глубокого познания художественной грамоты этого времени недостаточно, и главной целью становится поиск новых эффективных методов развития художественных умений и навыков в данных условиях.

Правильная композиция – это фундамент любой картины и развитие композиционного мышления учащихся становится приоритетным. В данном исследовании ведется поиск методов развития композиционного мышления учащихся при работе над учебным натюрмортом в системе дополнительного образования. Учебный натюрморт – это вид работы с натуры, благодаря которой формируются основные знания, умения и навыки художественной деятельности: умение компоновать предметы в заданном пространстве; анализ форм и пропорций предметов, а также их соотношений; знания о линейной и воздушной перспективе; умение работать с цветом с учетом тоновых и цветовых соотношений. «Рисуя с натуры, ученик внимательно рассматривает натуру. Старается отметить ее характерные особенности. Понять структуру предмета. При рисовании с натуры понятия, суждения и умозаключения о предмете становятся все более конкретными и ясными, ибо находящаяся перед



глазами натура доступна зрению, измерению и сравнению» [4, с. 101]. Методологической основой исследования становятся труды Н.Н. Ростовцева, В.С. Кузина, Е.И. Игнатъева, С.Е. Игнатъева, Л.А. Буровкиной, С.П. Ломова, С.П. Рощина и др.

Исследование осуществлялось в изостудиях города Москвы и Московской области с учащимися 11–15 лет (на базе студии «Арт-хаус» и творческой студии «Будуарт»). На стадии констатирующего эксперимента учащиеся выполняли этюды с натуры без изучения основ композиции и руководства преподавателя. Эта работа проводилась для того, чтобы выявить уровень подготовки учащихся, понимания ими предмета и выявления характерных проблем. Общей проблемой стало неумение грамотно компоновать предмет изображения в заданный формат и неумение работать с масштабом. Предметы по своим размерам не всегда соответствовали размеру листа, часто были смещены в одну или другую стороны. Это говорит об отсутствии понимания учащимися композиционной целостности объектов и картины в целом, то есть отсутствие композиционного мышления в условиях изображения предметов на плоскости. Вместе с тем освоение композиционного мышления важно не только в работе с натуры, но и в любой другой творческой работе (жанровая живопись, тематическая, иллюстрация и т.д.).

Для проведения формирующего эксперимента были разработаны упражнения на развитие композиционного мышления учащихся с учетом основных составляющих обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству. Это такие как: составление различных видов композиционного размещения из предметов методом аппликации; составление композиций с учетом цветового и тонового равновесия; написание этюдов в различных форматах в двух и трех плоскостях; составление композиции методом загораживания в технике коллаж; создание самостоятельной постановки на тему. Каждое упражнение базировалось на ранее изученном материале и закрепляло пройденную теоретическую часть. Задания выполнялись как за одно занятие, так и за несколько, в зависимости от сложности выполнения. Итоговым (проверочным) заданием являлось самостоятельное создание постановки натюрморта на выбранную тему (натюрморт с предметами народного творчества; натюрморт с предметами быта; натюрморт, раскрывающий профессию художника и т.п.) и написание его в цвете.

По итогам эксперимента учащиеся в большинстве своем показали успешное понимание основ композиции и были с удовольствием вовлечены в учебный процесс. Основная проблема, с которой столкнулись некоторые учащиеся, это неумение закончить работу в заданные сроки, что в первую очередь обусловлено психофизическими и индивидуальными особенностями.

В заключение вернемся к актуальности развития композиционного мышления учащихся, как основополагающего элемента художествен-

ной грамоты. Умение создать хорошую, выразительную композицию необходимо в любой работе, и если написание учебных натюрмортов, как правило, заканчивается после обучения, то написание творческих картин продолжается всю жизнь, когда увлечение рисованием перерастает в устойчивое хобби или профессию. Приходя в изостудию, дети хотят научиться рисовать, освоить азы изобразительной грамоты, с удовольствием провести время за своим любимым занятием [2]. Для этого задачей педагога становится разработка программы, которая позволит сформировать необходимые знания, умения и навыки учащихся, будет способствовать мотивации к художественному образованию и сохранит интерес и увлеченность изобразительным искусством на долгие годы.

*Литература*

1. Буровкина Л.А. Научно-методологические условия художественного образования учащихся в учреждениях дополнительного образования: монография / Л.А. Буровкина. – М.: МГПУ, 2011. – 320 с.
2. Буровкина Л.А. Проблемы художественного образования в условиях поликультурного образовательного пространства города Москвы / Л.А. Буровкина, Т.В. Шматко // Современные тенденции развития изобразительного, декоративно-прикладного искусств и дизайна. – Новосибирск: НГПУ, 2015. – С. 192–196.
3. Комарова Т.С. Детское художественное творчество / Т.С. Комарова. – М., 2005. – 129 с.
4. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: Учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. – 3-е изд., доп. и перераб. / Н.Н. Ростовцев. – М.: АГАР, 2000–256 с.
5. Свешников А.В. Композиционное мышление: учеб. пособие / А.В. Свешников. М.: Университетская книга, 2009. – 272 с.

## **Использование визуальной среды App Inventor при обучении программированию школьников**

**Малова А.И.**

*студент факультета математики, информатики и  
физики ФГБОУ ВО ВГСПУ, г. Волгоград, Россия  
malova.a.i@mail.ru*

*Научный руководитель – Куликова Н.Ю.*

Бурные процессы информатизации коснулись всех сфер жизни современного общества, в том числе и систему образования, где все большее значение получает обучение информатике, которая в школьной системе становится одной из ключевых дисциплин [4]. Информатика как наука стремительно развивается, так как постоянно расширяются области практической деятельности человека, связанные с использованием широкого спектра ее предметных возможностей. Несомненно, одной из важных и наряду с тем сложных областей изучения курса информатики является алгоритмизация и программирование. В настоящее время проведено большое количество исследований, показывающих важность обучения данному разделу: А.П. Ершов, С.А. Бешенков, А.Г. Гейн, Д.Г. Жемчужников, В.Е. Жужжалов, Г.А. Звенигородский, Я.А. Кириленко, А.А. Кузнецов, А.Г. Кушниренко, П.В. Никитин и др. [1]. Однако возникает ряд проблем, связанных с особенностями организации комфортного и эффективного обучения программированию школьников.

Так одной из главных проблем обучения программированию выступает сложность учебного материала с точки зрения его восприятия обучающимися и осознанного понимания и применения этих знаний на практике [2, 5]. В последнее время проявляется и другая проблема, которая с каждым днем набирает актуальность, – отставание программирования классического вида, изучаемого в школе, от современного [3]. Для того, чтобы уменьшить разрыв между изучаемым в школе и современным программированием, следует начинать изучение основ объектно-ориентированного программирования, методов визуального программирования и современных сред разработки программ уже в школьном курсе информатики. Тем не менее не стоит забывать и о других трудностях, возникающие при изучении алгоритмизации и программирования. Для решения вышеуказанных проблем многие учителя и исследователи предлагают использовать в учебном процессе визуальные среды программирования и игровые технологии [1, 2 и др.].

Наиболее часто в школьной практике встречаются такие визуальные среды, как Scratch, Kodu, Game Maker и др. Каждая программа по отдельности обладает своими преимуществами и особенностями в использовании. В данном исследовании мы предлагаем обратить внимание на среду App Inventor, которая позволяет создавать игры для мобильных устройств.

Рассмотрим особенности программы App Inventor и её возможности применения при обучении алгоритмизации и программированию на примере обучения школьников разработке игр для мобильных устройств.

Интерфейс визуальной среды на этапе разработки игр представлен на рисунке 1.



Рис.1. Интерфейс среды App Inventor в процессе разработки игры

Отличительной чертой App Inventor является то, что в данной среде отражаются некоторые особенности объектно-ориентированных языков программирования, в частности наблюдается схожесть синтаксиса написания программ. За счет этого реализуется возможность плавного перехода от “детского” программирования к знакомству с современными языками программирования.

Говоря о специфике объяснения учебного материала по алгоритмизации, стоит отметить блочную систему программирования, благодаря которой знания передаются учащимся в наглядной и наиболее понятной для них форме.

Например, при разработке компьютерных игр в процессе изучения понятия полного ветвления, данная визуальная среда позволяет наглядно показывать процесс написания программы с использованием блок-схемы и, близкого к синтаксису предлагаемого к изучению языка программирования C#, вида визуальных блоков программы в визуальной среде App Inventor (рис.2).

Как можно заметить, здесь понятие «полное ветвление» представлено в разном виде: через блок-схему, на объектно-ориентированном языке C# и блочная конструкция в среде App Inventor.

При этом в процессе работы с учащимися последовательность действий учителя может быть следующей: во время урока педагог знако-

мит учеников с понятием из учебника, показывает соответствующую блок-схему, а ученики в этот момент работают в среде App Inventor с заготовками игры. Далее под руководством учителя (включена демонстрация экрана или выведен скриншот конструкции) учащиеся составляют изучаемую алгоритмическую конструкцию в самой программе. В результате у каждого ученика должна получиться рабочая конструкция для конкретного объекта игры.

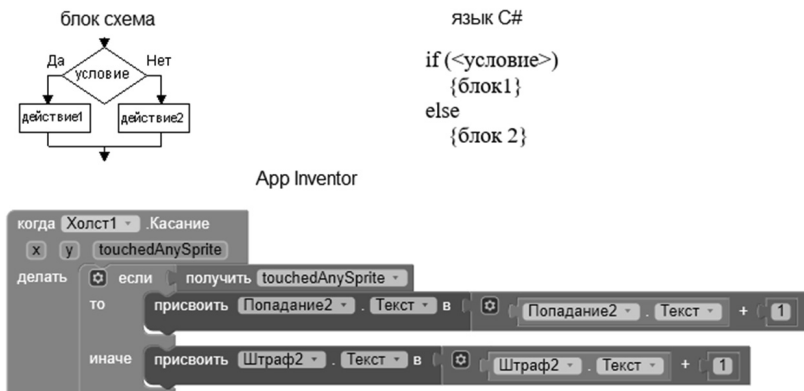


Рис.2. Введение понятия «полное ветвление» в процессе разработки игры в App Inventor

Подобное объяснение можно проводить и для других понятий, например, неполное ветвление также возможно показать на примере данной игры (рис.3).

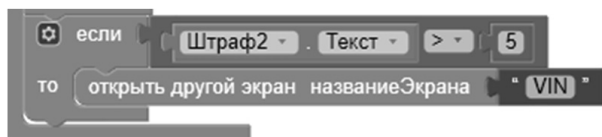


Рис.3. Составление неполного ветвления в среде App Inventor

Использование среды App Inventor позволяет в наглядной и интересной форме доносить сложный для усвоения учебный материал, что положительно влияет и на общий эмоциональный фон учащихся при изучении тем, касающихся алгоритмизации и программирования.

В конце работы при правильной организации учебного процесса ученики видят конечный продукт собственной деятельности в форме готовой игры на личных мобильных устройствах.

Таким образом процесс обучения для учеников становится интересным и увлекательным, а усвоение основных моментов тем перестает

быть непосильным, что позволяет повысить качество обучения программированию школьников.

*Литература*

1. Данильчук Е.В., Куликова Н.Ю., Гермашев И.В. Методические особенности формирования готовности будущего учителя информатики к разработке и использованию компьютерных игр в обучении алгоритмизации и программированию // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 5 (128).
2. Жемчужников Д.Г. Создание компьютерных игр как средство обучения школьников программированию // Информатика и образование. 2012. № 8.
3. Кащей В.В. О стратегии выбора платформы для обучения алгоритмике и программированию в общеобразовательной организации // Академический вестник Академии социального управления. 2016. № 3 (21).
4. Куликова Н.Ю. Методические основы формирования готовности будущего учителя информатики к использованию интерактивных средств обучения. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/118-14228> (дата обращения: 10.10.2020).
5. Малова А.И., Куликова Н.Ю. Использование визуальных сред разработки компьютерных игр при обучении алгоритмизации и программированию // Образование и проблемы развития общества: сборник научных статей международной научно-методической конференции. 2019.

## Перспективы развития российской фортепианной школы в условиях пандемии

*Малыхина И.В.*

*аспирантка департамента музыкального искусства  
института культуры и искусств ГАОУ ВО МГППУ*

*Москва, Россия  
troizel@mail.ru*

*Научный руководитель – Кабкова Е.П.*

Российская фортепианная исполнительская школа благодаря трепетному отношению к традициям преподавания, индивидуальному подходу к учащимся, высокому уровню профессионального мастерства преподавательского состава на протяжении уже многих десятилетий заслуженно является одной из самых сильных в мире. Однако, научно-технический прогресс не стоит на месте и многие сферы жизни стали претерпевать значительные изменения. Так, например, в музыкальном образовании за счет совершенствования электронных музыкальных инструментов стали активно появляться и модернизироваться новые дисциплины («Компьютерная аранжировка», «Инновационные технологии в современном композиторском творчестве» и т.д.), педагоги все чаще начали обращаться к возможностям интернет-ресурсов, современные учебные классы уже невозможно представить себе без компьютера, электронной доски и других дополнительных технических средств.

В условиях же последних событий в мире, когда практически вся жизнь перешла в дистанционный режим, особый интерес начали представлять гибридные технологии последнего поколения. В музыкальном образовании к таким инструментам относится Дисклавир (акустическое фортепиано со встроенной компьютерной системой), которое обладает целым рядом уникальных функций:

- запись и воспроизведение в «живом» формате (когда встроенные в инструмент специальные датчики считывают даже самые незначительные перемещения клавиш и педалей во время игры пианиста, чтобы затем абсолютно идентично привести их в движение во время воспроизведения записи);
- подключение к ПК (когда исполнитель, играя на Дисклавири, может увидеть на компьютере в MIDI-графиках в пределах 1024 градаций мельчайшие детали снятия и нажатия клавиш и педалей);
- PianoSmart (возможность слушать с CD-диска в акустической форме записи знаменитых пианистов);
- дистанционное подключение через интернет между двумя Дисклавирами (когда любое движение клавиш и педалей на одном из инструментов в то же мгновение воспроизводится в «живом» формате на другом из них).

В области зарубежной фортепианной педагогики вопросом локального применения Дисклавиров в классе фортепиано занимается профессор К. Райли, чему посвящена ее диссертация «Понимание интерпретационных нюансов в фортепианном исполнительстве через акустико-визуальные проекции» [1]. Результаты исследования К. Райли подтверждают, что применение главных функций инструмента (акустическая запись / воспроизведение, а также подключение к ПК) помогает учащимся значительно лучше понимать свои исполнительские ошибки, что существенно ускоряет процесс работы над произведением в целом.

К аналогичным выводам пришли и российские студенты во время проведения эксперимента в Москве, что подробно отражено в статье автора [2]. Как заметили испытуемые, одного только акустического воспроизведения записи достаточно, чтобы стали видны все неточности исполнительских движений, невнимательность к нотному тексту и замечаниям педагога, благодаря чему у учащихся происходит существенная переоценка своей деятельности и «ни один диктофон и даже самый совершенный микрофон не может дать такого ошеломляющего эффекта...» [2, с. 144–145].

Важно отметить и тот факт, что с помощью Дисклавир пианисты могут сохранять каждое свое исполнение и тем самым создавать личную библиотеку данных. Полученные файлы можно прослушивать на компьютере (в цифровом формате), отправлять для консультации педагогу по электронной почте (если нет возможности проведения очных занятий в классе), корректировать по своему желанию с помощью дополнительных программ и т.д., что позволяет студентам уже с исследовательской точки зрения подходить к процессу обучения.

Однако, интересующий нас инструмент уникален еще и тем, что обладает функцией дистанционного подключения к другим Дисклавирам, за счет чего педагоги и учащиеся, не покидая своей страны, в режиме реального времени и без потери качества могут заниматься друг с другом, находясь при этом в любой точке земного шара, что особенно актуально в условиях активного распространения коронавирусной инфекции по всему миру.

Основной проблемой дистанционных занятий в классе фортепиано является передача звука на расстоянии и ни одна даже самая лучшая компьютерная программа для конференций не может справиться с этим вопросом. За счет того, что Дисклавир считывают не звуковую волну в процессе работы, а только все перемещения клавиш, молоточков и педалей в пределах 1024 градаций, то для механического воспроизведения полученной информации (когда все подвижные элементы рояля приходят в движение) становятся не важны такие факторы, как акустика помещения, наличие дорого дополнительного звукового оборудования в классе и т.д. В случае работы с Дисклавиром из вспомогательных технических



средств требуется лишь наличие ноутбука с программой Skype (для общения между участниками учебного процесса), игра же в данном случае передается с помощью функции дистанционного подключения.

За рубежом на сегодняшний день уже развита целая сеть дистанционного образования под названием Disklavier education network [3], в рамках которой между странами Европы регулярно проводятся удаленные мастер-классы, концерты, конкурсы, курсы повышения профессионального мастерства, частные занятия с профессорами, из чего следует, что Дисклавиры уже стали неотъемлемой частью музыкального образования. В России же данная технология появилась сравнительно недавно и только начинает постепенно внедряться в систему музыкального обучения. Однако, несмотря на это, ведется активная работа по созданию Единой Российской Музыкальной Образовательной Системы (ЕРМОС) [4], в рамках которой уже проводятся удаленные занятия, мастер-классы и конкурсы между Москвой, Владивостоком, Пермью, Абаканом и другими городами России. В условиях же пандемии интерес к дистанционным занятиям с помощью Дисклавиры только возрастает, о чем свидетельствует последний фестиваль ArsLonga [5].

Конечно, обозначенные в статье вопросы требуют более глубоко изучения, результаты же дополнительных исследований и экспериментов в области локального и дистанционного применения Дисклавиры в классе фортепиано могут быть отражены в будущих научных работах.

*Литература*

1. Riley K. Understanding interpretive nuance in piano performance through aural/visual feedback. VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co. KG., 2009.
2. *Малыхина И.В.* Интеграция гибридных музыкальных инструментов в российскую фортепианную исполнительскую школу // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 1.
3. Yamaha disklavier education network. URL: <http://yamahaden.com/>
4. *Мусаелян, Е.* Конференции: Музыкальные инновации. URL: <http://gazetaigraem.ru/a20201311>
5. Международный музыкальный фестиваль ArsLonga. URL: <https://www.facebook.com/arslongafest/posts/334803994607806>

## Преподавание японского языка в российских школах: основные тенденции

**Мизгулина М.Н.**

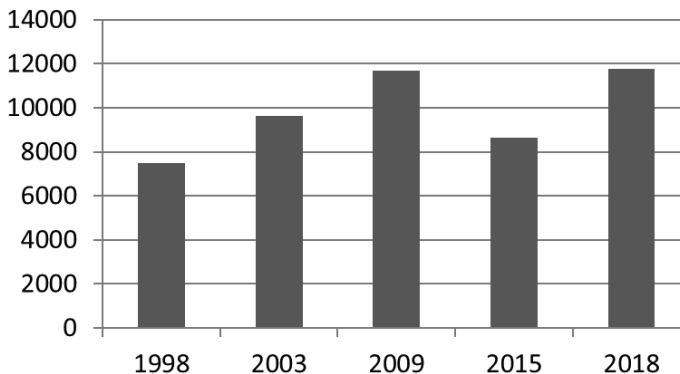
*соискатель кафедры французского языка и  
лингводидактики ИИЯ ГАОУ ВО МГПУ*

*Москва, Россия*

*MizgulinaMN@mgpu.ru*

*Научный руководитель – Е.Г. Тарева*

За последние два десятилетия в сфере преподавания японского языка в школах России наблюдается несколько основных тенденций. На данный момент Россия занимает 22 место в мире по количеству людей, изучающих японский язык (далее – ЯЯ). В 2015 году Россия занимала 24 место. Значительно выросло общее количество учебных заведений, более чем на 30 % выросло количество преподавателей. Наблюдается и абсолютный и относительный рост заинтересованности россиян к изучению ЯЯ. Ежегодно Японский Фонд (Далее – ЯФ) проводит исследования о количестве учебных заведений, количестве преподавателей и обучающихся японскому языку и публикует отчеты «Исследования учебных заведений с изучением японского языка». Если сравнить данные за 1998, 2003, 2009, 2015 и 2018 годы, можно проследить сначала рост, потом небольшой спад и повторный рост в общем количестве людей, изучающих японский язык. Общее число россиян, изучающих ЯЯ, в 1998 году составляло 7480 чел, в 2003 году – 9644 чел, в 2009–11696 чел, в 2015–8650 чел, 2018–11764 чел.



*Общее количество россиян, изучающих ЯЯ  
(данные ЯФ за последние 20 лет)*

В школах ЯЯ встречается достаточно редко, тем не менее, за последние два десятилетия интерес к нему в целом также возростал. Можно

выделить две точки роста – в 2007 и 2018 годах. Первый значительный всплеск интереса к ЯЯ произошел в 2007 году после выхода распоряжения Правительства Москвы № 2338-РП от 15 ноября 2006 года «О расширении практики преподавания японского языка в государственных образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы системы Департамента образования города Москвы». Однако с 2012 г. это распоряжение было отменено, и ЯЯ стал необязательным. С этого момента начала проявляться тенденция изменения статуса предмета ЯЯ, а именно, переход этого предмета в область дополнительного образования (далее – ДО).

По наблюдением за активностью на портале госуслуг Москвы ([pgu.mos.ru](http://pgu.mos.ru)), можно сделать выводы, что количество объединений ДО, связанных с изучением ЯЯ, постепенно увеличивается в 2018–2020 г. На сегодняшний момент на портале госуслуг Москвы открыта запись в более двадцати объединений ДО, однако, в случае, если набор в объединение ДО завершается, на портале не указывается причина: завершился ли набор удачно или неудачно. Еще один минус с точки зрения статистики – школьник может перестать ходить на факультатив по ЯЯ в любой момент, т.е. на момент открытия секции ДО в отчете может быть указано одно количество учащихся, а к концу учебного года это количество становится совершенно другим. Сделать точные выводы о количестве российских школьников, изучающих ЯЯ в системе общего и ДО, представляется затруднительным в связи с тем, что ЯФ в последние 10 лет использовал разные критерии для отбора статистики (графа «школьное дополнительное образование» была введена только начиная с 2015 года), до этого было использовано разделение образования на «обязательное» и «необязательное», т.е. в графе «необязательное образование» вместе учитывались как школьники, так и взрослые).

К 2018 году общее количество людей, изучающих ЯЯ, выросло, достигнув рекордного показателя. Одной из причин данного роста можно назвать объявленный президентом «Перекрестный год России и Японии», когда было проведено (и широко освещалось в СМИ) большое количество культурных мероприятий. В отчете ЯФ в качестве причины роста помимо перекрестного года указывается увеличение прямых рейсов в Японию из разных городов России.

На данный момент характерной чертой школьного предмета ЯЯ как в обязательном, так и в ДО можно назвать отсутствие единого стандарта и программ по ЯЯ. Так, например, В.А. Федянина отмечает, что «преподавание ЯЯ ведется по собственным школьным программам». Эту же мысль Т.М. Гуревич и Л.Т. Нечаева формулируют следующим образом: «Можно сказать, что в школах возникновение групп изучения ЯЯ зачастую носит «стихийный» характер, что приводит и к стихийному определению программ для каждой школы».

Как в системе обязательного, так и в системе дополнительного образования изучение ЯЯ может начинаться с 1-го, 2-го, 5-го, 8-го или 9-го класса, в неделю может быть один, два, три или четыре урока.

В географии школ, где ведется преподавание японского языка, можно выделить четыре направления – Европейская часть РФ, Урал, Сибирь и Дальний Восток. В Европейской части главными центрами являются Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Саратов, на Урале – Екатеринбург, в Сибири – Новосибирск, на Дальнем Востоке – Владивосток, Южно-Сахалинск.

Среди Восточной Европы Россия является безусловным лидером по количеству школьников, изучающих ЯЯ. По общеевропейской статистике Россия уступает только Великобритании и Франции.

**Таблица**

**Количество школьников, изучающих японский язык (данные 2018 года)**

Южная Корея	411735
Китай	94001
США	88064
Великобритания	8372
Франция	5809
Россия	4316
Германия	1754

Большим положительным сдвигом, произошедшим за последние три года в сфере обучения ЯЯ, можно считать проведение школьных конкурсов и олимпиад. В 2017 году появилась первая олимпиада по японскому языку «Высшая проба», которую проводит НИУ ВШЭ, в 2018 году – олимпиада «Учитель школы будущего», которую проводит ИИЯ МГПУ, в 2019 году линейку олимпиад пополнила Востоковедческая олимпиада школьников ИСАА МГУ. Олимпиадное движение позволяет победителям и призерам получать льготы при поступлении в профильный вуз, что является серьезным аргументом в пользу возможностей дальнейшего развития преподавания ЯЯ в школах.

Говоря о положительных моментах, нельзя не упомянуть деятельность ЯФ, оказывающего всестороннюю поддержку школьным и вузовским преподавателям ЯЯ. Отсутствие единого школьного учебника было несколько скомпенсировано с помощью проекта «Япония в портфеле» (проект по предоставлению школам японских учебных материалов, список материалов насчитывает более 50 пунктов). Помимо предоставления материалов на протяжении многих лет ЯФ направлял в российские вузы и школы приглашенных специалистов, преподавателей-носителей языка, проводил обучающие семинары и другие ме-

роприятия. Также рост интереса к изучению ЯЯ и культуры Японии повышают программы международного сотрудничества, а именно, программы Японо-российского центра международных обменов JREX МИД Японии, проект «Хакухо», сайт: <https://www.hakuhodofoundation.or.jp/en/> и TJF (The Japan Forum), сайт: <https://www.tjf.or.jp/en/>). Благодаря этим программам ежегодно несколько групп школьников получают возможность бесплатно поехать в Японию, а также принять японских школьников у себя дома и вживую применить полученные в школе навыки и умения общения на ЯЯ.

Выводы:

1. Выросло количество людей, изучающих ЯЯ (в том числе школьников), выросло место России в мире.
2. В школьном образовании наблюдается тенденция увеличения доли дополнительного образования
3. Главной проблемой для школы является отсутствие официальной программы и учебника.
4. Главными плюсами являются появление олимпиад, поддержка ЯФ и международное сотрудничество.

*Литература*

1. *Гуревич Т.М., Нечаева Л.Т.* Преподавание японского языка в современной России // Российское японоведение сегодня: к 20-летию ассоциации японоведов, Москва, 2015, с. 451–464.
2. Интернет-ресурс, НИХОНГО КЁ:ИКУ КИКАН ТЁ:СА, Исследование учебных заведений с изучением японского языка <https://www.jpif.go.jp/e/project/japanese/survey/result/survey12.html>
3. *Федянина В.А.* Преподавание японского языка в России: этапы развития и современное состояние // Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения, языкового образования, Материалы II Научной сессии. МГПУ, ИИЯ, 2009.

## Подготовка студентов педагогических вузов к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности

**Миронова А.Н.**

аспирант института педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им.К.Д. Ушинского»

Ярославль, Россия

annamir20181@mail.ru

Научный руководитель – Байбородова Л.В.

Сегодня в России происходит смена парадигмы образования, затрагивающая цели, содержание, организацию, отношения субъектов, предъявляются новые требования к профессиональной педагогической деятельности. На основании проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что в настоящее время педагоги в полной мере не реализуют стоящие перед ними задачи. С целью решения актуальных проблем образования базовой должна быть *субъектно-ориентированная технология*.

Разработанная Л.В. Байбородовой общая субъектно-ориентированная технология представляет собой технологию, при реализации которой обучающийся самостоятельно принимает решения на всех этапах образовательного деятельности, исходя из собственных потребностей и возможностей [1].

В соответствии с этим, нами были поставлены следующие задачи:

- выявить сущность и особенности подготовки будущих педагогов в современных условиях;
- охарактеризовать признаки субъектно-ориентированных технологий;
- разработать модель подготовки будущих педагогов к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности;
- апробировать модель подготовки в условиях магистратуры.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили положения известных учёных о сущности и принципах современного образования: отечественных (В.А.Болотов, В.И.Загвязинский) и зарубежных (J. Hughes, S. Rudy). Мы опираемся на современные подходы к подготовке педагогических кадров, которые разрабатывались А.М. Новиковым, Н.Ф.Радионой, С.Д. Смирновым, А.П. Тряпицкой. Особое внимание нами уделяется субъектно-ориентированному подходу в образовании, современным педагогическим технологиям (Л.В. Байбородова, Т.Н.Гущина, В.В. Юдин и др.).

Общая субъектно-ориентированная технология охарактеризована в виде алгоритма действий обучающегося. Каждый этап этой технологии конкретизируется педагогическими средствами, методами и приё-

мами. Технология и используемые при этом средства, приемы и техники могут применяться в самых различных конкретных ситуациях: при проведении учебных занятий, воспитательных мероприятий, при организации педагогической практики и исследовательской деятельности.

В рамках научно-исследовательской работы мы сделали попытку проанализировать использование субъектно-ориентированных технологий в практике образовательных организаций, и пришли к выводу, что педагоги и студенты в полной мере не используют на практике субъектно-ориентированные технологии, так как основную часть занятия определяет и контролирует учитель.

Опираясь на результаты анализа литературы и передовой опыт образовательных организаций, мы попытались разработать модель подготовки студентов, будущих педагогов, к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности. Подготовка представлена, как система поэтапного включения студентов в деятельность, в процессе которой происходит овладение субъектно-ориентированной технологией через использование на практике комплекса средств и приёмов, обеспечивающих субъектную позицию студентов. Модель характеризуется тремя компонентами: концептуально-целевым, содержательно-организационным, аналитико-результативным. Применение субъектно-ориентированной технологии при изучении ряда дисциплин, и прежде всего педагогических, даёт возможность студентам на собственном опыте активно и осознанно освоить эту технологию. Студенты овладевают логикой построения субъектно-ориентированного занятия, способами реализации принципов этой технологии, субъект-субъектным взаимодействием и сотрудничеством, способностью проектировать индивидуальную образовательную деятельность, то есть анализировать свои достижения, ставить цели, планировать и организовывать собственную деятельность, оценивать результаты, определять перспективы.

Апробация модели осуществлялась в процессе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» с 2018 по 2020 гг. в двух учебных группах магистратуры института педагогики и психологии ЯГПУ.

В результате исследования была выявлена положительная динамика результатов изучения дисциплины. Во-первых, студенты усвоили материал дисциплины на высоком уровне, получили полную и разностороннюю информацию в зависимости от поставленных целей и запросов. Во-вторых, студентами были освоены субъектно-ориентированные технологии на высоком уровне в процессе организации разных этапов занятия в своей группе. На основе обобщения результатов научно-ис-

следовательской работы можно утверждать, что подготовка студентов, будущих педагогов, к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессионально-педагогической деятельности будет успешной, если:

- у студентов формируются положительное отношение к использованию этих технологий и потребность в саморазвитии;
- студенты целенаправленно осваивают субъектно-ориентированные технологии в процессе изучения педагогических дисциплин;
- организация образовательного процесса в вузе осуществляется с использованием субъектно-ориентированных технологий;
- педагогическая практика студентов представляет собой изучение и анализ опыта педагогов, проведение занятий студентами с использованием субъектно-ориентированных технологий и последующий самоанализ своей деятельности;
- преподаватели вуза организуют субъект-субъектное взаимодействие со студентами, сопровождая образовательную деятельность обучающихся с целью формирования у них субъектной позиции в различных видах деятельности.

*Литература*

1. Байбородова Л.В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. Новосибирский государственный педагогический университет – 2013. – № 8. – 416 с.



## **Формирование образа профессии будущего у старшеклассников**

**Миронова Е.Н.**

*аспирантка Академии психологии и педагогики,  
заместитель директора Колледжа ППО  
ФГАОУ ВО Южный федеральный университет  
Ростов-на-Дону, Россия  
enmironova@sfedu.ru*

*Научный руководитель – Куликовская И.Э.*

В условиях стремительно развивающегося современного общества закономерно возрастают требования к профессиональной подготовке специалистов. Современный специалист должен быть образованным и компетентным, мобильным и конкурентоспособным, а также владеть знаниями в смежных областях и стремиться к профессиональному росту и самосовершенствованию. Именно эти качества должна формировать и развивать современная система образования. Задача целостного развития личности обучающегося положена в основу реформирования сферы образования Российской Федерации.

«Profiteor» в переводе с латинского означает «объявляю своим делом».

Профессия – это трудовая деятельность, которой человек занимается. В узком толковании профессия – дело, в котором человек зарабатывает себе на жизнь.

Профессионально успешным может быть лишь тот специалист, у которого четко сформирован образ профессии – совокупность представлений человека о профессиональной деятельности и о себе как профессионале.

Образ будущей профессии, являясь одним из важнейших компонентов целостной картины мира, представляет собой совокупность представлений о какой-либо профессии, её ценности в социуме, самом себе как возможном представителе профессионального сообщества, обладающем необходимыми компетенциями. Профессиональная деятельность является механизмом социализации, неотъемлемой частью развития личности посредством становления ценностных ориентаций. Формирование у старшеклассников образа профессий будущего – одна из самых значимых социально-экономических и образовательных задач. Одним из значимых элементов картины мира человека выступает образ профессии (Л.П. Гримак, С.В. Зиброва, Е.А. Климов, И.Э. Куликовская Л.М. Митина, М.Н. Рыбникова и др.).

В современной литературе проблема самоопределения рассматривается во многих аспектах и анализируется социальная, профессиональная, нравственная, семейная и религиозная идентичности. С раннего возраста индивид постепенно формирует специфическое отношение к различным видам труда, знакомится с профессиями и личностными

способностями и в какой-то мере устанавливает некоторые возможные варианты карьерного роста.

Образ профессии имеет решающее значение, поскольку оно служит основой для самоутверждения в обществе и личного принятия.

Российская Федерация ориентируется на устойчивое цивилизационное развитие экономики и общества, которое основано на кадровом ресурсе и человеческом капитале. Становление будущих профессионалов начинается в школьные годы и продолжается в системе высшего образования. Именно поэтому многие мероприятия, связанные с опережающим профессиональным самоопределением, организуются для учащихся школ. Запрос на личную ответственность за выбор профессии обуславливает значимость непрерывного профессионального самоопределения старшеклассников.

В современное время актуальным является вопрос ранней профориентации выпускников школ. В обращении к Федеральному собранию в 2019 году президент Российской Федерации Владимир Путин поставил задачу реализации проекта ранней профориентации школьников «Билет в будущее». Выступая на открытом уроке «Школа завтрашнего дня» в рамках форума «ПроеКТОрия» 26 ноября 2019 года глава государства подчеркнул, что в условиях быстро меняющегося мира и развития высоких технологий молодым людям очень важно правильно сделать профессиональный выбор.

В настоящее время в общеобразовательных организациях разработаны новые формы профориентационной работы, отвечающие современным требованиям и запросам общества:

- конкретизировано в педагогическом аспекте понятие «образ профессии» как динамической структуры. В рамках внеурочной деятельности ведется плановая поэтапная работа по формированию положительного имиджа и образа профессии. Такая работа осуществляется в рамках экскурсий на предприятия и фирмы, встреч с представителями различных профессий, видеофильмы и виртуальные экскурсии, тематические профессиональные сюжетно-ролевые игры;
- обоснованы возможности использования личностных конструктов и семантического пространства для формирования положительного образа профессии, что дает возможность выпускнику более конкретно определиться с профессиональным выбором, а педагогам более эффективно осуществлять образовательный процесс в рамках профиллизации. В рамках школьной программы в старших классах введен индивидуальный план обучения, профильные элективные курсы, интегрированные уроки;
- разработаны и обоснованы критерии сформированности положительного образа профессии: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Школьные педагогические работники получили теоре-

тическую базу для профориентационной работы и качественного педагогического сопровождения процесса формирования положительного образа профессии у старшеклассников. [5].

В Атласе новых профессий 3.0., разработанном Агентством стратегических инициатив и Московской школой управления Сколково, представлены перспективные отрасли и профессии на ближайшие 15–20 лет. Эксперты проекта сделали прогноз того, какие отрасли будут активно развиваться, какие будут востребованы технологии, продукты, практики управления, какие будут востребованы профессионалы. Данная версия Атласа ориентирована на старшеклассников, выбирающих путь в пространстве профессий.

Проблема выбора профессии старшеклассниками в настоящее время представляется как комплексная и междисциплинарная, она располагается на пересечении проблемных полей философии, социологии, психологии, педагогики. Одним из способов решения этой проблемы выделяется «управление» образами профессий в сознании школьника.

В рамках профориентационной работы в Южном федеральном университете проводятся проектной смены «Мир профессий будущего». Школьники совместно со студентами формируют проекты будущих профессии. За основу используется Атлас новых профессий 3.0. Проект включает в себя определение актуальности данной профессии, выявление необходимых знаний, умений и навыков, практическое представление себя в данной профессии. Для оценки проектов приглашаются эксперты из числа работодателей. Данные проектные смены позволяют учащимся сформировать образы профессий будущего, познакомиться с пространством возможностей вуза и имеющихся в нем направлений и специальностей, развить определенные компетенции, раскрыть свой потенциал в проектной деятельности.

Проблема формирования образа профессии будущего продолжает оставаться одной из самых актуальных социально-экономических задач, как обучающихся, так и уже состоявшихся профессионалов. Ведь практически каждый месяц появляются новинки в сфере технологий, который применяются в разных профессиях, а некоторые профессии они даже могут заменить в течении ближайших лет.

Системы образования отстает от стремительно изменяющегося мира будущих профессий, что приводит к недостаточности профессиональных навыков в практической деятельности. Сложность проблемы формирования образа профессий будущего в современных исследованиях усложняется тем, что многие виды деятельности, выполняемые сегодня работниками, могут быть автоматизированы. На государственном уровне еще нет единых педагогических методик, которые бы использовались для формирования образа профессии будущего. В государственных учреждениях нередки случаи, когда в системе образования исполь-

зуются методики профорientации двадцатилетней давности, которые уже давно себя изжили. В то же время, на протяжении последних лет, когда вопрос формирования новых профессий встал очень остро, такие методики начали использоваться намного чаще.

Тезисы подготовлены при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20–313–90057.

*Литература*

1. *Дубровина И.В.* Формирование личности старшеклассника / И.В. Дубровина. – М.: Педагогика, 2019. – 169 с.
2. *Зеер Э.Ф.* Профорientология: Теория и практика / Учеб. пособие для высшей школы. М.: Деловая книга, 2014. – 192 с.
3. *Лапишова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А.* Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–5. С. 201–207.
4. *Лунина В.В.* Взаимосвязь образа-Я личности и ее профессионального роста // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. – № 1 (56). – С. 72–74.
5. *Хафизова Н.Х.* Модель подготовки учащихся к профессии через формирование понятий о профессии [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. Конф. (г. Москва, декабрь 2012г.) – М.: Буки-Веди, 2012 – С. 193–194 <https://moluch.ru/ped/archive/65/2984/>

## **Особенности включения калькулятора в процесс математического образования младших школьников**

*Михайленко Н.А.*

*студентка факультета дошкольного и начального образования  
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград, Россия  
ninyaka27.12@mail.ru*

*Научный руководитель – Науменко О.В.*

Обучение математике в начальной школе направлено на формирование комплексных математических представлений, математических понятий, условий, законов и закономерностей, которые обеспечивают преемственность математического образования, формирование универсальных учебных действий, что, в свою очередь призвано способствовать успешности человека в современном ему обществе.

В обучении математике используется сложившиеся многолетней практикой методические технологии и соответствующие средства обучения. Среди средств обучения математике в начальных классах особое место занимает калькулятор (микрокалькулятор). Калькулятор как электронно-вычислительное устройство является средством обучения, то есть материальным, сложно организованным объектом интеллектуального наследия человечества, обеспечивающим организационно-опосредованное взаимодействие между учителем и учащимся, и может делать процесс обучения более увлекательным и интенсивным [3].

С другой стороны, несмотря на изменчивость и быстрое развитие информационных технологий, принципы технического устройства, счета и работы на калькуляторе остались практически неизменными, что позволяет изучать калькулятор в начальной школе с точки зрения фундаментальных основ его устройства и способов действий с ним. Очевидно, что в данном контексте понимания калькулятор в начальном курсе изучения математики выступает не столько средством, сколько объектом изучения [ ].

Очевидно, что включение калькулятора в современный процесс математического образования сопровождается рядом особенностей, которые должны учитываться в обучении при знакомстве с его возможностями младших школьников.

В младших классах используют, как правило, простые по функционалу калькуляторы, которые обладают минимально и достаточно необходимым набором (клавиши цифр, операндов): действия сложения, вычитания, умножения и деления, возведения в квадрат и обратную операцию – извлечение корня, действия с процентами, память на одну ячейку числа [1]. Важно, включая калькулятор в образовательный процесс начальной школы, не подменить им самостоятельную устную и

письменную вычислительную работу учащихся, так как именно такая работа способствует развитию мышления школьников и формирует вычислительные навыки, умения в прикидке результата и др.

Н.Б. Истомина определяет список задач, в решении которых целесообразно использование калькулятора в учебном процессе: постановка непосредственно учебных задач, открытие и усвоение способов действий, проверка предположений (гипотез), оценка верности полученного численного результата, овладение алгоритмической культурой, вычислительной терминологией, изучение зависимостей и закономерностей. Также в 1–3 классах необходимо использовать калькулятор как фактор мотивации в формировании и совершенствовании навыков табличных вычислений [1].

Анализ методических пособий и педагогической практики по преподаванию математики в начальной школе показал, что использованию микрокалькулятора на уроках не уделяется должного внимания.

С точки зрения методистов, поскольку выполнение последовательности механических действий на калькуляторе не требует особого внимания вследствие своей простоты, то и уделять специальное внимание этому вопросу на уроках не нужно. Однако, для того, чтобы вычисления на калькуляторе способствовали формированию навыков устных вычислений, необходимо владеть представлениями о характеристиках и возможностях использования вычислительного устройства в учебном процессе, а значит, необходимы специальные уроки изучения устройства и возможностей калькулятора.

На практике, зачастую учителя опасаются вводить калькулятор в учебный процесс, в силу того, что у учащихся может сформироваться тенденция замены собственных усилий в устных и письменных вычислениях, ведь гораздо проще и быстрее получить результат при помощи калькулятора. Подобное опасение говорит о недостаточной методической подготовленности педагогов к введению калькулятора в учебный процесс, и, в силу этого, неспособности сформировать у учащихся должного уровня представлений о функционале калькулятора и его дидактических возможностях. Одна из таких очевидна – важная для младших школьников игровая компонента в организации процесса обучения позволит организовать соревновательные моменты в парах, или же соревнование школьника с самим калькулятором («Кто вычислит быстрее?»).

Кроме того, учитывая метапредметную направленность математики и её непосредственную связь с областью информатики и информационно-коммуникационных технологий, калькулятор в учебном процессе можно рассматривать как устройство, способствующее формированию навыка применения алгоритма выполнения арифметических действий в числовых выражениях, т.е. формированию основ алгоритмической культуры личности, представлений о линейных и циклических алгорит-

мах, о вводе/ выводе информации, о хранении и обработке информации в памяти электронно-вычислительного устройства.

Вышесказанное говорит о высокой значимости изучения калькулятора с качественно новой точки зрения, нежели принято в традиционном курсе математики начальной школы: не только как средства обучения, но и как самостоятельного объекта, или уникального устройства, интегрирующего в себе два дидактических свойства. Существует противоречие между актуальностью и практической значимостью введения калькулятора в образовательный процесс современной начальной школы и недостаточной включенностью данной темы в процесс изучения математического содержания, что определяет направления дальнейшего научного поиска и разработку собственного методического материала по включению калькулятора в процесс математического образования младших школьников.

*Литература*

1. *Истомина Н.Б.* Методические возможности калькулятора при обучении младших школьников математике [Текст] / Н.Б. Истомина. – М.: ЭЛТИ-КУДИЦ, 1993. – 53 с.
2. *Нефедова И.Б.* Методические возможности калькулятора при обучении младших школьников математике [Текст] / И.Б. Нефедова // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02. – М., 1997. – 187 с.
3. *Степаненко Г.А., Зацепина В.В.* Использование средств наглядности на уроках математики в начальной школе [Текст] / Г.А. Степаненко, В.В. Зацепина // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 1–3 (6). – С.63–68

## **Историзмы как средство формирования познавательного интереса младших школьников к математике**

*Михалькова Е.С.*

*Студент факультета дошкольного и начального образования  
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград, Россия  
katya.mikhalova.99@mail.ru*

*Научный руководитель – Науменко О.В.*

В настоящее время начальное образование нацелено на всестороннее развитие личности ребёнка. Математика способствует активному развитию логического мышления и пространственного воображения учащихся, формирует у них алгоритмическую культуру и умение работать с информацией. Однако математика, наряду с практической значимостью, обладает высокой степенью абстрактности, которая вызывает у младших школьников некоторые затруднения в овладении математическим содержанием и соответствующими навыками. Дети младшего школьного возраста в силу возникающего недопонимания данного предмета и невозможности таким образом связать его с практической деятельностью в окружающем мире теряют к нему и интерес. В связи с этим формирование познавательного интереса к изучению математики и его рост является одной из важнейших задач учителя начальных классов.

На наш взгляд, одним из ведущих направлений формирования познавательного интереса у детей младшего школьного возраста является гуманизация математического образования, что возможно путем включения исторического материала (элементов историзма) в содержание курса математики начальной школы. Под элементом историзма в обучении математике понимаем любое единичное высказывание, любой единичный факт, имеющий непосредственное отношение к истории математики [1].

Наше исследование показало, что среди педагогов начальной школы существует мнение: несмотря на немалую роль исторического материала в повышении интереса к математическим занятиям, в учебных программах начального математического образования и соответствующих учебно-методических комплексах он используется достаточно редко, что создаёт проблемы использования историзмов при обучении младших школьников математике. В беседах с учащимися мы нашли подтверждение тому, что информация из истории математики и в том числе исторические задачи, открытия вызывают живой интерес к предмету. Тогда действительно ли существующие учебники математики не обеспечивают эту часть образования?

Для анализа возможностей дополнения содержания начального математического образования элементами историзма нами были рассмо-



трены три учебно-методических комплекса начальной школы, учебники которых вошли в федеральный перечень допущенных к использованию в 2020 году.

Анализируя учебники самого распространенного в стране учебно-методического комплекса (далее – УМК) «Школа России», авторами которых являются М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и другие, мы обратили внимание на то, что элементы историзма встречаются достаточно редко: дана информация о некоторых старинных мерах длины (локоть, сажень), задачи с историческим содержанием были обнаружены в учебниках 3-го и 4-го класса и знакомство римской нумерацией [2]. Таким образом, с одной стороны, учитель может по своему желанию включать различные элементы историзма в урок математики, но с другой стороны – ему необходимо потратить немало времени на отбор такого содержания, соответствующего тематике математических занятий и возрасту учащихся.

Осуществив анализ учебников Л.Г. Петерсон, приходим к выводу о том, что они в полной мере обогащены разнообразным историческим материалом, имеющим огромное воспитательное и развивающее значение [3]. Школьники могут знакомиться со старинными единицами измерения: шаг, ладонь, фут, дюйм, сажень. Решая задачи великих учёных-математиков (Мухаммеда ибн-Мусы ал Хорезми, Анания Ширакаци, Сриддхары), дети младшего школьного возраста могут познакомиться с их биографией, вкладом в становление науки «математика» и таким образом расширить свой кругозор [9]. Обратим внимание на то, что, в этом комплексе учебников помимо отдельно встречающихся элементов историзма, разработаны целые уроки, посвящённые истории развития математики: «Арифметика каменного века», где учащиеся знакомятся с тем, как древние люди вели счёт, «Живая счётная машина» – учащиеся узнают о ведении счёта с помощью пальцев и другие. Таким образом, учащиеся имеют возможность узнавать новую информацию из истории предмета, решать занимательные старинные математические задачи, интенсивно развивающие их логическое мышление, внимание, что в совокупности способствует повышению интереса к предмету.

Историческому материалу в учебниках В.Н. Рудницкой, Т.В. Юдачевой, которые входят в УМК «Начальная школа XXI века» посвящена специальная рубрика «Путешествие в прошлое» [4]. Большое внимание в данном учебно-методическом комплексе уделяется старинным мерам величин: во 2-м классе младшие школьники узнают о таких единицах измерения как пядь, вершок, аршин, косая сажень, пуд; в 3-м классе – фунт, миля, верста, ведро и бочка; в 4 классе – дюйм. Авторами предлагаются к решению занимательные старинные задачи и приводятся сведения из истории развития математики: как считали в далёком прошлом, как появились числа, какими цифрами мы пользуемся для записи

чисел и что такое арифметика. Представлены в УМК биографии великих учёных-математиков и истории их выдающихся открытий, причём материал включён таким образом, что побуждает учащихся понять логику открытий великих математиков и искать выход из затруднительной ситуации с опорой на описанное открытие, что способствует формированию активного познавательного интереса.

Таким образом, анализ показал, что возможность применения элементов историзма в обучении математике детей младшего школьного возраста есть, но не во всех УМК она предоставлена в достаточной мере. Поэтому, если педагог решил использовать именно гуманитарный подход в формировании познавательного интереса к математике, то в отдельных случаях как, например, при обучении по УМК «Школа России», ему необходимо воспользоваться дополнительными источниками, в частности материалом других учебно-методических комплексов. Выбор и объём дополнения историзмов в учебный процесс полностью зависит от самого учителя, но в любом случае, на наш взгляд, не следует пренебрегать потенциалом историзмов в содействии всестороннему развитию личности, формирования интереса к математике.

*Литература*

1. *Ишкова О.И.* Интеграция исторических и математических знаний при обучении младших школьников: учебно-методическое пособие для учителей начальных классов, студентов, преподавателей педагогических колледжей / О.И. Ишкова. – пос. Коммунар, 2015. – 28 с.
2. *Моро М. И., Бантова М. А., Бельтюкова, Г.В.* и др. Математика. 3–4 классы. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др. – М.: Просвещение, 2019.
3. *Петерсон Л.Г.* Математика: 1–4 классы: в 3 ч. / Л.Г. Петерсон.– М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2018.
4. *Рудницкая В.Н.* Математика. 2–4 классы: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч / В.Н. Рудницкая, Т.В. Юдачева.– М.: Вентана-Граф, 2018.

## Возможен ли диалог между учеником и учителем? Портрет педагогов российской школы с точки зрения их отношения к обратной связи

*Морозова П.А.*

*магистрант Института педагогики СПбГУ,  
Санкт-Петербург, Россия  
polina\_2312@bk.ru*

*Научный руководитель – Азбель А.А.*

В период пандемии большинство участников образовательного процесса ощутили дефицит общения, привычного элемента очной школьной среды, что, возможно, привело к увеличению его субъективной ценности. Однако повысить ценность диалога между учителями и учениками можно не только такими радикальными мерами. Работа над обратной связью в педагогическом общении – это один из таких путей.

**Теоретическая рамка.** В научной литературе интенсивно изучается влияние такого фактора, как обратная связь, на качество обучения, и это влияние признается довольно существенным. Однако не всякая обратная связь обладает эффективностью. В представлении Дж. Хэтти наибольшей результативностью наделяется такая обратная связь от участника образовательного процесса к учащемуся, которая дает ответ на три вопроса: «К какой цели я иду?», «Как у меня получается?», «Каков следующий шаг?» [1]. То есть, для осуществления качественной обратной связи нужна развитая коммуникативная компетенция учителя и ученика. О диалоге, который инициируется в образовании обратной связью, М.Л. Курьян отзывается как о основе прогресса учащегося [2]. Именно диалогичность учебного процесса способна повысить эффективность обучения, так как через разговор с преподавателем происходит пояснение и уточнение данных на работу комментариев [3].

**Методология.** Целью работы было выяснить, каков портрет российского учителя с точки зрения его отношения к обратной связи. С помощью структурированного интервью были собраны развернутые ответы учителей (n=10) на проблемные вопросы, касающиеся обратной связи в школе. Наша работа опиралась на данные, полученные в результате констатирующего (n=703) и полевого исследований (n=140) для учащихся, проведенных в марте 2020 г. Первое проводилось в рамках Всероссийского Пленума старшеклассников, второе – среди участников программы “Литературное творчество” в образовательном Центре «Сириус». Оба были направлены на выявление имплицитных представлений об обратной связи у подростков. В ходе анализа результатов анкетированного интервью в «Сириусе» были выделены четыре смысловые категории в интерпретации понятия «обратная связь» учащими-

ся: «реакция в виде отклика», «запрос на помощь», «ведение диалога», «оценочное суждение».

В настоящем исследовании ставилась задача выяснить, каковы эксплицитные представления российских школьных учителей об обратной связи. Учителям школ были представлены на выбор четыре выделенных смысловых категории понимания обратной связи, которые были названы выше. Также была использована та же методология, что при проведении опроса в рамках Всероссийского Пленума старшеклассников. Учителям, как и подросткам, были представлены пары утверждений, однако, в отличие от детей, педагогам было предложено дать развернутый комментарий о результатах уже проведенного исследования. Пример вопроса для учителей:

*«В школе не хватает обратной связи учителям от учеников ИЛИ В школе не хватает обратной связи ученикам от учителей. Согласно результатам предыдущего опроса, большинство респондентов утверждают, что в их школах не хватает обратной связи от учеников к учителям. Как Вы думаете, почему дело обстоит именно так?»*

**Результаты.** Данные, полученные в ходе структурированных интервью, позволяют сделать следующие выводы.

Указание на ошибки (вместо указания на точки роста) для большинства учителей остается преимущественной стратегией. Исправление ошибок считается основным средством помощи ученику

Цит. из интервью: *«Каждый учитель стремится указать ошибки или направить ученика на поиск ошибок, чтобы предотвратить их впредь».*

Однако сами учителя определяют для себя, что более профессионально давать указание на точки роста и связывают указание только на ошибки с учителями «старой формации». Здесь мы видим расхождение имплицитных представлений педагогов об обратной связи и их эксплицитных концептами.

Ценность конфиденциального комментария осознается как учениками, так учителями. Однако педагоги видят в качестве барьера для введения такой практики неготовность их учеников воспринимать критику.

Цит. из интервью: *«Мне кажется, что не каждый готов примириться с критикой и заставить себя работать над собой».*

Основной причиной дефицита обратной связи у учителей называется безынициативность учеников по причине их недоверия к учителю и/или недостаточной мотивации к получению знаний. Ответственность за налаживание обратной связи в таком случае ложится на ребенка.

Цит. из интервью: *«...многие ученики не хотят подходить к учителям и поинтересоваться».*

Диалог между ребенком и взрослым в педагогическом контексте ставится под угрозу также по причине недоверия к самому ученику. Не-

которые из респондентов полагают, что учащиеся способны прибегать к обману, если дело касается отметок, хотя учителя в целом поддерживают тезис, что старшеклассники способны объективно себя оценить.

Необходимо отметить, что среди четырех категорий интерпретации понятия «обратная связь» наиболее популярным была позиция «ведение диалога» (6/10), затем следует позиция «реакция в виде отклика» (4/10). Несмотря на привлекательность диалога, учителя оказываются не готовы собственными усилиями налаживать коммуникацию с учениками. Следовательно, мы снова наблюдаем разницу имплицитных представлений педагогов с их эксплицитными концептами.

**Выводы.** Организация диалога между учениками и учителями пока испытывает большие сложности, связанные с недоверием его участников к друг другу, неразвитой мотивацией к обучению. Исследование возможностей построения диалога в школе требует дальнейших усилий. В качестве перспективного направления можно назвать более подробное изучение инструментов обратной связи: например, почему учителя предпочитают давать устный, а не письменный комментарий?

*Литература*

1. *Хэтти Д.А.С.* Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. М., 2017. С. 245.
2. *Курьян М.Л.* Проблема диалога между участниками образовательного процесса в ситуации предоставления преподавателем обратной связи // Вестник Мининского университета. 2017. № 3. 20.
3. *Esterhazy R., Damşa C.* Unpacking the feedback process: an analysis of undergraduate students' interactional meaning-making of feedback comments // Studies in Higher Education. 2019. 44. № 2. P. 261.

## **Дуальная система подготовки специалистов для пищевой промышленности**

**Околот Д.Я.**

*Аспирант кафедры СУиВТ  
ФГБОУ ВО «КГТУ», Калининград, Россия  
DOkolot@kantiana.ru*

**Потанова В.А.**

*Магистрант Института образования  
ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта», Калининград, Россия  
v.potapova@mgutn.ru*

*Научный руководитель – Рудинский И.Д.*

Важнейшими институтами социализации общества являются образовательные учреждения системы среднего профессионального образования (СПО), которые формируют профессиональную культуру и профессиональные компетенции у будущих специалистов [7]. Система СПО является важным элементом российской образовательной системы. СПО развивается как звено системы непрерывного образования, призванное удовлетворять потребности человека, общества и государства в подготовке и наборе профессиональных рабочих кадров или специалистов среднего звена для различных сфер экономики.

Современный этап развития системы СПО характеризуется устойчивой тенденцией к расширению масштабов подготовки специалистов. С точки зрения компетентностного подхода, перед системой СПО ставятся принципиально новые задачи по формированию общекультурных, универсальных и профессиональных компетенций в аспекте развития у обучающихся системного мышления, коммуникативной и правовой информационной культуры, умения анализировать результаты своей деятельности [8].

Процесс модернизации российского общества требует переоценки процесса передачи практических навыков, умений, профессиональных знаний и компетенций, составляющих основу системы СПО [2]. В России с 2014 года реализуется проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования» [3].

Суть проекта заключается в том, что теоретическую часть знаний будущий сотрудник получает непосредственно в образовательной организации, а практическую часть – работая в компании. Такая форма обучения очень удобна как для самих выпускников, так и для их будущих работодателей. В итоге студент получает наиболее полное представление о своей профессии и профессиональной деятельности, а работодатель трудоустроивает выпускника, уже обладающего опытом работы на его предприятии.

Модель дуального обучения предусматривает участие работодателей в процессе подготовки будущих кадров. В то же время предприни-

матели, как владельцы бизнеса, несущие значительные затраты на обучение будущих сотрудников, интересуются не только результатами обучения сотрудника, но и содержанием и организацией образовательного процесса [4]. Обучение проводится сразу в двух организациях: с одной стороны, будущий специалист проходит курс теоретического обучения в учебном заведении. С другой стороны, он проходит практическую подготовку в компании, где у него формируются и закрепляются рабочие умения и навыки, которые играют важную роль для формирования необходимых профессиональных компетенций. Следует отметить, что студенты – будущие специалисты, совмещающие теоретическую подготовку и практическую деятельность, чаще всего остаются работать на предприятии, где проходили дуальное обучение [5].

В ходе реализации концепции дуального обучения роль работодателя усиливается и качественно видоизменяется. Компания создает учебные рабочие места для студентов. Важнейшим элементом такой системы является наличие опытных квалифицированных кадров, которые могут выступать в качестве наставников для обучающихся. Партнерство с образовательной организацией дает компании возможность уже на ранних этапах профессионального обучения определить потенциал конкретных будущих выпускников и оценить целесообразность их принятия на работу в соответствии с прогнозом потребности в кадрах на ближайшие годы [6].

Перечисленные достоинства обусловили построение дуальной системы обучения специалистов для мясоперерабатывающей промышленности на базе Калининградского казачьего института технологий и дизайна – филиала ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского» (ПКУ). Стратегическим партнером в системе «предприятие – учебное заведение» выступает ГК «Черкизово». Его сотрудничество с образовательной организацией в области дуального обучения началось в 2018 году.

«Идея образовательной программы для студентов зародилась у нас летом прошлого года из-за нехватки квалифицированных специалистов, и уже в октябре на ЧМПЗ мы приняли первых студентов. Очень важно, чтобы наши будущие коллеги за время обучения максимально погрузились в производственные процессы и технологии, и к окончанию учебы у них были все необходимые навыки для работы в Черкизово» [9].

На первом этапе реализации проекта дуального обучения проводится конкурсный отбор студентов, обучающихся на «пищевых» специальностях. Этот отбор проходит в форме личного собеседования с сотрудниками ГК «Черкизово», ответственными за обучение персонала, и включает прохождение ряда тестов для определения индивидуальной мотивации и психофизиологических особенностей соискателей.

Учебный план образовательной организации согласован с производственными планами предприятия. Дополнительно в учебный процесс введены вариативные модули по основам бережливого производства, производственной санитарии и гигиене, оборудованию мясоперерабатывающей промышленности, выполнению работ по специальностям «засольщик», «контролер качества», «упаковщик» и др. По всем дисциплинам разработаны рабочие программы и фонды оценочных средств.

По согласованию с руководством предприятия все лекционные занятия и лабораторные работы по изучаемым дисциплинам проводятся на базе производственных площадей ГК «Черкизово», расположенных в г. Правдинске Калининградской области. При освоении рабочих профессий за каждым студентом закрепляется персональный наставник из числа опытных работников предприятия, занятых на конкретном участке. По окончании первого года обучения студентам выдаются внутренние сертификаты ГК «Черкизово» об освоении рабочих профессий. Более 80 % студентов, участвовавших в программе дуального обучения, изъявили желание во время летних каникул продолжить работу на предприятии.

Таким образом, результатом описываемого партнерства стало формирование у студентов необходимых профессиональных компетенций и повышение мотивации к будущей работе по выбранной специальности. Студенты во время обучения получают реальный опыт, необходимый для работы по специальности. Несомненную пользу предприятию приносит закрытие вакансий работниками, уже знакомыми с местом будущей работы и не требующими длительной адаптации и переподготовки.

В качестве перспектив развития дуального обучения в Калининградском казачьем институте технологий и дизайна – филиале ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского» (ПКУ) рассматриваются: увеличение количества студентов, вовлеченных в систему дуального обучения по специальностям, реализуемым в указанном региональном институте; выполнение комплексных выпускных квалификационных работ, актуальных для работодателя; привлечение сотрудников предприятия к участию в образовательном процессе в качестве преподавателей-практиков; возможность использования в образовательном процессе материально-технической базы предприятия и опыта его ведущих специалистов.

Внедрение дуальной системы обучения способствует уменьшению дисбаланса на рынке труда, повышает инвестиционную привлекательность системы среднего профессионального образования, а также увеличивает ее конкурентоспособность. Совместные усилия учебных заведений и ГК «Черкизово» повышают престиж отрасли и привлекают на предприятие новые кадры.

В заключение подчеркнем, что реализация инновационной концепции дуального обучения способствует переходу на качественно новый



уровень подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичного производства. Формирование профессиональной компетентности выпускников системы СПО обеспечивает их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда, что становится мощным фактором становления эффективной системы социального партнерства в сфере профессионального образования.

*Литература*

1. *Аширбагина Н.Л.* Педагогические условия развития толерантности у студентов учреждений системы среднего профессионального образования в процессе обучения – Автореф. дис... канд. пед. наук. – Омск, 2005. – 21 с.
2. *Галанина М.А.* Современные подходы к формированию профессиональной успешности / М:А. Галанина // Среднее профессиональное образование. 2015. – № 7. – С.53–55.
3. Проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://asi.ru/projects/7267/>
4. Дуальная модель обучения как основа механизма взаимодействия образовательных учреждений и предприятий. [Электронный ресурс]. // Заочные электронные конференции. Режим доступа: <http://econf.rae.ru/pdf/2014/09/3687.pdf>
5. *Сидакова Л.В.* Сущность и основные признаки дуальной модели обучения // Образование и воспитание. – 2016. – № 2. – С. 62–64. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/29/803/>
6. *Околот Д.Я.* Дуальное обучение при подготовке специалистов по информационной безопасности в системе СПО / «World science: problems and innovations»: сборник статей XXVIII Международной научно-практической конференции, г. Пенза, 2019. Ч. 1. С. 152–156.
7. *Рудинский И.Д., Давыдова Н.А., Петров С.В.* Компетентность. Компетентностный подход. 2-е изд., испр. М.: Горячая линия – Телеком, 2019. 240 с.
8. *Околот Д.Я., Рудинский И.Д.* Компетентностный подход в подготовке специалистов в области информационной безопасности в учреждениях среднего профессионального образования / Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2020. – No 2 (6) / июль. – С. 35–43. – URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2020/3jul2020/kvo205/> НИЦ «Черкизово» открывает двери молодежи. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cherkizovolab.com/news/nicz-%C2%ABcherkizovo%C2%BB-otkryivaet-dveri-molodezhi>

## Диагностика сформированности универсальных учебных действий у младших школьников на уроках технологии

**Осинова Ю.А.**

*бакалавр Института математики, физики,  
информатики и технологий  
УрГПУ, г. Екатеринбург, РФ  
Tat4758@yandex.ru*

*Научный руководитель – Перевалова Т.В.*

Изменения в системе образования и общества в целом требуют новых подходов и технологий. Образовательные стандарты предполагают довольно обширный спектр требований к обучающимся в начальной школе, которые касаются не только успешного обучения в школе, но и развития в социально-личностном плане. Формирование универсальных учебных действий (УУД), согласно ФГОС НОО, является одной из составляющих учебного процесса, обеспечивающих уже младшим школьникам умение учиться.

Необходимо отметить, что несмотря на изменения в системе образования, некоторые учебные программы НОО содержат исключительно теоретический материал, а из методов формирования используется только метод проектов. Тем самым, сформулируем **проблему исследования**: недостаточная разработка методических основ формирования и оценки УУД у младших школьников на уроках технологии. Поэтому целью нашего исследования является: разработать базовый методический материал по формированию и оценке УУД у школьников по технологии для учителей начальных классов. **Научная новизна** состоит в том, что разработаны критерии оценки уровня сформированности УУД у младших школьников при обучении технологии.

Понятие УУД рассматривается в трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Н.А. Лошкарёва, А.А. Люблинской, С.Т. Шацкого, работы посвящены изучению особенностей развития УУД у младших школьников, вопросами формирования УУД у младших школьников занимались: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин. Формированию УУД у школьников уделяется достаточно много внимания, однако особенно остро стоит проблема перед педагогами начальной школы. На основе анализа работ авторов Г.Ю. Ксензова, Е.В. Заика, С.Л. Кабыльницкой нами выделены критерии (познавательные, регулятивные, коммуникативные) оценки УУД у младших школьников по технологии.

Содержание предмета «Технология» в младшей школе имеет практико-ориентированную направленность, что даёт ребенку получить не только первоначальные представления о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека, но и показывает, как использо-

вать эти знания в разных сферах учебной и внеучебной деятельности (при поиске информации, усвоении новых знаний, выполнении практических заданий). Благодаря практической деятельности на уроках технологии происходит общее развитие ребенка, становление его социально значимых личностных качеств, формирование системы специальных технологических и универсальных учебных действий.

Основную и ведущую роль в формировании УУД играет учитель, которому необходимо уметь оценивать уровень их сформированности. В МБОУ СОШ № 18 г. Алапаевска во 2 классе нами была организована опытно-поисковая работа (ОПР), в процессе которой проводились беседы, анкетирование, и наблюдение за обучающимися. Состояла ОПР из 3 этапов:

**1 этап** – теоретическое изучение проблемы. Уточнена сущность понятия «универсальные учебные действия». Определена и обоснована методика реализации универсальных учебных действий младших школьников на уроках технологии. Разработаны критерии уровня сформированности УУД у младших школьных (регулятивные).

**2 этап** – проведение констатирующего этапа опытно-поисковой работы, разработка и обоснование понятия «универсальные учебные действия». Основными методами этапа были: беседа с обучающимися, наблюдение, анкетирование. Анкетирование включало в себя 3 блока по каждому УУД и 5–6 вопросов в каждом блоке, нацеленных на определенный вид УУД. Обучающемуся предлагалось в индивидуальном порядке провести самоанализ и ответить на вопросы по 3 бальной шкале. Результат проведенного анкетирования показал, что у учеников имеются трудности с регулятивным и познавательным и коммуникативными УУД. После анализа анкет с учениками была проведена беседа, в ходе которой, нами было отмечено, что некоторые из них имеют трудности в общении, они стесняются отвечать на вопрос, несмотря на то, что знают правильный ответ. Кроме анкеты нами разработан ключ для обработки результатов на выявление уровня сформированности каждого УУД.

**3 этап** – анализ и обобщение результатов исследования, оформление полученных данных. Использовались такие методы исследования, как обобщение, наблюдение, беседа. Результаты данного этапа показали, что уровень сформированности коммуникативных УУД у школьников повысился, обучающиеся научились контролировать свои эмоции, принимать противоположную точку зрения, работать в группе. В плане сформированности регулятивных УУД применяемая нами методика также оказала положительные результаты.

По данным, которые мы получили в рамках опытно-поисковой работы, можно сделать выводы о том, что методика, разработанная нами, дает отличные результаты. В классе значительно повысился уровень сформированности УУД по каждому критерию.

*Литература*

1. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2011.
2. *Гальперин, П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М., 1985.
3. *Давыдов, В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
4. *Клубович, О.В.* Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС/ О.В. Клубович // Начальная школа плюс до и после. – 2011 – № 10 – С. 50–51.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).

## **Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в поликультурной среде**

**Панкова И.Я.**

*аспирант факультета педагогики и  
психологии детства ПГГПУ, Пермь, Россия  
pankovaivy@rambler.ru*

*Научный руководитель – Колодийченко Л.В.*

В век информации всё большее значение приобретает такое свойство личности как умение эффективно общаться, объективно воспринимать информацию и реагировать на все изменения окружающего мира. Ребенок дошкольного возраста воспринимает окружающий его социальный мир не так, как его воспринимают и понимают взрослые. Это происходит в силу малого жизненного опыта, особенностей развития, восприятия, мышления, воображения, высокой эмоциональности.

По мнению Л.С. Выготского социальное развитие очень важно для детей дошкольного возраста так как выступает как процесс гармоничного развития и как его результат. От того, что ребенок знает о себе, о своих близких, о месте, где он живет, что он чувствует в определенные моменты, зависит успешное формирование социально значимых личностных качеств. Это, в свою очередь, влияет на успешность адаптации в новой системе социальных отношений, на активное развитие его познавательных возможностей. В связи с особой политической напряженностью в ряде стран ближнего зарубежья (Армении, Азербайджане, Украине, Киргизии и других), и открытостью границ РФ, в детских садах появляется все больше и больше детей мигрантов. Проблема воспитания доброжелательных взаимоотношений представителей разных народов в полиэтнической среде не новая, но она не может потерять своей актуальности до тех пор, пока сосуществуют народы. Актуальность темы обусловлена рядом событий и причин, происходящих в обществе и образовании в целом. С одной стороны, имеет место рост национального самосознания, а с другой – усиление проявлений национализма, шовинизма.

Ярко выражены социальные потрясения в современном обществе – малочисленные обособленные семьи, возрастающая общая агрессивность общества, включая его детскую часть; недостаточная психологическая образованность взрослых при малом количестве дошкольных учреждений – все это рождает в обществе потребность в раннем формировании позитивной социальной гибкости, позволяющей ребенку чувствовать себя более уверенно в постоянно меняющихся условиях социальной среды. В содержании же программ дошкольных учреждений и начальной школы отсутствуют специальные разделы, позволяющие постоянно, на различном уровне сложности формировать у детей гибкие навыки соци-

ального поведения. Главное внимание, по-прежнему, уделяется развитию общего интеллекта (память, мышление). Что в свою очередь указывает на наличие противоречия между требованиями ФГОС ДО по решению задач развития социального интеллекта и программно-методическими материалами, в которых отсутствует данное направление.

Проблематикой развития социального интеллекта в свое время занимались такие ученые как Э.Торндайк, Г.Оллпорт, Дж.Гилфорд, представители отечественной психологии: М.И.Бобнева, Г.П.Геранюшкина, О.Б.Чеснокова, А.И.Савенков, Н.Е.Веракса, Т.А.Репина и другие, но такой аспект как развитие социального интеллекта у детей в поликультурном пространстве до сих пор не достаточно освещен.[1.2.3.4.]

Агентом первоочередной социализации ребенка в поликультурном образовании выступает дошкольное учреждение, так как именно здесь общей основой воспитания и обучения является становление основ мировоззрения, национально-культурной и гражданской идентичности, овладение родным языком, духовно-нравственное развитие с принятием моральных норм и национальных ценностей.

Разработка и апробация модели формирования поликультурной образовательной среды как условия, для развития социального интеллекта воспитанников, создается в МАДОУ «Талантика» г. Перми. Учитывает потребности педагогов в комплексном подходе к обучению, воспитанию и развитию ребенка, что становится необходимым дополнением к существующим примерным образовательным программам дошкольного образования.

Для разработки модели используется комплексный материал с определением целей, задач и содержания образовательной и воспитательной деятельности с детьми дошкольного возраста. Развитие социального интеллекта детей осуществляется в трех направлениях:

- информационное насыщение (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценностей и т.д.);
- эмоциональное взаимодействие в разных культурных детских практиках (в процессе реализации первого направления – информационного насыщения – важно вызвать адекватный эмоциональный отклик в душе ребенка);
- обучение поведенческим нормам (знания, полученные ребенком о нормах взаимоотношений между народами, правилах этикета, должны быть обязательно закреплены в его собственном поведении).

Содержание дошкольного образования должно обеспечивать формирование у детей целостной и непротиворечивой картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества.

*Литература*

1. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект: методики оценки и развития / Г.П. Геранюшкина; Байк. Гос. ун-т экономики и права. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2003.-103С: М-Библиограф: С.95–103.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1965.С.433–456.
3. Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте// познание. Общество. Развитие. – М.: ипран,1996,-С-54–76
4. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // вопросы психологии 2005№ 6 С. 35–45

## **Формирование исследовательских компетенций современных школьников в условиях технопарка «Кванториум»**

*Першина О.П.*

*заместитель директора Школы креативных технологий Балтийской высшей школы музыкального и театрального искусства, Калининград, Россия  
or2505390@gmail.com*

*Научный руководитель – Мычко Е.И.*

Поскольку на сегодняшний день специфика рыночной экономики не позволяет четко построить траекторию профессионального развития человека даже на ближайшие несколько лет, наряду с формированием у современных школьников профессиональных компетенций необходимо развитие качеств, обеспечивающих успешную деятельность выпускников в постоянно меняющейся среде: познавательного интереса, исследовательских и коммуникативных умений и навыков, рефлексивных способностей и др.

В рамках Национального проекта «Образование», включающего в себя девять федеральных проектов, среди которых «Современная школа» и «Успех каждого ребенка», к концу 2024 года планируется создание сети из 245 детских технопарков «Кванториум» и 340 мобильных технопарков «Кванториум» для детей, проживающих в сельской местности и малых городах, с охватом не менее 2 млн. школьников с целью привлечения их к проектной и исследовательской командной деятельности, а также мотивации к выбору инженерных профессий.

Цель исследования: провести работу по формированию исследовательских компетенций учащихся детского технопарка «Кванториум».

Задачи: изучить особенности образовательного процесса детского технопарка «Кванториум», разработать модель формирования исследовательских компетенций учащихся, сделать вывод о её эффективности.

Исследование осуществлялось в период с 2016 по 2020 гг. на базе детского технопарка «Кванториум» города Калининграда – одного из первых детских технопарков «Кванториум» в России, координирующего образовательную деятельность организаций различных уровней образования и ведущих региональных предприятий региона (ФГУП ОКБ «Факел», Завод «Калининградгазавтоматика», IT-компания «KODE», ООО «Автотор», Филиал ПАО «Ростелеком», предприятие GS Nanotech и др.). Благодаря такому взаимодействию у учащихся появляется возможность познакомиться с предприятиями своего региона, сделать осознанный выбор будущей профессиональной деятельности уже в школьные годы, построить собственную образовательную траекторию [2].

Под исследовательскими компетенциями в работе подразумеваются комплекс знаний, умений и личностных качеств, необходимых для



выполнения исследовательской деятельности: мотивацию к исследовательской деятельности; набор знаний необходимых для успешного осуществления исследовательского поиска; владение практическими исследовательскими умениями и навыками; умение решать коммуникативные задачи в процессе исследовательской деятельности; способность к самоанализу [3].

В результате анализа особенностей образовательного процесса детского технопарка «Кванториум» был сделан вывод о том, что все образовательные программы технопарка разработаны с учетом единых требований и должны быть направлены на развитие исследовательских компетенций школьников. В то же время на момент начала исследования целенаправленной работы по формированию исследовательских компетенций школьников в технопарке не проводилось [1].

В период с 2017 по 2018 год была разработана модель формирования исследовательских компетенций учащихся детского технопарка «Кванториум», разработаны методические материалы для педагогов и учащихся технопарка (образовательные программы, рабочие тетради и дневники, методические пособия, оценочные материалы, планы занятий и сценарии мероприятий), проведены курсы повышения квалификации как для педагогов и руководящих работников как технопарка, так и для сотрудников иных образовательных организаций Калининградской области.

Работа по формированию исследовательских компетенций учащихся проводилась в период с 2018 по 2020 год, полученные результаты представлены на рис. 1.

Проверка достоверности результатов проводилась с использованием методов тестирования, анкетирования, экспертной оценки, математической статистики и подтвердила положительную динамику уровня сформированности исследовательских компетенций.

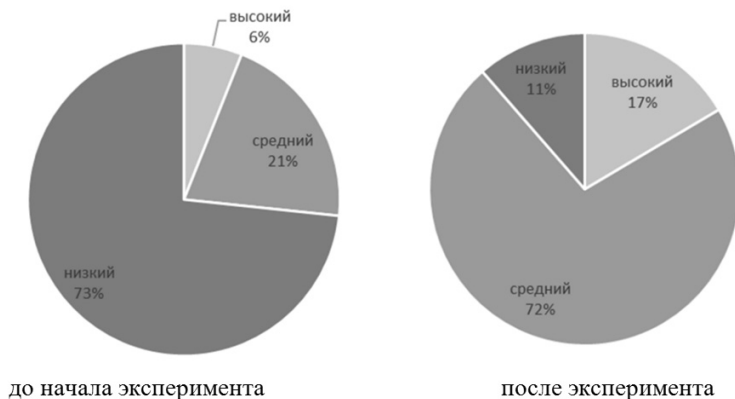


Рис. 1. Уровни сформированности исследовательских компетенций школьников до и после эксперимента

Таким образом, в процессе решения поставленных задач была разработана модель формирования исследовательских компетенций учащихся в детском технопарке «Кванториум», которая показала свою эффективность в период с 2018 по 2020 годы и может быть интересна для педагогов дополнительного образования, методистов, общеобразовательных учреждений и учреждений как дополнительного образования детей, как и детских технопарков «Кванториум» в частности.

*Литература*

1. *Першина О.П., Петров С.В.* Разработка образовательных программ, основанных на проектной командной деятельности: опыт детского технопарка «Кванториум» // Школа и производство. – 2020. – № 5
2. *Першина О.П.* Место детских технопарков в структуре современного образования: опережающая подготовка инженерных кадров // Школьные технологии, № 2–2018.
3. *White R.W.* Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychol. Rev. 1959. V. 66. P. 297–333.

## **Обследование школьно-значимых функций у младших школьников с задержкой психического развития**

***Петренко В.Н.***

*студентка специальности «Коррекционная педагогика  
в начальном образовании» ГБПОУ РО «ЗернПК»*

*Зерноград, Россия*

*diemen11773@gmail.com*

*Научный руководитель – Сахно М.В.*

Актуальность работы исследования чётко прослеживается в свете таких высказываний знаменитых учёных Л.С.Выготского, Е.Е.Кравцова, что школьно-значимые функции это не просто набор той или иной стороны человеческого развития, а целостная система, включающая в себя все стороны развития ребенка на протяжении всего детства. [2, с. 398]

И.В. Дубровина поясняет, что школьно-значимые функции это – те функции, которые не только существенно влияют на темп и качество формирования навыков письма, чтения, счета, но и в значительной мере определяют полноценность усвоения всего учебного материала на начальном этапе обучения. [3,с.25]

Переходные периоды общественной и экономической жизни страны сопровождается заметным снижением показателей социальной защищённости людей, здоровья и здоровья их детей. Это приводит к тому, что при поступлении в школу дети часто сталкиваются с некоторыми трудностями как социализации, так и овладения школьного материала. Дети, являясь умственно сохранными, к этой категории обучающихся можно отнести и детей с недостатком развития школьно-значимых функций, часто теряют веру в себя из-за недостаточного освоения социальной роли ученика, что в оставляет след на формировании личности человека. Поэтому существует необходимость в изучении вопроса об обследовании школьно-значимых функций у младших школьников с ЗПР.

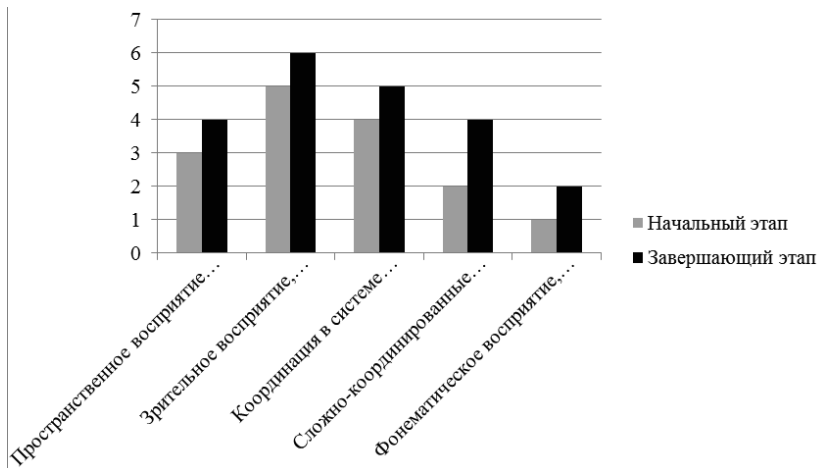
Вся исследовательская работа строится на гипотезе – развитие школьно-значимых функций у младших школьников с трудностями в обучении будет проходить наиболее эффективно, если учитель:

- изучит теоретические основы проблемы формирования школьно-значимых функций у младших школьников с задержкой психического развития;
- проведет диагностику для выявления уровня развития школьно-значимых функций у младших школьников с задержкой психического развития;
- спланирует и реализует коррекционно-развивающую работу по развитию школьно-значимых функций у младших школьников с задержкой психического развития.

Целью нашего исследования явилось теоретическое обоснование и практическое выявление педагогических условий развития школьно-значимых функций у младших школьников с задержкой психического развития.

Поставленная цель может быть реализована через решение ряда задач, а именно:

1. Изучить теоретические основы проблемы – формирование школьно-значимых функций у детей с трудностями в обучении.
2. Рассмотреть характеристику младших школьников с трудностями в обучении.
3. Подобрать и изучить диагностический инструментарий, направленный на изучение уровня развития школьно-значимых функций у детей с трудностями в обучении.
4. Рассмотреть опыт работы педагогов-практиков по формированию школьно-значимых функций у детей с трудностями в обучении.
5. Спланировать и реализовать работу по формированию школьно-значимых функций у детей с трудностями в обучении на уроках и индивидуальных занятиях.



Во время проведения исследования мы провели диагностику обучающихся, благодаря которой выявили нарушения в развитии школьно-значимых функций младшего школьника. После получения результатов диагностики составили план коррекционно-развивающей работы с данным учеником, который реализовывали на индивидуальных занятиях и уроках. Наиболее эффективными формами работы с ребёнком, имеющим задержку психического развития для коррекции дефицита школьно-значимых функций оказались игровые и творческие задания. Так же хоро-

шей поддержкой проводимой работы стала семья обучающегося, которая выполняла все данные рекомендации учителя-практиканта.

В процессе проведения исследования были выполнены разные виды работ для достижения поставленных задач, соответствующие их направленности, что в результате привело нас к достижению цели. Мы выявили, что только с изучением проблемы формирования школьно-значимых функций, проведением диагностики для выявления уровня развития школьно-значимых функций, планированием и реализацией коррекционно-развивающей работы по развитию школьно-значимых функций у младших школьников с задержкой психического развития возможна положительная динамика в развитии показателей данных функций у обучающегося с ЗПР о чём свидетельствует следующая диаграмма.

*Литература*

1. *Кумарина Г.Ф.* Коррекционная педагогика в начальном образовании. М., 2017.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 2016.
3. *Дубровина И.В.* Об индивидуальных особенностях школьников. Москва: Знание, 2015.

## Роль учителя-фасилитатора в реализации лексической компетенции

*Петрова М.О.*

*студентка 4 курса института «Иностранные языки,  
современные коммуникации и управление»  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

**Аннотация:** В последние годы в связи с расширением экономических, политических и культурных контактов между странами, остро встает проблема обучения иностранным языкам. Английский язык как язык международного общения является учебным предметом в подавляющем большинстве российских школ, однако проблема уровня владения иностранными языками учащимися остается еще актуальной. Исследования показали, что использование учителем фасилитативных технологий обеспечивает понимание и закрепление учениками лексического материала. Даны рекомендации учителям английского языка по использованию фасилитативных технологий при обучении лексике на уроке.

**Ключевые слова:** проблема эффективного усвоения лексики на уроках иностранного языка, фасилитация как метод обучения иностранным языкам в школе, педагог-фасилитатор.

**Abstract:** Due to the current economic, political and cultural expansion of connections between the countries, the problem of teaching foreign languages is rising. English as an international communication language is a school subject in the majority of Russian schools. However, the problem of language proficiency is still up-to-date. The research conducted in the field show that facilitation techniques provide students with comprehension and practice of lexis. Also, there are facilitation tips that teachers can use when teaching lexis at the lessons.

**Key words:** problems of effective lexis comprehension at English lesson, facilitation as the method of foreign languages teaching, teacher-facilitator.

Проблемы фасилитации освещаются в работах таких исследователей, как М. Вайсборд, Р. Липпит, Е. Шиндлер-Рейнман, С.Я. Ромашина, А.А. Майер, Л.В. Губанова, И.В. Жижина, К. Роджерс. В нашей стране пока применение метода фасилитации на уроках иностранных языков не получила широкого применения. Тем не менее необходимость исследования фасилитативных технологий, используемых при обучении лексической компетенции на уроке английского языка, остается весьма актуальной, так как с помощью фасилитативных технологий учитель получает возможность ускорения восприятия лексического материала на уроке иностранного языка.

Нами был выполнен анализ речи учителей английского языка с выявлением конкретных случаев использования фасилитативных технологий при обучении лексике английского языка, в процессе чего для удобства понимания механизма применения фасилитативных техно-

логий говорящими были рассмотрены уроки трех уровней: начальный (beginner), средний (intermediate) и продвинутый (advanced).

При обучении студентов с начальным уровнем владения английским языком преподаватель использовал следующие фасилитативные технологии:

- Обучение лексическим единицам, являющимися синонимами к уже известным словам и выражениям.
- Разыгрывание речевых ситуаций между учащимися и между учителем и учащимися.

При обучении студентов со средним уровнем владения английским языком были использованы нижеописанные технологии:

- Повторение некоторых лексических единиц по 2–3 раза.
- Выдача списка слов по услышанному тексту.
- Взаимодействие с аудиторией при решении какой-то проблемы.

Далее, в случае, если аудиторией являются студенты с высоким уровнем владения языком, преподаватель использовал следующие технологии:

- подача новых слов и выражений в конкретных контекстах, так как некоторые из тех слов многозначны;
- предоставление множества примеров правильного использования слов и выражений.

Рекомендации, аналогично проделанному анализу, подразделяются для трех уровней владения языком учащимися.

После проведенной в исследовании работы по анализу действий преподавателя были составлены рекомендации, которые также предназначены для трех уровней владения языком учащимися.

Помимо ранжированных по уровням рекомендаций, сформулированы также общие направления в отношении использования фасилитативных технологий преподавателями английского языка.

Таким образом, по результатам нашего исследования было сделано несколько выводов:

- а) на каждом из уроков целью преподавателя иностранного языка было понятным образом объяснить лексический материал посредством использования определенных интерактивных фасилитативных технологий;
- б) с помощью фасилитативных технологий преподаватель получает возможность эффективного объяснения и усвоения лексического материала на уроке английского языка. Главная роль учителя в данном случае – помогать ученикам в формировании лексической компетенции.

#### *Литература*

1. *Мурашкина О.В.* К проблеме коммуникативного обучения иностранному языкам [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2020. Том 7. № 2. С. 54–60. doi:10.17759/langt.2020070206.

2. *Никанорова О.Н.* О методике преподавания иностранных языков в рамках краткосрочных курсов. //Методические рекомендации к Программе «Учитесь и отдыхайте!» [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2018. Том 5. № 2. С. 50–55. doi:10.17759/langt.2018050208
3. *Райс О.И.* Фасилитация, как метод интерактивного обучения // Психология, социология и педагогика. 2014. № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/07/3317> (дата обращения: 11.09.2020).
4. *Ромашина С.Я., Андропова Р.Е., Апарина Ю.И., Губанова Л.В., Межина А.В.* Facilitation in the System of Education (Фасилитация в системе образования) : учебно-методическое пособие – М.: МГПУ, 2014. 170 с.
5. *Ромашина С.Я.* Фасилитация развития субъекта образования: Учебно-методическое пособие. М.: МГПУ, 2010.



## **Перспективы развития дистанционного обучения в российских вузах (на примере Академии ГПС МЧС России)**

*Петрухина Е.А.*

*аспирант института педагогики и  
психологии ГАОУ ВО МГПУ,  
преподаватель кафедры русского языка и  
культуры речи Академии ГПС МЧС России  
Москва, Россия  
petrukchina.ekata@yandex.ru*

В настоящее время происходящие перемены в общественной жизни требуют изменения системы подготовки специалистов, выработки новых концепций в образовании. Новые информационные технологии активно развиваются, а также происходит расширение спектра информационных услуг, вследствие чего создаются условия для формирования единого образовательного пространства.

Вследствие происходящих изменений наблюдаются новые процессы в системе образования. Востребованными являются специалисты, которые владеют фундаментальными знаниями, а также практическими навыками; личности, обладающие высоким уровнем креативного и аналитического мышления; специалисты, способные к творческой самоорганизации.

В современном мире дистанционное обучение с каждым годом используется все более активно. Так, к примеру, события 2020 года привели к необходимости дистанционного обучения у школьников и студентов российских вузов. Распространившаяся по миру пандемия коронавирусной инфекции повлияла на все сферы человеческой жизни, не обойдя и образование. Учащиеся школ и вузов на несколько месяцев полностью перешли на дистанционное обучение.

Дистанционное обучение, являясь инновационным образовательным процессом с использованием информационно-компьютерных технологий, помогает учащимся реализовать свои образовательные цели. Учащиеся, используя дистанционную форму обучения, должны получить необходимые теоретические знания, а также практические умения для решения определенных жизненных проблем.

Особенностью дистанционного обучения является его способность удовлетворить потребность в обучении благодаря виртуальной форме обучения, а также потребность общества в системе непрерывного образования. Дистанционное обучение позволяет жителям любых городов России и зарубежья получить образование. Из технического обеспечения потребуется для этого лишь компьютер, а также выход в интернет.

Академия ГПС МЧС России является ведущим вузом страны в области пожарной безопасности, защиты населения и территорий от угроз

природного, а также техногенного характера. Академия проводит обучение специалистов с высшим образованием, постоянно осуществляется научно-исследовательская деятельность в области пожарной безопасности и защиты от угроз природного и техногенного характера.

Академия ГПС МЧС России использует в своей практике дистанционное обучения как элемент образования обучающихся заочной формы. Однако пандемия коронавирусной инфекции привела к необходимости перехода всех обучающихся на дистанционную форму.

Академия ГПС МЧС России использует свой портал «Прометей» для получения учащимися дистанционного образования. Но обучение не ограничивается только данным порталом. Учащиеся находятся на постоянной связи с преподавателем, используя социальные сети, мессенджеры для обмена различными файлами с аудио и видеoinформацией.

В Академии ГПС МЧС России обучаются граждане из Монголии, Вьетнама, Кубы, СНГ. Благодаря развитию дистанционного обучения иностранные граждане смогли продолжить процесс обучения из своей родной страны, а не прерывать его из-за пандемии коронавирусной инфекции.

Во время пандемии учащиеся, находясь в своих родных городах, смогли поучаствовать в конференциях, проходящих в Академии ГПС МЧС. Так, в конце мая состоялся круглый стол на тему: «Речевая практика госслужащих». В нем смогли принять участие учащиеся как из России, так и из других стран.

Конечно же, развитие дистанционного обучения предполагает профессиональную переподготовку специалистов, а также активное стремление к повышению эффективности учебной деятельности преподавателей и поиск новых методов для улучшения процесса обучения.

Среди перспектив дистанционного обучения в вузе можно выделить следующие: повышение качества обучающих программ; повышение уровня компьютерной грамотности учащихся; использование новейших достижений информационных технологий; возможность обучаться в желаемом вузе из любой точки мира.

#### *Литература*

1. *Вайндорф-Сысоева М.Е.* Методика дистанционного обучения: пособие для вузов / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.А. Шитова; под общей редакцией М.Е. Вайндорф-Сысоевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2020.
2. *Куликова Е.В., Сорока Е.Г.* Дистанционное обучение как технологическое решение электронно-образовательной среды вуза / Е.В. Куликова, Е.Г. Сорока // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2017. – № 1(21). – с.108–113.
3. *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.

## **Взаимодействие воспитателя с родителями по вопросам социального развития на примере МБДОУ Детского сада комбинированного вида № 26 «Колосок»**

*Полушкина М.А.*

*СОБ15П, Социально-педагогический институт  
ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ,  
г. Мичуринск*

С первых дней своего существования человек окружен другими людьми. Он был вовлечен в социальное взаимодействие с самого начала своей жизни. Человек собирает первый опыт общения еще до того, как научится говорить.

В процессе взаимодействия с другими людьми он получает определенный социальный опыт, который, будучи становится неотъемлемой частью его личности.

Личность развивается и совершенствуется под влиянием других людей, адаптируется к осуществлению определенных функций в обществе, несет определенную ответственность за свое поведение и свои действия. Этот процесс называется социализацией, основным содержанием которой является передача обществом социально-исторического опыта, культуры, правил и норм поведения, ценностных ориентаций в дополнение к их усвоению индивидом.

**Актуальностью** данной темы является проблема обеспечения полной социализации личности дошкольника в процессе взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи.

**Целью** исследования является выявление образовательных условий эффективности социализации личности ребенка в процессе взаимодействия семьи и дошкольного учреждения на основе современной теории и методологии изучения проблем и особенностей процесса социализации личности дошкольника.

**Объект** исследования – процесс социализации личности дошкольника.

**Предмет** исследования – условия полноценной социализации личности ребенка-дошкольника на основе взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования поставлены следующие **задачи**:

1. На основе анализа основных проблем социализации личности ребенка-дошкольника, раскрываемые в отечественной и зарубежной литературе и существующие в современной практике, выявить сущность и содержание процесса социализации ребенка-дошкольника;
2. Разработать систему критериев и показателей оценки эффективности процесса социализации детей дошкольного возраста;

3. Выявить организационные условия эффективного функционирования процесса социализации личности ребенка в условиях взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения;
4. Разработать рекомендации для создания условий полноценной социализации ребенка-дошкольника.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой процесс социализации личности дошкольника в дошкольном образовательном учреждении будет эффективным, если

- в дошкольном учреждении будут реализованы условия включения семьи как микрофактора в процессе социализации личности ребенка-дошкольника;
- будет создана и реализована модель, обеспечивающая активное усвоение детьми дошкольного возраста ценностей, социальных норм и правил в единстве мотивационного, когнитивного и деятельностно-практического компонента их жизнедеятельности;
- будут разработаны рекомендации по учету условий, обеспечивающих полноценную социализацию личности ребенка-дошкольника в процессе взаимодействия ДОО и семьи.

Методы исследования: теоретический анализ философской, психолого-педагогической литературы, диагностика методом анкетирования, опрос, методы статистической обработки и анализа результатов, изучение документов.

В теоретической части дали общую характеристику сущности процесса социализации, рассмотрели специфику и условия процесса социализации детей дошкольного возраста.

Было проведено анкетирование родителей и ряд мероприятий для взаимодействия воспитателями ДОО и семьями.

Механизмы социализации: традиционный – усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения; институциональный – действует в процессе взаимодействия человека с институтами общества, с различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно (производственные, общественные, клубные и т.п.); стилизованный – действует в рамках субкультуры.

Сегодня современные родители нуждаются в помощи, потому что недостаток знаний в области психологии и педагогики ведет к ошибкам, недопониманию и, следовательно, неэффективному воспитанию детей. Поэтому основные усилия учителей должны быть направлены на улучшение образовательной культуры родителей. Учителя, педагоги и родители должны рассматриваться как партнеры в целостном процессе социализации детей.

Было проведено исследование, которое направлено на изучение уровня взаимодействия и сотрудничества ДОО и семьи.

В исследовании принимали участие 12 респондентов (родители детей подготовительной к школе группе).

Цель данного исследования:

1. выявить степень информированности родителей относительно процесса воспитания в ДООУ, формах взаимодействия ДООУ и семьи;
2. выявить характер знаний и умений, получаемых при помощи ДООУ по практике семейного воспитания и определение направленности работы ДООУ по информированности родителей в этом направлении;
3. выявить характер взаимоотношений между супругами и между ребенком и родителями для дальнейшей работы по оказанию помощи семье в этом направлении; выявить степень удовлетворенности взаимоотношениями в семье и степенью оказания помощи ДООУ семье в нормализации супружеских и детско-родительских отношений;
4. выявить социально-демографический статус опрашиваемых семей.

Основной метод исследования – анонимная анкета.

В анкетном опросе приняли участие 12 родителей детей подготовительных к школе групп МБДОУ Детского сада комбинированного вида № 26 «Колосок» г. Мичуринска.

Опрос проводился с целью выяснить степень осведомленности родителей о процессе обучения в дошкольном образовании, изучить характер взаимоотношений в семье между супругами и между родителями и ребенком, а также определить стиль семейного воспитания.

В целом можно сделать вывод, что родители достаточно информированы о формах взаимодействия детского сада и семьи и, насколько это возможно, принимают участие в совместной деятельности. Причем степень их участия в жизни дошкольного образовательного учреждения прямо пропорциональна степени их осведомленности и интереса.

В большинстве случаев родители удовлетворены характером знаний и умений, получаемых посредством ДООУ по практике семейного воспитания. Тем не менее 40 % родителей хотели бы усовершенствовать свои умения и навыки в области изучения личности ребенка, знаний по воспитанию ребенка в семье (50 %) и 10 % родителей – навыков по практике семейного воспитания. Видимо, необходимо адресно работать с семьями исходя из индивидуальных потребностей родителей. По итогам ранжирования первое место среди «помощников» в воспитании ребенка занимает помощь компетентных лиц (педагогов ДООУ и психологов) далее идут совету и помощь супруга, книги, ТВ передачи, образование и только потом детский сад (что указывает на необходимость повышения уровня взаимодействия ДООУ с семьями и повышения уровня оказания помощи семьям в воспитании ребенка).

В большинстве случаев родительское отношение по поводу взаимоотношений в семье (между супругами, между супругами и ребенком) оценивается как «полностью удовлетворен» и «частично удовлетворен».

Однако некоторые семьи испытывают серьезные трудности по данным критериям, хотя и не конкретизируют их и не обнаруживают потребности в помощи со стороны специалистов ДООУ. Больше количество родителей полностью удовлетворены характером воспитания ребенка в ДООУ и частично удовлетворены характером семейного воспитания.

Социально-демографический статус опрошенных семей воспитанников ДООУ: количество членов семьи колеблется от трех до шести человек.

Выполнение этих рекомендаций, по моему мнению, может оказать положительное влияние на процесс взаимодействия детского сада и семьи ребенка с целью успешной и полной социализации дошкольника. Учителя и родители достигают позитивного эмоционального отношения к совместной работе по воспитанию детей. Родители обретут уверенность в том, что ДООУ всегда поможет им решить педагогические проблемы и в то же время не нанесет вреда, так как они будут учитывать взгляды семьи и предложения по взаимодействию с ребенком.

## **Формирование коммуникативной культуры старшего подростка в условиях проектной деятельности**

**Понарец О.И.**

*Студентка факультета математики,  
информатики и физики ВГСПУ  
Волгоград, Россия  
Ponaretz@yandex.ru*

*Научный руководитель – Тихоненков Н.И.*

Изучая задачи общеобразовательной организации, мы обращаемся к одной из них, которая подразумевает обязательное развитие у подрастающего поколения коммуникативной компетенции. Под коммуникативной компетенцией подразумевается то, что учащиеся школы должны уметь вычленять позицию конкретного человека из общей массы, быть способными дать ей характеристику, выразить свое отношение к ней, уметь понимать ее уникальность, защищать свое мнение от нападок общества в корректной форме. В зависимости от уровня коммуникативной культуры личность предстает перед другими в определенном свете, что далее определяет ее место в обществе и возможности личной реализации в определенной группе людей.

На основании необходимости появления и закрепления у подрастающего поколения данной компетенции, возникает потребность в конкретной и направленной работе по этому направлению. Именно формирование коммуникативной культуры позволяет не только понимать какие-либо элементы и особенности общения, но и обогащает учащегося способами управления и оптимизацией процесса общения с людьми.

Известно, что общая деятельность способствует сплочению людей, т.к. именно работая вместе, люди находятся в потребности выражать себя и имеют необходимость в совместном взаимодействии для общей цели. Проектная деятельность обладает богатством потенциалов, которые можно реализовать при грамотном учебно-воспитательном процессе.

Процесс взаимодействия основан на общечеловеческих принципах и основах, которые способствуют эффективному общению между людьми, т.к. происходит реализация и освоения разных моделей поведения с разными людьми. Богатый опыт общения можно получить в коллективе единомышленников, который создается в учебном процессе в том числе, и с помощью проектной деятельности. Период старшего подросткового возраста является подходящим периодом для развития коммуникативного потенциала, т.к. происходит активизация саморазвития, процесса рефлексии и мировоззрения.

Процесс управления формированием коммуникации с точки зрения целенаправленного педагогического воздействия интересовались М.И. Рожкова, А.И. Тимониной, А.Л. Уманского. С точки зрения этих

авторов все воздействия на личность старших подростков должны осуществляться с точки зрения организации условий для гармоничного включения в отношения с людьми.

Вопросы общения изучались в различных науках, в философии это направление наиболее полноценно раскалывались у Л.М. Архангельского, С.Л. Рубинштейна и других. Формированием компетенций занимались авторы: М.В. Рыжаков, Х.Холек и т.д.

Изучением объединений детей и подростков интересовались авторы: И.Г. Гордин, В.В. Лебединский, В.Н. Шульгин. Временные объединения в виде работы над проектом изучали авторы: Н.Ф. Басов, М.И. Рожков, Б.Е. Ширвиндт и т.д. Авторы рассматривают возможности, которые осуществляются в процессе совместных временных объединений детей, однако не конкретизируют формирование коммуникативной компетенции в процессе взаимодействия, не выделяют особенности, что показывает недостаточную изученность данного явления. В настоящее время отсутствует описание форм работы по освоению проектных умений при работе с учащимися. Это подтверждает актуальность выбранной темы.

Полученные результаты исследования могут служить теоретической базой для дальнейших исследований в области формирования коммуникативной культуры учащегося старшего подросткового возраста общеобразовательной организации в условиях проектной деятельности.

Подобран диагностический материал по выявлению уровней влияния проектной деятельности на процесс формирования коммуникативной культуры старшего подростка, разработан комплекс занятий по формированию коммуникативной культуры, предложены рекомендации педагогам и родителям.

#### *Литература*

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] // Высшее образование сегодня, 2003. – № 5. – С. 34–42.



## **Проблема дистанционной поддержки школьника в процессе подготовки к итоговой аттестации по математике**

**Попова Л.А.**

*Аспирант института образования  
БФУ им И.Канта, г.Калининград, Россия  
l.a.popova@mail.ru*

*Научный руководитель – Гребенюк Т.Б.*

В процессе обучения каждый школьник рано или поздно испытывает разного рода затруднения. Особенности затруднения возникают у школьников в процессе изучения математики, а также в процессе подготовки к итоговой аттестации. Итоговая аттестация школьников – особая ситуация, при подготовке к которой у учеников возникает множество различных затруднений, устранение которых необходимо провести в сжатые сроки. Своевременное устранение типичных затруднений школьников в процессе обучения математике предупреждает появление психологических барьеров у школьников, а также их неудовлетворительных результатов аттестации. Часто в такой ситуации некоторым ученикам необходима квалифицированная помощь педагога, психолога. С развитием информационных технологий такая психолого-педагогическая помощь может быть оказана в дистанционной форме.

Дистанционная поддержка школьников в процессе подготовки к итоговой аттестации – форма психолого-педагогической поддержки школьников, обеспечивающая помощь, содействие школьнику в процессе подготовки к итоговым экзаменам в преодолении различного рода затруднений при помощи информационных технологий. Под затруднениями (трудностями) школьника в процессе подготовки к итоговой аттестации понимается субъективная характеристика состояния личности школьника, специфического психического состояния, связанного с переживаниями, восприятием, анализом, несоответствиями между готовностью школьника к итоговой аттестации и объективным требованиям.

Типичные субъективные затруднения школьников в процессе подготовки к итоговой аттестации по математике классифицируются нами как процессуальные трудности (трудности, связанные с процессом организации и проведения итоговой аттестации по математике), затруднения предметного характера (затруднения, связанные с изучением математики), затруднения психологического характера (затруднения, связанные с недостаточным развитием сфер индивидуальности).

Организация квалифицированной дистанционной психолого-педагогической поддержки школьника предполагает предварительное выполнение учителем комплекса мероприятий, включающих диагностику индивидуальных затруднений школьника, анализ типичных затрудне-

ний, проектирование взаимодействий с учеником по устранению различного рода трудностей, подбор форм, методов поддержки и т.д.

Структура дистанционной поддержки включает совокупность инвариантной и вариативной составляющих. Инвариантная поддержка в процессе подготовки к итоговой аттестации представляет собой помощь школьнику в устранении и предотвращении типичных затруднений школьником, вариативная – для ликвидации индивидуальных затруднений.

Формами организации дистанционной поддержки школьника могут служить краткие лекции (в дистанционном формате), по вопросам и темам, которые вызывают типичные затруднения школьников в процессе подготовки к итоговой аттестации; дистанционные консультации (расчитанные на устранение индивидуальных и типичных затруднений школьников) в сочетании с тренингами, обучающими и диагностическими тестированиями, самостоятельными работами школьников.

Способы оказания дистанционной помощи школьнику включают создание электронных образовательных ресурсов, которые обеспечивают информативность, визуализацию, доступность во времени дистанционной поддержки. Одним из таких электронных средств являются интерактивные рабочие листы. Интерактивный рабочий лист – это специально разработанный учителем электронный ресурс, содержащий комплекс учебных материалов и предполагающий активную работу ученика. Интерактивный рабочий лист, в зависимости от цели занятия, может содержать видеообъяснение учебного материала, интерактивные тренировочные задания, дополнительный теоретический материал, ссылки на ресурсы в интернете, игровые элементы, задания для самоконтроля и т.д.

Профессионально организованная дистанционная поддержка школьника в процессе подготовки к итоговой аттестации по математике, направленная на устранение и предупреждение типичных и индивидуальных затруднений, способствует повышению качества обучения, формированию готовности ученика к итоговой аттестации по математике.

## **Компетенция в области педагогического проектирования как базис конструктивной профессиональной деятельности педагога**

*Пугачева Н.С.*

*Аспирант, Институт образования  
БФУ им. И. Канта, Калининград, Россия  
NPugacheva@kantiana.ru*

*Научный руководитель – Рудинский И.Д.*

В настоящее время педагогическое проектирование является одним из компонентов «технологии управления качеством образования», что доказывает необходимость формирования способности педагогического проектирования при подготовке преподавателей к педагогической деятельности [5, с. 184]. Тем не менее, у многих будущих преподавателей наблюдается недостаточно четкое понимание сущности педагогического проектирования, его форм, целей и задач; студенты плохо знакомы с методами, способами и инструментами реализации процесса педагогического проектирования, у них отсутствуют либо недостаточно развиты навыки применения технологий и методик проектирования различных образовательных продуктов [5, с. 184].

Согласно [2, с. 66], сущность педагогического проектирования состоит в проектировании образовательных процессов, направленных на достижение конкретных образовательных результатов, а также в разработке «механизмов управления обучением». В такой трактовке педагогическое проектирование рассматривается как одна из форм реализации образовательной инженерии. Более того, реинжиниринг уже реализуемых образовательных процессов также считается одним из видов педагогического проектирования, поскольку он направлен на улучшение образовательного процесса и повышение качества образования в целом [3, с. 47]. При этом навыками педагогического проектирования должны обладать все будущие педагоги независимо от уровня образования и преподаваемых дисциплин. Таким образом, необходимо целенаправленно формировать общепрофессиональную компетенцию будущих преподавателей в области педагогического проектирования.

Согласно [4], компетенцией преподавателя в области педагогического проектирования будем называть его способность и готовность применять методы и технологии образовательной инженерии для проектирования, реализации, внедрения и организации использования образовательных продуктов.

Педагогическое проектирование рассматривается рядом авторов (Старовойтова Д.А. [5], Егорова Е.В. [1], Ершова Н.Н. [2] и др.) как специфический вид педагогической деятельности, однако не существует од-

нозначного понимания и единого определения этого понятия. В нашем исследовании педагогическое проектирование определяется как пошагово-организованная деятельность, которая направлена на разработку и реализацию проекта инновационной модели образовательных продуктов для решения поставленной образовательной задачи и достижения конкретной педагогической цели. По нашему мнению, предметом педагогического проектирования является модель образовательного продукта, содержание, состав и структура которого представлены в проекте.

Степень сформированности компетенции в области педагогического проектирования у конкретного субъекта зависит как от результативности образовательного процесса (выбор учебных материалов, которые соответствуют образовательной программе и учебному плану, поиск и выбор методологической основы для осуществления процесса проектирования), так и от его личностных характеристик (склонность к проектной деятельности и опыт успешной реализации проектов, желание создавать инновационные образовательные продукты и т.д.) [1, с. 59].

Согласно концепции образовательной инженерии, педагогическое проектирование как вид проектной деятельности основывается на тех же принципах, что и процесс проектирования в целом, а именно [1, с. 59–60]:

- проектирование является управляемым процессом, результатом которого служит решение конкретных педагогических задач;
- проектирование основывается на системном подходе;
- содержательный базис проектирования – это информационно-образовательная среда;
- прогностичность и нормированность;
- осуществление обратной связи между участниками проектирования;
- постепенный и поэтапно-организованный процесс, результатом которого является реализация конкретного проекта;
- педагогическая рефлексия.

Педагогическое проектирование основывается на современных информационно-коммуникационных технологиях, которые значительно ускоряют и облегчают процесс разработки образовательных продуктов. Также педагогическое проектирование позволяет применять инновационные решения для оптимизации образовательного процесса, а ряд принципов проектирования (нормированность, системность, прогностичность) применимы к процессу разработки и модернизации различных образовательных продуктов. Таким образом, наличие у будущего педагога общепрофессиональной компетенции в области педагогического проектирования является важной предпосылкой для осуществления им конструктивной проектной деятельности в сфере образования. Наличие у педагогов этой компетенции позволит им целенаправленно создавать, апробировать и внедрять в педагогический процесс инновационные образовательные продукты.

*Литература*

1. *Егорова Е.В.* Педагогическое проектирование образовательного контента [Текст] / Е.В. Егорова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3 (192). – С. 59–63.
2. *Ершова Н.Н.* Современные подходы к педагогическому проектированию в гуманитарном колледже [Текст] / Н.Н. Ершова // Научное отражение. – 2017. – № 5–6 (9–10). – С. 66–68.
3. *Каргина Е.М.* Метод педагогического проектирования: история и современность [Текст] / Е.М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2014. – 212 с.
4. *Рудинский И.Д.* Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход [Текст] / И.Д. Рудинский, Н.А. Давыдова, С.В. Петров. – М.: Горячая линия – Телеком, 2019. – 240 с.
5. *Старовойтова Д.А.* Сущность умений целеполагания в структуре педагогического проектирования [Текст] / Д.А. Старовойтова // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: материалы междунар. научно-практич. конф. – Витебск: Изд-во Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2013. – С. 184–186.

## **Комплексное использование интерактивных заданий как способ формирования математической компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта в среде Moodle**

*Путинцева И.В.*

*магистрант, Математическое образование в условиях  
ФГОС ГОУ ВПО КГПУ, Красноярск, Россия  
putinceva\_iv@krsk.irkups.ru*

*Научный руководитель – Шкерина Л.В.*

Холдинг ОАО «Российские железные дороги» (ОАО «РЖД») – одна из самых крупных в мире железнодорожных компаний, обладающая квалифицированными специалистами, большой научно-технической базой, проектными и строительными мощностями, значительным опытом международного сотрудничества. Высокий уровень промышленного производства в значительной степени требует постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. При этом кадровый потенциал становится одним из ключевых элементов в обеспечении конкурентоспособности предприятия.

Будущие специалисты железнодорожной отрасли должны обладать не только профессиональными компетенциями, позволяющими им успешно решать на объектах железнодорожного транспорта задачи в соответствующей области профессиональной деятельности, но и общекультурными качествами. Выпускники средних специальных учебных заведений (ССУЗов) должны обладать деловой гибкостью и мобильностью, способностью оперативно адаптироваться к меняющимся социально-экономическим жизненным ситуациям и техническим обновлениям, умением работать в коллективе (по вертикали и по горизонтали), принимать решения в нестандартных ситуациях, возникающих в производственной деятельности; критически и творчески мыслить, использовать современные технологии, в том числе для самообразования.

Набор требований компании ОАО «РЖД» к профессиональным навыкам и личностным качествам работников, позволяющих успешно действовать при реализации поставленных задач, задает компетентный уровень к результатам подготовки студентов [1]. На этом уровне математические знания обучающихся являются средствами решения профессиональных задач.

Важнейшей составляющей программы подготовки специалистов среднего звена являются дисциплины математического и общего естественнонаучного цикла, в частности «Математика». Учебная дисциплина обладает профессионально направленным потенциалом, обусловленным наличием профессионально значимых математических

знаний и универсальностью математических методов как средств исследования, прогнозирования и конструирования. Несомненно, будущий специалист железнодорожной отрасли должен обладать математической компетентностью. Так, наряду с оценкой профессиональных и психологических качеств личности, важным этапом тестирования на профпригодность для соискателей ОАО «РЖД» является оценка способностей или SHL-тестирование (решение числовых, вербальных, абстрактно-логических задач).

В последние годы к вопросу формирования математической компетентности в процессе профессионального образования обращались многие исследователи.

Так, в трудах Н.Г. Ходыревой математическая компетентность представляет собой системное качество личности субъекта, характеризующее его глубокую осведомленность в предметной области знаний, личностный опыт субъекта, нацеленного на перспективность в работе, открытого к динамичному обогащению, способного достигать значимых результатов и качества в математической деятельности [2].

Придерживаясь мнения Л.Д. Кудрявцева, под математической компетентностью будем понимать интегративное личностное качество, основанное на совокупности фундаментальных математических знаний, практических умений и навыков, свидетельствующих о готовности и способности обучающегося осуществлять профессиональную деятельность [3].

Одним из возможных путей формирования математической компетентности обучающихся является применение интерактивных заданий на занятиях по математике в электронно-образовательной среде Moodle.

Модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle включает модуль SCORM, позволяющий добавить в курс интерактивные задания пакеты SCORM или AICC, загружаемые в виде архива, готовые или разработанные преподавателем в соответствии с потребностями [4]. Наряду со сложными в использовании и не всегда бесплатными инструментами (Reload Editor, eXe 2.0, eAuthor, CourseLab 2.4), существует наиболее популярный и доступный конструктор интерактивных заданий – ресурс LearningApps.org.

Так, в процессе изучения темы «Графы» целесообразно использовать мультимедийный контент, включающий различные элементы. Прежде всего, для формирования первичного представления о графах и его элементах и разновидностях, целесообразно проводить интерактивную лекцию или видеоурок с обратной связью (вопросы на понимание в процессе просмотра, несложные задания по содержанию лекции). Затем, блок заданий на отработку первичных умений и доведения их до автоматизма (подсчет числа вершин и ребер графа, степеней вершин, заполнение матриц смежности и инцидентности и т.п.). Окончанием комплексного интерактивного задания служит кейс-задание, (на по-

строение графов по условию ситуационных задач на железнодорожном транспорте, задача на поиск оптимального пути).

Таким образом, применение интерактивных заданий на занятиях по математике в электронно-образовательной среде Moodle является одним из способов развития логического и пространственного мышления обучающихся, освоения профессионально значимых математических знаний и овладения математическими методами как средствами анализа профессиональной деятельности, организации и управления технологическими процессами.

*Литература*

1. *Патутина Е.С.* Роль компетентного подхода в подготовке персонала для железнодорожной отрасли / Е.С. Патутина, Ю.В. Игуменова // Проблемы современной экономики: материалы III Международ. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). 2013. Т. 0. С. 91–96.
2. *Ходырева Н.Г.* Становление математической компетентности будущего учителя при подготовке в педагогическом вузе / Н.Г. Ходырева // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. 2001. № 3. С. 67–70.
3. *Кудрявцев Л.Д.* Мысли о современной математике и ее изучении. М.: Наука, 1977.
4. *Скорнякова А.Ю.* Использование среды дистанционного обучения Moodle в математической подготовке студентов педвуза / А.Ю. Скорнякова // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. II, № 2. С. 225–228.



## **Создание предметно-языкового контекста как способ повышения эффективности уроков чтения на английском языке в начальной школе (технология CLIL)**

*Пушкарёва М.Ю.*

*Магистрант Института иностранных языков  
Уральского Государственного  
Педагогического Университета  
г. Екатеринбург, Россия  
mariapushkareva2017@gmail.com*

*Научный руководитель – Старкова Д.А.*

Сегодня одной из самых проблемных зон в обучении учащихся младших классов остается чтение как на родном, так и на иностранном языке. Согласно требованиям ФГОС НОО смысловое чтение относится к метапредметным навыкам выпускника начальной школы, отвечая за развитие личностных, регулятивных, познавательных универсальных учебных действий. Однако обилие легкодоступной информации, распространение так называемого клипового мышления и целый ряд других социальных факторов существенно снижают мотивацию к обучению этому сложному навыку.

Одним из вариантов решения проблемы плохо и мало читающих школьников могут стать возможности предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning). Подход, появившийся четверть века назад в Европе, планомерно развивается. Теория двухфокусных уроков Дэвида Марша, в которой иностранный язык из цели превратился в средство обучения, была существенно пересмотрена в концепции четырех составляющих CLIL урока 4С До Коил. Обязательными компонентами урока были заявлены предметное содержание, коммуникация, культура, познание. В последние годы CLIL трактуется как основа более широкого подхода плюриграмотности, нацеленного на развитие предметной грамотности в условиях мультиязычного мира. Известные популяризаторы подхода (Мария Эллисон, Оливер Мейер, Анна Халбач и др.) настаивают на широких возможностях его применения для обучения учащихся любого возраста за счет активного применения технологии помощи и поддержки (scaffolding techniques). Наибольшую эффективность CLIL методика демонстрирует при развитии навыков чтения и слушания на иностранном (дополнительном) языке.

В классической схеме обучения чтению (Pre Reading, While Reading, Post Reading) интегративные технологии можно использовать на каждой ступени. Однако наибольший эффект перекрещивания предметного, культурного, познавательного и коммуникативного компонентов оказывает на стадии подготовки к чтению. Именно на стадии Pre-Reading

создаются благоприятные условия для восприятия и осмысления текстовой информации. По мнению известного британского методиста Шарлотты Ранс (Charlotte Rance) создание контекста в целом имеет принципиальное значение для достижения точности в использовании иностранного языка учащимися начальной школы, и нельзя пренебрегать его возможностями при обучении отдельным речевым навыкам.

В 2020 году на базе общеобразовательной школы № 171 г. Екатеринбурга была разработана серия экспериментальных интегративных уроков на стыке предметов «английский язык» и «история» для учащихся 4-х классов. Цикл занятий был нацелен как на обучение навыкам изучающего чтения на английском языке, так и знакомство с историческими событиями, значимыми как для русской, так и английской истории. Особое внимание было уделено созданию специального предметно-языкового контекста на стадии Pre-Reading, мотивирующего на прочтение текста.

Так, для поддержки темы занятия «Первобытное искусство» на основе аутентичного текста с детского тематического сайта была разработана презентация, погружающая учащихся в мир древнего человека. Для усиления эффекта кроме видео ряда был подобран необходимый звуковой ряд (звук капающей воды в пещере, голоса диких зверей, свист ветра). Учитывая особенности восприятия информации младшими школьниками, был подготовлен коробок с теми материалами, которые мог использовать первобытный художник (куски угля, камни с острыми сколами). Для упрощения знакомства с новой лексикой был подготовлен набор карт с ключевыми словами, которые складывались в определенную тематическую картину. В качестве культурного компонента урока был использован краеведческий материал (фотографии уральских писаниц). Когнитивный компонент урока складывался из ряда вопросов, которые были предложены для обсуждения в классе (причины появления первобытной живописи, роль искусства в жизни древнего человека).

Еще одно занятие было посвящено знакомству с миром викингов. Опорным материалом стала книга Р. Ханта (R. Hunt) *Viking Adventure* из серии *Oxford Reading Tree*. На этапе Pre-Reading учащимся была представлена презентация иллюстративного ряда о викингах\варягах. Своеобразным мостиком между дальним прошлым и личным опытом учащихся (культурный компонент) стала мультипликационная серия «Как приручить дракона». Для обсуждения были выбраны темы, интересные детям: облик викинга, его вооружение, одежда, бытовые условия жизни. В языковую карту урока вошли как слова из тем «одежда», «дом», так и специфические термины.

Учитывая опыт моделирования уроков с применением технологии CLIL можно говорить о широких возможностях, позволяющих сделать обучение чтению эффективным и интересным. Создание предметного контекста, учитывающего социокультурный, возрастной, языковой

уровень учащихся, может существенно упростить процесс обучения чтению в группе. Из новаторской методологии CLIL постепенно становится привычным инструментом в работе учителя иностранного языка.

*Литература*

1. Learning through a foreign language: models, methods and outcomes. London.1999. 158 p.
2. *Meyer O.A.* Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning // <https://pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/publications/pluriliteracies-Putting-a-pluriliteracies-approach-into-practice.pdf> Дата обращения: 13. 10.2020.
3. *Ellison M.* CLIL in the Primary School context // The Routledge Handbook of teaching English to Young Learners. P. 247–268 [https://www.academia.edu/1476166/The\\_Routledge\\_Handbook\\_of\\_Educational\\_Linguistics](https://www.academia.edu/1476166/The_Routledge_Handbook_of_Educational_Linguistics) Дата обращения: 14.10.2020.

## **Сущность понятия «социальное взаимодействие»: проблемы и пути их решения в системе среднего профессионального образования**

**Романенко Т.В.**

*аспирант психолого-педагогического факультета  
ФГБОУ ВО «СмолГУ», Смоленск, Россия  
Romanenochka1512@yandex.ru*

*Научный руководитель – Сенченков Н.П.*

Современные социальные процессы, происходящие в обществе, требуют адекватно подготовленных специалистов, способных качественно решать появляющиеся перед ними профессиональные и жизненные проблемы и готовых приспосабливаться к быстро меняющейся социальной среде. Это во многом определяет успешное развитие общества в целом.

Несомненно, современное образование в системе среднего профессионального образования при условии его качества – это ядро в создании конкурентоспособной России, это сфера капиталовложений, это фактор общего благосостояния. Об этом свидетельствуют следующие факты: контингент обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образования составляет 2931294 человек от 146781095 (2 %) постоянных жителей России по состоянию на текущее время [4].

Результаты исследования Всемирного банка подтверждают вывод об умеренно выраженном дефиците социальных навыков: каждое третье российское предприятие сообщило о том, что у его работников отсутствует по меньшей мере один навык [5]. Специалисты часто оказываются неспособны к принятию самостоятельных решений и эффективному взаимодействию с коллегами. Представителям рабочих профессий недостает добросовестности, способности решать сложные задачи, а также технических знаний и навыков в своей профессиональной области.

И, прежде чем говорить о проблемах выпускников среднего профессионального образования, стоит обратить внимание на абитуриентов колледжей и техникумов. Поступающие на первый курс обучающиеся изначально не определяют успешность, как профессиональную, так и социальную, приоритетной задачей их собственного жизненного пути.

Так, по данным приемной комиссии Смоленского техникума отраслевых технологий в 2018–2019 учебном году на первый курс очного обучения зачислено было 150 обучающихся. 57 подростков (38 %) были из неполных семей, семей малообеспеченных и состоящих на учете в органах опеки. В 2019–2020 учебном году из 150 зачисленных 68 подростков (48 %) из семей соответствующих групп. И в текущем учебном году на зачислении было 125 подростков. «Группу риска» составляли 54 человека (43 %). Понятно, что социальные ориентиры и взаимодействие такой группы подростков очень слабо настроены.

Недаром ФГОС СПО определяют компетентностную основу приоритетной при формировании успешного социально состоявшегося выпускника. Компетенция в стандарте понимается как способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности [6]. А без грамотного социального взаимодействия в рамках профессиональных отношений успех в трудовой деятельности не состоится.

Современный вектор социального взаимодействия сохраняется и развивается в трудах таких социологов, как С.Г. Карепова [2], А.И. Кравченко, В.Ф. Анурин [3], И.И. Жбанкова [1].

Количество определений понятия «социальное взаимодействие» довольно большое. Каждый исследователь привносит свое понимание и определение понятия. Поэтому целесообразным является формирование собственного понимания сущности социального взаимодействия как процесса, определяемого прямым или косвенным влиянием субъектов социального взаимодействия друг на друга, в котором взаимодействующие стороны связаны определенной причинной зависимостью и всегда определяют последствия для каждой из сторон.

Например, рассмотрим социальную группу в статусе «обучающиеся-куратор группы». Непосредственное общение студентов со своим куратором в течение рабочего дня влечет за собой со стороны студентов выполнение каких-либо учебных заданий, поручений или обязательств. Со стороны куратора, следовательно- контроль выполненных действий и поощрение в виде предметной оценки, личной благодарности и т.д. Если же поручения не выполняются, студент избегает прямого контакта со своим куратором, то уже опосредованно, через родителей, либо органы опеки осуществляются попытки повлиять на деятельность студента. И, как следствие невыполнения требований – наказание от простых форм (предупреждение, выговор) до нежелаемых (отчисление из состава обучающихся). Указанный выше процент студентов Смоленского техникума отраслевых технологий из семей «группы риска» определяет большую аудиторию от числа поступивших, способную формирующуюся и ориентированное на успех социальное взаимодействие категории «обучающиеся-куратор группы» в техникуме выводить на конфликт и тем самым подрывать структурирование эффективности строящихся взаимоотношений.

Эффективное социальное взаимодействие студентов среднего профессионального образования является одной из основ социально стабильного и благополучного общества и определяется выраженным влиянием объективных тенденций современности. Поэтому формирование интегрированной модели успешного социального взаимодействия студентов СПО сквозь призму современных реалий и особенностей человека значительно обогатит представление о социальном взаимодействии как самих студентов, так и общества в целом.

*Литература*

1. *Жбанкова И.И.* Проблема взаимодействия: философский очерк. Минск, 1971. 142 с.
2. *Кареева С.Г.* Социальное взаимодействие: исторический и современный аспект социологического знания: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.01 / Кареева Светлана Геннадьевна; [Место защиты: Ин-т соц.-полит. исслед. РАН]. – Москва, 2011. – 134 с.: ил. РГБ ОД, 61 11–22/232.
3. *Кравченко А.И., Анурин В.Ф.* Социология: Учебник для вузов. СПб.: Питер. 2003. 432 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: <https://scibook.net/sotsiologiya-obschaya/sotsiologiya-uchebnik-dlya-vuzov-spb-piter-432.html> (дата обращения: 04.10.20).
4. О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2018 году Информационный бюллетень – М.: МИРЭА – Российский технологический университет, 2018–35 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: [http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/\\_spo/bulletin\\_RF\\_spo\\_motitoring.pdf](http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/_spo/bulletin_RF_spo_motitoring.pdf) (дата обращения: 04.10.20).
5. Равенство образовательных возможностей в Российской Федерации. Краткий доклад. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Ravenstvo-obrazovatelnyh-vozmozhnostej.pdf> (дата обращения: 04.10.20).
6. Словарь-справочник современного российского профессионального образования/ авторы-составители: Блинов И.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. – М.: – ФИРО, 2010.

## **Формирование культурно-экологической компетентности студентов педагогического вуза**

**Рыжечкина Л.И.**

*аспирант факультета психологии и педагогики  
ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина  
Нижний Новгород, Россия  
dek1ara@yandex.ru*

*Научный руководитель – Демидова Н.Н.*

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года подчёркивается приоритетность компетентного подхода в решении стратегических задач, поставленных перед российским образованием [2]. К таким задачам следует отнести формирование экологической компетентности населения нашей страны.

Вопросы формирования экологической компетентности в различных аспектах рассматривается в ряде исследований российских ученых (С.В. Алексеев, Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова, Д.С. Ермаков, А.Н. Захлебный, Г.С. Камерилова, и др.).

В контексте исследований Н.Ф. Винокуровой, Н.Н. Демидовой [1] разрабатывается проблема формирования культурно-экологической компетентности студентов педагогического вуза, где культурно-экологическая компетентность определяется в совокупности пятью компетенциями:

1. мотивационная компетенция отражает активность личности в параметрах освоения культурно-экологических знаний-ценностей-деятельности;
2. ценностно-нормативная компетенция обеспечивает формирование ценностных отношений к окружающей среде в концепте взаимодействия «человек-природа», нормативный компонент выступает внешним императивом эколого-ориентированной деятельности педагога дошкольного образования;
3. информационно-познавательная компетенция отражает систему знаний об окружающей среде как об объекте познавательной деятельности, экологическое мировоззрение, владение современными технологиями и методиками экологического образования детей дошкольного возраста и т.д.,
4. коммуникативная компетенция предполагает динамическое развитие эколого-культурного взаимодействия в триединстве: монолог-диалог-полилог;
5. практико-созидательная компетенция выражается через основания эколого-ориентированной педагогической деятельности (умение самостоятельно планировать, определять формы, методы, средства экологического воспитания и образования детей дошкольного воз-

раста в соответствии с программным содержанием, организовывать работу с родителями по экологическому направлению и т.д.).

Формирование выделенных компетенций обеспечивает технология создания ситуаций культурно-экологического взаимодействия, отражающая идеи ситуативного, коллективного познания. Центральным ядром технологии выступают различного вида диалоги.

Нами была разработана система ситуаций культурно-экологического взаимодействия для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» профилю подготовки «Психология и педагогика дошкольного образования» при конструировании программы дисциплины «Теория и технологии экологического образования детей» (Таблица 1).

Ситуации культурно-экологического взаимодействия в курсе «Теория и технологии экологического образования детей».

Таблица 1

Тема	Компетенции	Технология создание ситуаций культурно-экологического взаимодействия	Пример
1. Концептуальные основы современного экологического образования дошкольников	мотивационная, ценностно-нормативная, коммуникативная.	Ситуация культурно-экологического взаимодействия на основе мотивационного диалога	Игровой диспут «Почему важно экологическое образование дошкольников?» Ставится проблема формирования экологической культуры, начиная с дошкольного возраста. Обсуждаются мнения ученых.
2. Программно-методическое обеспечение системы экологического образования дошкольников			
3. Организация экологического пространства в ДОО	ценностно-нормативная, информационно-познавательная, коммуникативная.	Ситуация культурно-экологического взаимодействия на основе смыслоформирующего диалога	Деловая игра «Проектируем культурно-экологическую среду ребенка». Проблема организации пространства эколого-ориентированной направленности в детском саду с учетом норм безопасности.
4. Педагогическая система методов экологического образования дошкольников			
5. Формы организации экологического образования детей	практико-созидательная, ценностно-нормативная, коммуникативная.	Ситуация культурно-экологического взаимодействия на основе творческого диалога	Творческая мастерская «Культурно-экологическая модель дошкольной образовательной организации». Студенты предлагают свою модель экологического образования детей.
6. НОД в экологическом образовании			
7. Сотрудничество ДОО с семьей в области экологического образования дошкольников			



В нашем эксперименте приняло участие 52 студента. На констатирующем и контрольном этапе эксперимента была проведена диагностика сформированности компетенций на основании модификационной анкеты «Самооценка культурно-экологической компетентности студента».

Сравнительный анализ уровня сформированности культурно-экологической компетентности студентов на начало и конец эксперимента показал, что после апробации системы ситуаций культурно-экологического взаимодействия при проведении формирующего эксперимента существенно повысился уровень сформированности компетенций.

Высокий уровень мотивационной компетенции на начало эксперимента был зафиксирован у 51 %, на контрольном этапе у 85 %. Высокий уровень сформированности ценностно-нормативной компетенции на констатирующем этапе был отмечен у 31 % студентов, на конец эксперимента у 65 % участников эксперимента. Информационно-познавательная компетенция в начале эксперимента была на высоком уровне только у 20 % студентов, на контрольном этапе у 73 %. Коммуникативная компетенция на высоком уровне на констатирующем этапе была отмечена у 45 % участников эксперимента, на заключительном этапе у 90 %. Практико-созидательная компетенция на высоком уровне была определена только у 14 % испытуемых в начале эксперимента, на контрольном этапе высокий уровень сформированности показали 54 %.

Проводимое экспериментальное исследование позволяет сделать вывод, что формирование культурно-экологической компетентности возможно в условиях реализации технологии создания ситуаций культурно-экологического взаимодействия.

#### *Литература*

1. *Демидова, Н.Н.* Взаимодействие науки и образования в контексте развития эколого-ориентированной жизнедеятельности личности\*/ Н.Н. Демидова // И: ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина». – 2020. – С. 126–128.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс] <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

## **Перспективные направления подготовки специалистов по работе с манипулятивным воздействием в сектах**

**Савина К.Д.**

*студентка факультета юридической психологии  
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия  
ksenia.savina.psy@yandex.ru*

*Научный руководитель – Дворянчиков Н.В.*

Феномен сектантства в 21 веке распространен по всему миру. По данным Росстата только на 2017–2018 г.г. на территории Российской Федерации было зарегистрировано свыше 5 тысяч организаций, признанных сектами. Не смотря на то, что в нашей стране данную проблему не придают гласности, она тем не менее представляет собой большую опасность.

Проблема сектантства затрагивает множество аспектов жизни, оказывает влияние на психологическое и психическое здоровье человека, а также может спровоцировать различные юридически значимые ситуации, правонарушения различной направленности и тяжести.

Проблемы влияния на личность человека в тоталитарных сектах обусловлена также и тем, что так называемой вербовке в секту подвергаются люди, оказавшиеся в тяжелой жизненной ситуации, т.е. дезориентированные, со сниженным эмоциональным фоном, и сниженной критичностью, которые также зачастую не обладают специфическими знаниями о деятельности таких организаций, что и используют в своих целях последователи сект.

Также острая проблема стоит в реабилитации людей, вышедших из сект. Поскольку нет четкого понимания механизмов и последствий влияния на личность человека в секте, то и соответствующие реабилитационные мероприятия отсутствуют, наряду с профильной подготовкой специалистов.

Таким образом, недостаточное изучение проблемы влияния на личность в самой секте влечет за собой существенные трудности в дальнейшей работе с человеком, после его выхода из секты, а также трудности в профилактике обращения людей в подобные организации.

В России проблемами сектанских движений занимается небольшое количество ученых, среди которых самыми яркими представителями являются Р.М. Конь, кандидат богословия и преподаватель сектоведения, он занимался классификацией сект по различным признакам, а также А.Л. Дворкин, профессор церковной истории и сектовед.

На территории России изучение сект психологами не распространено. Одним из немногих психологов, изучающих природу сект и их влияние на психику людей, является Е.Н. Волков. Он, так же, как и Западные психологи, изучает механизмы и способы влияния сект на психику людей, а также последствия данного влияния. Также изучением

проблемы влияния на психику и личность человека в сектах изучают такие ученые как: В.Г. Батаев, К.А. Богословская, Т.А. Ключева и др.

Представляется, что более подробное изучение проблемы деструктивного влияния на личность человека позволит лучше понять механизмы данного влияния, а также позволит разработать образовательные программы для специалистов по профилактике обращения людей в секты, а также по работе с людьми, которые находятся в секте, либо уже вышли из нее и испытывают трудности в ресоциализации в обществе.

Наше исследование касалось изучения влияния секты на личность человека на примере трех самых распространенных тоталитарных сект мира: Церковь Саентологии, Церковь Объединения (Секта Муна), Международное общество сознания Кришны. Был проведен сопоставительный анализ деятельности сект с критериями психического здоровья по ВОЗ для выявления основных мишеней манипулятивного воздействия, а также содержательный анализ литературных ресурсов сект для выявления механизмов воздействия на выявленные мишени.

В результате исследования нам удалось выявить, что наибольшее воздействие в сектах оказывается на осознание и чувство непрерывности своего физического и психологического Я, которое выражается в осознании человеком представлений о себе, мире и окружающих людях. Благодаря изменению данных представлений, облегчается изменение личности человека: усиление дезориентации, повышение внушаемости, развитие необходимых для руководителей секты качеств личности, а также последующее выполнение адептом необходимых для руководителей секты действий. Данные изменения личности адепта может полечь за собой различные последствия как то: развитие психических и психологических нарушений, возникновение юридически значимых ситуаций и т.п.

Также в сектах происходит значительное влияние на такой критерий психологического здоровья, как критичность к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам, что выражается в осознании индивидом своих психических и психологических особенностей. В этом случае, те особенности, которые индивид может считать вполне приемлемыми для себя, либо которые приемлемы в обществе, в секте могут подвергаться критике, в связи с чем у такого адепта может остро развиваться чувство собственной неполноценности или некоторой «ущербности», что также может способствовать развитию нарушений психологического и психического здоровья человека.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о необходимости разработки образовательных программ для специалистов-психологов, а также иных направлений:

1. По профилактике обращению людей в секты (по распространению информации о деятельности сект, по устранению мотивов и мнимой привлекательности обращения в секты);

2. По работе с людьми, которые уже находятся в секте, чтобы оказать им помощь в сохранении своего психического и психологического здоровья, а также помощь в выходе из секты;
3. По работе с людьми, которые вышли из секты, но испытывают трудности в ресоциализации в обществе, а также чтобы оказать помощь в восстановлении психического и психологического здоровья;
4. По работе в составе органов правопорядка для выявления и предотвращения правонарушений, совершающихся последователями сект;
5. По работе в составе органов правопорядка для выявления и предотвращения случаев вербовки в тоталитарные организации в сети Интернет;
6. По осуществлению экспертных анализов и оценок различных материалов (тексты, видеоматериалы, аудиоматериалы и т.д.) для предупреждения и предотвращения случаев вербовки в тоталитарные организации, предупреждения и предотвращения готовящихся правонарушений с участием последователей сект, а также расследования уже совершившихся правонарушений.

*Литература*

1. Волков Е.Н. Методы вербовки и контроля сознания в деструктивных культах // Журнал практического психолога. – 1996. – № 3. – С. 76–82.
2. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – 2020. – URL: <https://www.who.int/ru> (дата обращения: 05.10.2019).
3. Дворкин А.Л. Сектоведение. Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования / А.Л. Дворкин. – Издание 3-е, переработанное и дополненное. – Нижний Новгород : Издательство братства во имя св. князя Александра Невского, 2002. – 702 с.
4. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – 2020. – URL: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 02.10.2019).

## Диагностика уровня сформированности прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры\*

*Сайфуллина Н.А.*

*Аспирант, Общая педагогика, история педагогики  
КФУ, г. Казань, Россия  
logopedkazan@mail.ru*

*Научный руководитель – Валеева Р.А.*

Приоритетным условием динамичного развития образовательной среды на этапе развития современных педагогических идей является подготовка педагогических кадров, умеющих эффективно реализовывать поставленные цели в постоянно изменяющихся условиях. На основании теоретического анализа современных публикаций и диссертационных исследований мы выделяем одну из важнейших задач подготовки студентов педагогической магистратуры – формирование прогностической компетентности (далее – ПК). Именно способность к прогнозированию является необходимым условием профессиональной перспективы и стабильности, прогностической ориентации в широком арсенале инновационного движения, научных разработок и авторских школ системы образования, обеспечивающих ее качественную организацию и результативность.

ПК студентов педагогической магистратуры имеет интегрированную структуру. Нами была обоснована трехкомпонентная структура ПК, которая состоит из знаниевого, мотивационно-ценностного и деятельностного компонента. На основании разработанной нами структурно-содержательной характеристики ПК были определены критерии уровней сформированности ПК студентов педагогической магистратуры. Они были сформулированы на основании «Критерии и уровни сформированности ПК у студентов медицинского вуза» С.А. Тарасовой. Два из них принимаются нами как положительные: средний и высокий уровень развития ПК. Низкий уровень определяется нами как некомпетентность студента педагогической магистратуры в области педагогического прогнозирования, отсутствие прогностической культуры будущего педагога в целом. Студенты педагогической магистратуры, относящиеся к данной группе, относятся к зоне риска в современной образовательной системе. *Методы.* Целью исследования является диагностика уровня развития ПК у студентов педагогической магистратуры. Всего в исследовании приняло участие 108 студентов педагогической магистратуры, экспериментальная группа (ЭГ) составила 54 человека,

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-9009.

Acknowledgments: The reported study was funded by RFBR, project number 19-313-9009.

контрольная группа (КГ) – 54 человека. В эксперименте участвовали студенты первого курса педагогической магистратуры, обучающиеся по профилю 44.04.01. «Педагогическое образование». Для достижения поставленной цели мы использовали следующий диагностический комплекс: методика «Способность к прогнозированию» (Л.А. Регуш), методика «Исследование ценностных ориентаций» (М. Рокич), «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» (Ю.М. Орлов), разработанная нами анкета на выявление уровня сформированности знаниевого компонента ПК. Данные методики позволяют диагностировать выраженность показателей компонентов прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры. *Результаты.* На основании полученных данных по диагностике критериев был произведен расчет интегрального показателя исходного уровня сформированности ПК. При делении выборки на три подгруппы в качестве центральной подгруппы мы выделили испытуемых, для которых значения показателя  $x_i$  находилось в пределах  $x_{ср} \pm x$ . Таким образом уровень развития ПК определяется следующим образом: низкий уровень: 0–5 б., средний уровень: 6–12 б., высокий уровень: 13–16 б. Результаты диагностики в ЭГ и КГ показали следующее: низкий уровень сформированности ПК характерен для 5,6 % студентов ЭГ и для 3,7 % студентов КГ, средний уровень сформированности ПК характерен – для ЭГ – 90,7 %, КГ – 92,6 %, высокий уровень сформированности ПК характерен – для ЭГ – 3,7 %, КГ – 3,7 % (см. Рисунок 1).

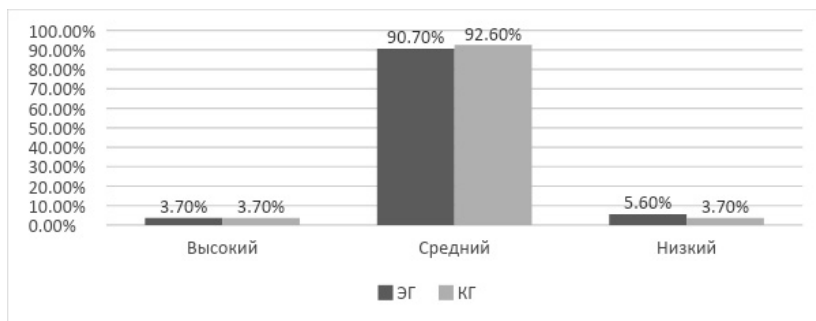


Рис. 1. Процентные показатели уровня сформированности прогностической компетентности студентов ЭГ и КГ

С целью проверки однородности ЭГ и КГ нами был осуществлен расчет эмпирического значения при определении t-критерий Стьюдента КГ и ЭГ по результатам диагностики уровня развития прогностической компетентности, которое равно  $t_{эмп} = 0,236$  когда как критические значения  $t_{кр} = 1,984$  при  $p \leq 0,05$ . Следовательно, принимаем гипотезу  $H_0$  об отсутствии различий между выборками, так как эмпирическое значе-

ние находится в зоне незначимости. Таким образом, исследование показателей КГ и ЭГ свидетельствует о совпадении их характеристик при изучении уровня развития прогностической компетентности. *Обсуждение.* Средний уровень развития прогностической компетентности, выявленный у более чем половины респондентов, предполагает хорошую ориентацию в ближайшем и слабую в отдаленном будущем. Такой магистрант знает, что он хочет, как этого добиться и что это даст в будущем, умеет предвидеть к чему приведут те или иные простые действия, какие возникнут ситуации.. Иногда, часто интуитивно, использует отдельные методы и приемы прогнозирования. Однако результаты респондентов, показавших низкий уровень развития ПК, свидетельствуют о недостаточном внимании к развитию данного компонента на уровне магистратуры. *Заключение.* Таким образом, комплекс подобранных диагностических процедур позволил выявить исходный уровень сформированности ПК у студентов педагогической магистратуры. Результаты исследования показывают, что сформированность ПК у студентов педагогической магистратуры находится не на должном уровне. Это говорит о необходимости разработки системы педагогического обеспечения формирования ПК студентов педагогической магистратуры и определения педагогических условий эффективной ее реализации.

*Литература*

1. Лукьянова М.И. К вопросу о развитии прогностической компетентности специалистов//Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – Выпуск № 3. – 2010. – С. 39–43.
2. Булдакова Н.В. К вопросу о культуре профессионального прогнозирования в компетентностной подготовке студентов вуза//Глобальный научный потенциал. – 2014. – № . 8. – С. 41.
3. Матушак А.Ф. Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности средствами педагогического прогнозирования [Текст]: монография / А.Ф. Матушак. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-та, 2017. – 242 с.
4. Тарасова С.А. Сущностная характеристика прогностической компетентности медицинского работника // Преподаватель XXI век. – М., 2014. – Т.1, № 4. – С. 83–89.
- 5.

## **К вопросу о роли исследовательской деятельности в формировании прогностических умений младших школьников**

**Санникова М.С.**

*студент института детства  
РГПУ им. А.И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
rita1999@mail.com*

*Научный руководитель – Денисова А.А*

В современном обществе, в условиях глобализации и информатизации, всё больше становится востребована личность, обладающая такими качествами как самостоятельность в принятии решений, критичность мышления и социальная активность. Подобный социальный запрос стимулирует кардинальное переосмысление целей и задач обучения в сфере образования. Таким образом, согласно ФГОС НОО [4], на данный момент приоритетным является не передача конкретных знаний, а формирование определённых компетенций и мотивации обучения у детей младшего школьного возраста.

В сложившейся ситуации, перед учителем стоит задача в поиске более эффективных форм и технологий обучения, среди которых учебно-исследовательская деятельность является одной из приоритетных. Исследовательская деятельность способствует повышению мотивации обучения и позволяет выявлять и развивать как интеллектуальные, так и творческие способности младших школьников [2].

В ходе организации исследовательской работы на уроке, перед учителем стоит ряд задач, одной из которых является формирование у учащихся умения прогнозировать последовательность действий и результаты собственной деятельности. Как отмечает А.Г. Асмолов, прогнозирование является одним из регулятивных компонентов становления познавательной и учебной деятельности младших школьников [1]. По мнению Л.А. Рёгуш [3], особенности развития прогностических умений следует рассматривать по таким линиям как планирование, установление причинно-следственных связей, выдвижение и анализ гипотез, что соответствует этапам учебно-исследовательской деятельности. Исходя из этой взаимосвязи, было принято провести исследование формирования прогнозирования младших школьников в условиях исследовательской деятельности.

Несмотря на утверждения авторов концепции универсальных учебных действий А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской и И.А. Володарской [1] о роли регулятивных универсальных учебных действий (далее – РУУД) в организации и контроле учебной деятельности, в ходе теоретического анализа была выявлена недостаточная обоснованность условий, форм и методов формирования как прогнозирования, так и РУУД в целом, что может отрицательно сказываться на уровне организации.



Цель нашего исследования заключалась в выявлении условий развития прогнозирования учащихся в рамках исследовательской деятельности в практике современных педагогов. В исследовании приняло участие 40 учителей начальной и основной школы, конкретно 1–5-ых классов. Вопросы анкетирования были нацелены на понимание прогнозирования как компонента РУУД, оценку эффективности и значимости развития прогностических умений младших школьников, выявление форм организации исследовательской деятельности обучающихся, определение роли формирования прогнозирования учащихся в учебно-исследовательской деятельности, а также освещение трудностей, с которыми сталкиваются практикующие учителя при использовании исследовательской технологии в обучении,

Посредством анализа результатов проведённого исследования были сформулированы следующие положения:

1. Практикующие на данный момент учителя начальной и основной школе в большинстве (90 % опрошенных) первостепенным считают развитие такого РУУД учащихся как целеполагание, затем по приоритетности идёт планирование и прогнозирование. Именно поэтому, при организации исследовательской работы, учителя считают необходимым проводить совместную деятельности с учащимися на этапах определения целей и задач исследования (69 % опрошенных).
2. Современные учителя 1–5-ых классов преимущественно отдадут предпочтение реализации исследовательской технологии в форме домашнего задания исследовательского характера: 76 % опрошенных учителей начальной школы и 84 % опрошенных учителей основной школы. Касаемо организации участия обучающихся в олимпиадах и конференциях, такую форму работы стараются организовывать 63 % опрошенных учителей начальных классов и 42 % опрошенных учителей основной школы. Данный выбор испытуемые обосновывают экономией времени на уроке и возможностью реализации во внеучебной деятельности.
3. Наиболее часто учителя как начальной, так и основной школы отмечают следующие трудности при использовании исследовательской технологии в обучении школьников: дефицит времени на уроке (отметили 67 % опрошенных), низкая степень мотивации обучающихся (59 % опрошенных) и собственная недостаточная теоретическая и техническая подготовленность (43 % опрошенных).

Итак, подводя итоги, проведённое исследование доказывает актуальность таких проблем в практике современных учителей как низкая мотивация обучения учащихся и недостаточная методическая обоснованность условий формирования РУУД. Несмотря на трудности, с которыми сталкиваются практикующие учителя, организация именно исследовательской технологии при формировании прогнозирования уча-

щихся оценивается как эффективное и остаётся одним из приоритетных методов развития данного РУУД.

*Литература*

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; Под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Карпов Е.М. Учебно-исследовательская деятельность в школе [Текст] / Е.М. Карпов // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 6. – С. 54–63.
3. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.; Речь, 2003. – 352 с.: илл.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. – (Стандарты второго поколения).

## **Вовлечение молодежи в социальное предпринимательство (на материале Парка социогуманитарных технологий НИ ТГУ)**

*Сергиевская В.С.*

*студент факультета психологии  
НИ ТГУ, Томск, Россия  
sergievskaya@vtomske.ru*

*Научный руководитель – Ливенцова Е.Ю.*

В настоящее время социальное предпринимательство является одним из перспективных направлений в развитии экономики развивающихся стран, которое оказывает положительное воздействие на общество в целом, так как подразумевает под собой новаторскую деятельность на условиях самоокупаемости и устойчивости, направленную на решение или смягчение социальных проблем. Наиболее перспективной категорией рабочей силы является молодое поколение, в частности выпускники гуманитарного профиля подготовки. Они, как правило, отличаются креативным мышлением, что является выгодной характерной особенностью для социального предпринимательства. Однако, большинство из них, несмотря на обширную теоретическую базу знаний, не имея возможности в полном объеме набрать необходимый практический уровень профессиональных компетенций, по окончании обучения испытывают сложности в трудоустройстве. Предложенная автором методика вовлечения молодежи в социальное предпринимательство позволяет решить данную проблему и дает возможность заблаговременно принять решение о необходимости и целесообразности выбора данного направления в качестве дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, целью нашего исследования является разработка и апробация образовательных форм вовлечения молодежи в социальное предпринимательство.

В качестве методов исследования были использованы следующие: анализ теоретических источников по проблеме исследования (М.А. Карпурина, Е.Ю. Ливенцова, М.С. Мельников, П.А. Меркулов, В.Г. Милославский, С.Ю. Савинова, Д.О. Шеяненко), интервьюирование, включенное наблюдение, образовательный эксперимент.

Базой для организации исследования стал Парк социогуманитарных технологий Национального исследовательского Томского государственного университета. Целью деятельности Парка СГТ является организация среды развития инициативной деятельности молодежи, направленной на разработку и внедрение социальных и гуманитарных технологий.

На первом этапе нами был апробирован новый формат взаимодействия социальных предпринимателей и молодых людей – полужурналистские интервью с социальными предпринимателями в виде открытых вебинаров.

Спикерами выступили социальные предприниматели из различных субъектов РФ (Москва, Томск, Новосибирск): основательница «Zero waste» магазина, основательница сообщества «Семейная афиша», руководитель сети детских школ классического балета и др. Вебинары были проведены на основе сервиса видеоконференций ZOOM. Анализ данного формата показал, что это действенный способ для формирования у молодежи образа социального предпринимателя, повышения мотивации к созидательной деятельности, а также понимания среды социального предприятия.

На втором этапе нами были организованы социально-профессиональные стажировки молодежи в организациях СО НКО и на социальных предприятиях. Социально-профессиональная стажировка означает краткосрочную деятельность молодых людей по приобретению опыта работы и развитию социальных и надпрофессиональных компетенций через участие в подготовке и реализации социальных проектов в рамках взаимодействия в команде. В рамках проекта предусматривались ознакомительные личные встречи молодежи с представителями СО НКО и социальными предпринимателями, в ходе которых молодые люди знакомились с деятельностью организаций социальной сферы и выбирали желаемое место для прохождения стажировки. Для того чтобы процесс прохождения стажировки был более эффективным в рамках проекта были предусмотрены циклы консультационных мероприятий с участниками по таким темам как: «работа в команде», «деловой этикет», «основы социального проектирования» и пр.

Таким образом, представленные образовательные формы позволили молодым людям в короткий срок погрузиться в процесс деятельности СО НКО и социальных предприятий, получить незаменимый опыт практической деятельности в социальной сфере, а также предоставил возможность заблаговременно принять решение о необходимости и целесообразности выбора данного направления в качестве дальнейшей профессиональной деятельности.

#### *Литература*

1. *Арай Ю.Н.* Бизнес-модели в социальном предпринимательстве: типология и особенности формирования/ Диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук. Санкт-Петербург, 2015.
2. *Ливенцова Е.Ю.* Формирование социально-предпринимательской компетентности обучающихся в современном университете (на материале Парка социогуманитарных технологий): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Томск, 2018.
3. *Милославский В.Г.* Молодежное предпринимательство как фундамент развития среднего класса в России / В.Г. Милославский. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 8 (112). – С. 594–597. – URL: <https://moluch.ru/archive/112/28765/>
4. *Шеяненко, Д.О.* Инновационные формы оказания социальных услуг: социальное предпринимательство / Д.О. Шеяненко, Т.Н. Мартынова. // Управление инновациями: теория, методология, практика –

2014. – № 11. – С. 111–119.

## **Интеграция технологий смешанного обучения и арт-технологии для формирования творческих способностей младших школьников**

*Сидельникова Т.Л.*

*магистрант, кафедры философии  
ФГБОУ ВО «ВоГУ», (Институт социальных и  
гуманитарных наук), Вологда, Россия  
zibezo@yandex.ru*

*Научный руководитель – Ястреб Н.А.*

Глобализация общества, происходящая в настоящее время, «диктует» социальный заказ школе, корректирует цели и задачи современного образования. Проблема раскрытия творческого потенциала обучающихся начальных классов является одной из значимых. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» ставится цель «творческого развития человека»[1]. Эту же проблему затрагивают ФГОС НОО как «...необходимость формирования нравственных качеств обучающихся, навыков творческого и созидательного труда...» [3]. В «Концепции Федеральной программы развития образования на 2016–2020 годы» акцентируется необходимость развития креативных способностей обучающихся с учетом их интересов и склонностей творческой деятельности[2]. На V Международной конференции «Школьное образование 21 века: формирование и оценка гибких компетенций», организованной Рособрнадзором, Федеральным институтом оценки качества образования (ФИОКО) и Департаментом образования и науки города Москвы, обсуждались проблемы формирования и оценки гибких компетенций у школьников. К числу гибких компетенций участники конференции отнесли креативность [5]. ФГОС НОО подчеркивает роль и значение разнообразных видов деятельности и форм общения, а также учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося для роста творческого потенциала. Одной из главных особенностей ФГОС является развитие универсальных учебных действий, формирование личностных, предметных и метапредметных компетенций. Современная система образования предоставляет учителю свободу выбора средств, методов и технологий для достижения желаемого результата. В профессиональном стандарте педагога к трудовым действиям по проектированию и реализации образовательного процесса относят «развитие у обучающихся творческих способностей...», а необходимыми знаниями являются «основные принципы деятельностного подхода»[4]. Проанализировав опыт применения современных образовательных техноло-

гий по формированию творческих способностей, выделим эффективное использование приемов арт-технологии в данном направлении.

В 2020 году пандемия коронавируса внесла свои коррективы во все сферы жизни. Адаптироваться к новым реалиям были вынуждены и все участники образовательных отношений, которые перешли в дистанционный формат организации работы (обучения). Поэтому ставится задача поиска эффективного решения проблемы развития творческих способностей младших школьников в период пандемии. Используя знания и практический опыт применения приемов арт-терапии и IT-ресурсов во время дистанционного обучения, было принято решение разработать модель формирования творческих способностей младших школьников с применением приемов арт-технологии и технологии смешанного обучения.

Смешанное обучение – это сочетание традиционных форм обучения и дистанционного обучения. Данная технология позволяет реализовать личностно-ориентированный подход, повышение мотивации, расширить возможности оценочной деятельности, создание качественно новой образовательной среды, в которой компетенции педагога гармонично и эффективно объединяются с IT-ресурсами и социальным заказом общества. Следовательно, смешанное обучение – это универсальное средство реализации ФГОС НОО.

Разработанная модель формирования творческих способностей младших школьников с применением приемов арт-технологии и технологии смешанного обучения, состоит из четырех взаимосвязанных компонентов: целевого, организационного, содержательного и рефлексивно-оценочного.



В целевом компоненте обозначим цель разработанной модели: интеграция технологии смешанного обучения и приемов арт-технологии

для формирования творческих способностей. Условия формирования творческих способностей младших школьников в урочной и внеурочной деятельности отражены в *организационном компоненте*. Результативность сформулированной цели спроектированной модели будет достигаться при соблюдении группы взаимосвязанных условий: икт-ресурсы (web-сайты, аудиоматериалы, видеоматериалы, мультимедийные презентации; образовательные платформы, социальные сети); кадровое обеспечение (it-компетентность педагогического состава); учебно-методические ресурсы (нормативные документы, банк учебно-методических разработок занятий с применением приемов арт-технологии, диагностики, формы, методы и приемы организации занятий в дистанционном формате и пр.). *Содержательный компонент* содержит следующие взаимосвязанные блоки: мотивационный, когнитивно-эмоциональный, креативный, деятельностный, рефлексивный. Мотивационный блок решает задачи учебно-познавательной деятельности и творческой самореализации. В учебную деятельность для развития данных компонентов включены задания, моделирующие деятельность на наглядно-образном уровне, задания, основанные на опыте, знаниях, умениях обучающихся. Когнитивно-эмоциональный блок важен тем, что организация учебной работы на уроке направлена на развитие внимания, памяти, эмоциональности. Креативный блок способствует развитию таких психических процессов, как творческий потенциал, оригинальность, воображение, интеллектуальную активность. При реализации данного блока необходимо разрабатывать задания, направленные на создание проблемных ситуаций, задания, которые предполагают несколько вариантов решения, стимулируя деятельность творческого воображения. В деятельностном блоке можно проследить формирование таких психических процессов как целеполагание, планирование, реализация проекта, творческая самостоятельность. Здесь обучающимся предоставляется свобода выбора материалов и средств для реализации цели. Рефлексивный блок направлен на самооценку творческой деятельности. Сюда можно отнести положительную динамику участия в различных творческих конкурсах и реализации проектов. Обучающиеся используют необходимые приемы арт-технологии для создания продукта своего творчества. Для всех блоков содержательного компонента модели формирования творческих способностей младших школьников направления деятельности будут реализовываться через приемы арт-технологии посредством икт-ресурсов, например, изотерапия – видеоуроки, аудиозаписи; драматерапия – виртуальные спектакли; сказкотерапия и музыкотерапия – аудиозаписи; писательский марафон как средство арт-терапии для реализации творческого потенциала и повышения мотивации, самооценки реализован в социальных сетях (например, вконтакте, instagram и др.). Для определения эффективности спроектированной модели в *рефлексивно-оценоч-*

ном компоненте применяется диагностика уровней развития творческих способностей в соответствии с показателями: мотивация, внимание, установление причинно-следственных связей, креативность, целеполагание, контроль и самооценка. Для этого были подобраны следующие диагностики: методика для определения школьной мотивации, предложенная Лускановой Н.Г.; для определения когнитивных способностей использовалась методика Э.Ф. Замбацян (внимание, установление причинно-следственных связей); для диагностики креативности использован тест Е.П. Торренса; методика Е.И. Заика, Г.В. Репкина отслеживает уровень сформированности учебных действий (целеполагание, контроль); методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн.

Таким образом, спроектированная модель формирования творческих способностей младших школьников с применением приемов арт-технологии и технологии смешанного обучения способствует формированию предметных, метапредметных и личностных результатов, реализации межпредметных и межуровневых связей. Это доказывает, что содержание модели обосновано в рамках ООП НОО.

*Литература*

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.)
2. Концепция Федеральной программы развития образования на 2016–2020 годы.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010–31 с. – (Стандарты второго поколения).
4. 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)».
5. V Международная конференция «Школьное образование 21 века: формирование и оценка гибких компетенций [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/v-международная-конференция>



## **Организация инновационной деятельности по формированию межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр разных народов**

*Сидорова Н.А.*

*студентка факультета педагогики и психологии детства  
ФГБОУ ВО ПГГПУ, Пермь, Россия  
nadejda.sidoro2012@yandex.ru*

*Научный руководитель – Коломийченко Л.В.*

В настоящее время имеется большое количество исследований, направленных на изучение проблемы формирования межнациональной толерантности в дошкольном возрасте Е.А. Ильинской, Л.В. Коломийченко, Е.В. Обориной, Ф.С. Пак, О.И. Юдиной, Ю.И. Фоминой. Вместе с тем вопросы формирования межнациональной толерантности, как показателя успешного решения задач социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, предусмотренного ФГОС ДО, остаются недостаточно изученными. Что подтверждается результатами анкетирования педагогов, в которых прослеживается отсутствие работы в данном направлении.

Анализ современных исследований позволяет сделать вывод, что в дошкольной педагогике в настоящее время подвижная игра рассматривается как средство физического развития ребенка, воспитания морально-волевых качеств (Кенеман А.В., Дегтярев И.П., Лесгафт П.Ф., Покровский Е.А., Гориневский В.В.). Наряду с этим воспитательный потенциал подвижной игры как средство формирования межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста также остается изученным на недостаточном уровне. А между тем игре принадлежит важная роль в развитии детей дошкольного возраста, ведь именно с ее помощью формируются многие положительные качества ребенка, интерес и готовность к предстоящему обучению, развиваются познавательные способности.

Выготский Л.С. указывал на то, что в дошкольном возрасте происходит «интеллектуализация», т.е. переход от неосознанных элементарных эмоций, к осознанным и обобщенным. Игра больше, чем какой-либо другой вид деятельности, дает возможность насыщать ее социальным содержанием, поэтому она и является важным средством воспитания детей старшего дошкольного возраста. В своих играх дети отражают все, что их волнует в окружающей и общественной жизни.

Характерная особенность подвижной игры – комплексное воздействие на организм и на все стороны личности ребёнка. В игре одновременно осуществляется физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание. Отсюда следует, что и подвижные игры раз-

ных народов являются неотъемлемой частью физического, эстетического и интернационального воспитания дошкольников. Радость движения сочетается с духовным обогащением детей, формирует устойчивое уважительное, заинтересованное отношение к культуре своей Родины, создает эмоционально положительную основу для развития патриотических чувств. Знакомство с особенностями жизни других народов России также дает детям незабываемые впечатления, которые остаются на всю жизнь.

Тем не менее, исследованию и использованию воспитательного потенциала подвижных игр разных народов в формировании межнациональной толерантности у дошкольников не уделяется должного внимания.

Результаты анкетирования педагогов показывают, что большая часть педагогов не использует подвижные игры разных народов как средство воспитания детей. Наиболее частыми причинами отказа от обращения к подвижным играм разных народов в ходе педагогического процесса педагоги выделили: во-первых, недостаточный уровень умений и опыта в области использования данного средства; во-вторых, отсутствие методических рекомендаций, указаний, рабочих программ по использованию подвижных игр разных народов в воспитательной работе; в-третьих, неактуальность и невостребованность данного направления, потому как на первый план все чаще выходят интерактивные формы взаимодействия с детьми.

По этой причине весьма актуальной представляется разработка инновационного проекта по использованию воспитательного потенциала подвижных игр разных народов в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста.

#### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека // М.: Смысл, 2005. – 136 с.
2. *Дуюнова О.В., Зудинова Н.В.* Воспитание толерантного отношения к культуре разных народов у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2016. - № 12.6. - С.34–37.
3. Закон Пермского края от 12.03.2014 N 308-ПК (ред. от 29.12.2016) «Об образовании в Пермском крае» (принят ЗС ПК 20.02.2014)
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования/ под ред. Т.В. Цветковой. – М.: Сфера. – 2018. – 96 с.

## **Реализация комплекса мероприятий, направленного на развитие эмоционального интеллекта у дошкольников**

**Снесарева Е.А.**

*Студент института педагогики и психологии образования  
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия  
katya.snesareva@mail.ru*

**Алыкова Н.А.**

*Студент института психологии педагогики и социальной работы  
ФГБОУ ВО РГУ им. С.А. Есенина, Рязань, Россия  
nata.torba@yandex.ru*

*Научный руководитель – Ерохин В.В.*

Среди актуальных вопросов, связанных с модернизацией образования, пристальное внимание уделяется развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. В связи с этим, одним из приоритетных направлений в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» в рамках ФГОС ДО является развитие социального и эмоционального интеллекта [2]. Деятельность, направленная на развитие эмоционального интеллекта, является одной из ведущих, поскольку, сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения.

Актуальность данной деятельности обусловлена тем, что дети в силу возрастных особенностей (недостаточно сформировавшегося самосознания, способности к рефлексии) не умеют учитывать, понимать эмоциональные состояния другого, не способны еще в полной мере распознавать свои эмоции и чувства, а затем и конструктивно, адекватно их выражать. Это приводит к импульсивности в поведении, увеличиваются конфликты в детском коллективе, непонимания в детско-родительских отношениях [2].

Основной задачей педагога-психолога в данном направлении выступает подбор и создание наиболее эффективных методов, средств и содержания работы, оказывающих коррекционно-развивающее воздействие на эмоциональное развитие дошкольников.

Нами разработан и в настоящее время проходит апробацию комплекс мероприятий, который направлен на приобретение детьми опыта восприятия и дифференциации собственных эмоциональных состояний и эмоций, транслируемых другими людьми, а также на развитие и амплификацию способов регулирования своего внутреннего состояния, его внешней экспрессивной стороны. Образовательная деятельность проводится в три этапа. Подготовительный этап направлен на мотивацию детей к совместной игровой деятельности. Результатом данного этапа

выступает вовлечение родителей в образовательную деятельность. Также мы обнаружили недостаточный интерес к стимульному материалу (пиктограммы) используемого ранее в образовательной деятельности. Нами были разработаны дидактические пособия: «Куб эмоций», «Карта эмоций», которые послужили дополнительными демонстрационными материалами. Цель основного этапа – научить дошкольников соответствующему выражению своего эмоционального состояния и распознаванию, а также адекватному и конструктивному реагированию на эмоциональное состояние других. В рамках основного этапа педагоги вместе с детьми заполняют «Карту эмоций» посредством небольших, но емких рассказов знакомятся с основными эмоциональными состояниями и с ситуациями, в которых те или иные состояния человек испытывает. Использование дидактического пособия «Куб эмоций» способствует повышению интереса к деятельности, куб выступает в качестве дополнительного «живого» источника наглядности. Данный комплекс дидактических пособий планируется использовать в качестве ведущего в рамках данного направления работы. Каждое занятие завершалось фотосъемкой воспитанников, по итогам реализации комплекса мероприятий у каждого участника был оформлен свой «Альбом эмоций». Преимущества фотографий над рисунком заключается в том, что дети видят живое лицо, неподдельные эмоции, в том числе собственные. Дифференцировать живые эмоции с лица или фотографии сложнее, чем с рисунка, что приближает детей к реальным жизненным ситуациям. Дома совместно с родителями дошкольники придумывают необычные рассказы и сказки, связанные с выраженной эмоцией на снимке. Дети преобразуют каждую страницу своего «Альбома эмоций», что является стимулирующим фактором развития навыков изобразительного творчества, воображения. Были использованы элементы психогимнастики (Е.А. Алябьева, Е.В. Котова), арт-терапии (С.Н. Сорокоумовой, В.А. Шиманской), в том числе музыкотерапия и сказкотерапия (Е.В. Белинская, Н.А. Сакович). Проводились семинары для педагогов, мастер-класс для повышения компетенций родителей по вопросу развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Результатом основного этапа является повышение интереса детей к образовательной деятельности, их вовлеченности и активности, стремление к самостоятельному выполнению предложенных нами упражнений и заданий.

Заключительный этап-анализ способности детей дифференцировать свои эмоциональные состояния и эмоциональные состояния других, планируется проведение мероприятия с участием родителей, вручение «Альбомов эмоций». В качестве результата данного этапа ожидается получить положительную динамику в развитии эмоциональной сферы дошкольников, повысить уровень компетенции по данному вопросу у педагогов и родителей, на основании полученного результата скорректировать нашу дальнейшую работу.

В ходе наблюдения отмечаются следующие изменения: дети стали понимать и принимать эмоциональное состояние свое и окружающих в группе, приобрели навыки произвольной саморегуляции (прямой результат); отмечается развитие навыков изобразительного искусства, обогащение активного словаря детей (косвенный результат). Использование дидактических пособий «Куб эмоций», «Карта эмоций» способствовало повышению интереса к деятельности, послужило дополнительным источником наглядности. Отмечается приобретение навыков сопереживания сказочным героям, интерпретации их эмоциональных состояний и перенос их поведенческой реакции в конкретные ситуации. «Альбом эмоций» позволил закрепить эмоциональные состояния детей. Родители уже на сегодня отмечают, что в семьях стало меньше конфликтов, а из многих ситуаций дошкольники самостоятельно находят выход – компромисс с учетом интересов и эмоционального состояния других участников. Педагоги отмечают важность компетенций, приобретенных ими на семинарах и консультациях в рамках данного комплекса. Разработанные нами методические пособия «Алгоритм поведения при агрессии» и «Алгоритм работы со страхом» активно используются педагогами в повседневной деятельности и успешно регулируют соответствующие поведение детей. Правильно организованная коррекционно-развивающая работа, с одной стороны, и индивидуально-личностный подход к каждому, с другой стороны, помогли улучшить эмоциональное состояние дошкольников и способствовать более успешному решению их личностных проблем в процессе социализации.

*Литература*

1. Готтман Д. Эмоциональный интеллект ребенка : практическое руководство для родителей. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 272 с.
2. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

## Особенности обиходно-бытовой интернет-коммуникации в китайском языке

Соляно Е.А.

ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет»

Растущая популярность виртуального общения и неформального языка интернет-пользователей привлекает внимание многих отечественных и зарубежных исследователей. Новые цифровые условия существования языка неизбежно сказываются на его трансформации, происходит явное пренебрежение языковыми правилами и привычками, сложившимися в обществе до появления Интернета. Новые цифровые технологии обусловили переформатирование книжного письменного языка в язык *устно-письменный*. Появился совершенно новый тип языка, для обозначения которого Д. Кристал использует термин *Netspeak* – язык, обладающий уникальными лексическими и дискурсивными функциями, отображающий особенности, уникальные для интернет-пространства, имеющий общие черты как с разговорной, так и с письменной речью, это больше, чем просто их гибрид, интернет-язык не идентичен ни речи, ни письму, но он отображает свойства обоих. С течением времени и из-за развития кибермира *Netspeak* быстро развивается, а его формы становятся все более разнообразными.

Китайский язык сетевой коммуникации, нарушающий устоявшиеся языковые нормы и смело экспериментирующий в области письма, лексики и грамматики, справедливо рассматривается учеными как определенного рода аномалия. Китайские модные слова генерируются в Интернете, способы их выражения просты, понятны, остроумны и близки к общественной жизни, они могут не соотноситься с классом, возрастом и уровнем образования, могут быть широко распространены среди людей с разным культурным и социальным происхождением. В силу их особой эмоциональной насыщенности, необычности, креативности эти слова в большом количестве копируются и имитируются пользователями сети, проникают в другие области и даже могут повлиять на основные средства массовой информации.

Наиболее очевидной особенностью китайского *Netspeak* является его простой, лаконичный стиль, обусловленный потребностью быстрого и удобного набора текста. В китайском *Netspeak* довольно редко встречаются слова, состоящие из сложных китайских иероглифов или предложений с соблюдением всех правил синтаксиса. Такое своего рода упрощение объясняется необходимостью ввода иероглифических знаков, процесс которого проходит не так просто и оперативно, как для носителей алфавитных языков, что затрудняет быстрое взаимодействие между пользователями.

Китайский Netspeak включает в себя английские сокращения, сокращения китайского пиньинь, различные виды комбинированных лексических единиц, сочетающих буквы, иероглифы и символы (примеры на слайде). В китайской сетевой коммуникации также нашли распространение цифровые, буквенные и буквенно-цифровые гибридные омофоны, которые могут передавать слова и выражения как из английского, так и китайского языков (примеры на слайде). Иногда использование омофонических терминов в сети можно встретить не только для скорости печати. В материковом Китае действует строгая политика контроля Интернета, согласно которой запрещается публиковать определённые термины в большинстве своём касающихся политики. Например, если человек хочет опубликовать статью, которая включает термин 警察, означающий «полицейские», они обнаружат, что эта статья не сможет быть опубликована. Когда все же есть необходимость упомянуть этот термин, автор может воспользоваться термином с одинаковым произношением, но обозначенный разными символами, например, 惊诧.

Помимо перечисленных характеристик китайского Netspeak, необходимо выделить его яркое выражение с помощью определенных символов и смайликов, которые обычно выражают эмоции пользователей сети, например, улыбающееся лицо «^ \_ ^» или «^ o ^», «Zzzz» сон, «TT» слёзы и т.д. Смайлики используются для выполнения и усиления легкости и игривости коммуникации, которые являются важными особенностями общения через электронные средства коммуникации. Игривость закодирована с помощью смайликов для того, чтобы дискурсивно разрешить противоречие между открытостью и свободой, которые дает развивающаяся культура социальных медиа, и унаследованными различными социальными нормами консервативности и сдержанности. Таким образом, смайлики поддерживают стремление китайских пользователей социальных сетей сохранить лицо и сохранить социальную гармонию.

Помимо сказанного китайский сетевой словарь обогащает нейтральная лексика общепринятого китайского языка, используемая в своей расширенной семантике. Например, 潜水 первоначально означал деятельность под поверхностью воды, а сегодня он относится к ситуациям, когда кто-то либо не публикуется в течение долгого времени после регистрации на онлайн-форуме, либо ведет себя скрытно или долго не подключается к Интернету. 老司机 первоначально подразумевал человека, который был опытным водителем автомобиля, в интернет-коммуникации это значение расширили до «быть опытным в какой-то сфере».

Отметим еще одну интересную тенденцию. Существует явная связь между популярными словами в Интернете и диалектами, распространёнными на территории Китая. Дело в том, что одно и то же слово китайского языка имеет разное произношение на разных диалектах, при этом иероглифическая запись данного слова не меняется. В процессе сетевого

общения у языка нет звука, и любой язык может быть заменен текстом. Пользователи Интернета часто пишут в соответствии со своим собственным произношением диалекта, что приводит к некоторым не связанным морфемам, именно таким образом появляются новые слова сети.

Сокращению подвергаются не только слова, но и целые предложения. Зачастую предложение может быть вовсе опущено или заменено соответствующими символами или смайлами. Сокращённые предложения формируются путем выбора трех или четырех (по большей части четырех) ключевых иероглифических знаков из одного или нескольких полных предложений, что обеспечивает эффект юмора и саркастичности (примеры на слайде).

Китайский синтаксис, отличающийся строгой системой правил и порядком слов, также претерпевает некоторые изменения в языке Интернета (примеры на слайде). Подобные структуры уже укрепились в текстах песен или стихах. В дальнейшем, по мнению исследователей, структуры такого типа будут преобладать и преобразовывать китайский синтаксис.

Несмотря на то, что китайский язык интернет-коммуникации пока ограничен сферами своего употребления, он все-таки представляет собой важный феномен в системе и структуре коммуникативных процессов носителей, и игнорирование его в педагогической практике является недопустимым. Большое разнообразие форм языка Netspeak, динамичный характер его развития, широкая зона влияния определяют необходимость уточнения и обобщения его особенностей, что имеет важное академическое, социальное и культурное значение.

Китайский язык электронной коммуникации – это не только веяние моды сегодняшнего дня, но также отражение многих современных социальных явлений и культурных особенностей Китая, которые играют все более важную роль в повседневном общении, особенно между молодым поколением. Знакомство с этим новым языковым явлением может не только помочь иностранным студентам понять китайскую современную культуру, популярные события, содержание социальной жизни людей, а также народные обычаи и региональную культуру, что позволит иностранным студентам расширить свои горизонты, повысить эффективность получения неизвестной информации и быстрее и лучше интегрироваться в культурную атмосферу Китая. Поэтому придание важности включения в процесс обучения китайскому языку популярной интернет лексики, как нам кажется, имеет много положительных значений.



## **Применение игровых технологий для достижения метапредметных результатов на уроках права в школе**

**Сысолятина А.А.**

*студентка гуманитарного института  
ШГПУ, Шадринск, Россия  
aleksandra150318@mail.ru*

Современные требования ФГОС направлены на выпуск из средней школы учащихся с развитыми метапредметными умениями и навыками, предусматривающими усвоение межпредметных понятий и универсальных учебных действий (УУД). Таким образом, перед системой образования ставится задача воспитания и становления у обучающихся умений самостоятельного планирования, саморегуляции, стремления к активной познавательной, социальной и учебной деятельности, а также умения сотрудничать с педагогами и сверстниками [1].

В этих условиях перед педагогами встает вопрос о технологиях обучения, способных организовать учебный процесс с ориентацией на формирование УУД. Однако, ориентация на УУД должна производиться таким образом, чтобы учащиеся не ощущали постоянного «натаскивания» на отдельные навыки. Для решения данной проблемы предлагается использовать игровые технологии, чтобы процесс обучения не был однообразным, монотонным и приносил удовольствие учащимся, где он чувствует себя в безопасности, ощущает психологический простор и свободу. Поэтому игровые технологии рассматриваются как один из значимых механизмов формирования метапредметных умений и навыков.

Игровые технологии характеризуются как совокупность методов и приемов в педагогическом процессе, организованных в формах дидактических, имитационных, сюжетно-ролевых, деловых и других игр. Игра стимулирует способность к самостоятельному обучению, поскольку в ней задаются лишь условия и роли, исполнение которых полностью зависит от активности учащихся.

На примере рассмотрения правовой игры «Суд над серым волком» проследим, каким образом происходит развитие метапредметных умений и навыков учащихся в ходе сюжетно-ролевой игры. Предлагаемая игра представляет собой театрализованное судебное заседание, представляющее пересмотр сюжета сказки «Красная шапочка». Каждый из учащихся получает роль либо персонажа сказки, либо роль присяжного заседателя. Персонажам ставится задача отстаивать свои интересы, руководствуясь «Законами леса», а присяжным заседателям вынести решение по делу.

Игра нацелена на формирование правового сознания, отработку навыка анализа правовых казусов в соответствии со специальным законодательством, которое демонстрируется на интерактивной доске до начала игры. Учащиеся в процессе применения «Законов леса» находят

аналогии с основными законами РФ и осознают необходимость регулирования отдельных аспектов жизни общества. В ходе игры участники должны осознавать грамотность, последовательность своих действий, поскольку контроль осуществляется стороной присяжных заседателей.

Изучение права ставит формирование сознание учащихся таким образом, чтобы их самосознание реализовывалось через призму права. В процессе усвоения норм права, учащиеся развивают механизмы анализа причинно-следственных связей. В этой ситуации роль педагога состоит не в детальном разъяснении законодательства, а в создании условий для самостоятельных выводов о том, как изменение норм права отразилось бы на жизни людей. Большую заинтересованность и отклик от учащихся, возможно, получить, когда перед ними будет поставлена четкая и простая цель – одержать победу. При этом важно создать ситуацию успеха.

Процесс игры должен быть выстроен с использованием стратегии и тактики. В результате чего, каждый участник заведомо, придет к верному решению. Если ученик допускает ошибку в процессе размышления стоит акцентировать внимание на верных суждениях и посоветовать еще раз подумать над остальными аспектами его работы, натолкнув на верное решение[3]. Внедрение такого рода игровых приемов требует большого мастерства от педагога, но при верной реализации позволяет добиться высоких результатов. Игры с заложенной ситуацией успеха в праве способствуют становлению уверенной личности, способной отстаивать собственное мнение, аргументированное конкретными ссылками на законы и другие правовые акты. Учащиеся привыкают адекватно реагировать на критику, воспринимая ее как рекомендацию к улучшению результата деятельности, а не попытку пресечения активности со стороны педагога. Реализация различных форм игры может быть адаптировано под любую учебную дисциплину, составляя комплексный подход в развитии личности учащихся и формирование универсальных учебных действий.

Влияние игровых технологий на формирование метапредметных умений и навыков в современных условиях обусловлено необходимостью не только дать обучающемуся знания, но организовать «тренажеры» в процессе обучения. Так, навык полученный при изучении одной дисциплины, получит возможность применяться в другой, так как ребенок отработал этот механизм в процессе игры и видит ситуации, которые позволят использовать новое знание с большей продуктивностью, коммуникабельностью и уверенностью в достижении поставленных целей. И как следствие ученик имеет возможность самостоятельно продолжать работу в новых направлениях освоив УУД.

#### *Литература*

1. Российская Федерация. Министерство образования и науки РФ. Об утверждении федерального государственного образовательного

- стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки РФ от 17 дек. 2010 г., № 1897. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938>. – 18.10.2020.
2. *Срайкина Н.Г.* Реализация игровой технологии на уроках права [Текст] / Н.Г. Срайкина // Вестник научных конференций. – 2015. – № 1–5 (1). – С. 133–134.
  3. *Суходимцева А.П.* Межпредметный подход в решении проблем метапредметности образования [Текст] / А.П. Суходимцева, С.В. Дмитриченкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58. – С. 240–243.

## Наставник в системе дополнительного профессионального образования

*Тарасикова Д.А.*

*студентка факультета социальной коммуникации  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
darya.tarasikova@ya.ru*

*Научный руководитель – Шилина И.Б.*

Структура современной системы образования, при ее содержательном анализе определяется работой подсистем отражающими федеральные и региональные приоритеты, которые определяются социально-экономическими, историко-культурными и этнонациональными характеристиками, актуализирующими роль субъектов РФ в совершенствовании системы образовательной среды, что предполагает научное прогнозирование, разработку и реализацию образовательной политики, находящейся в неразрывном единстве и взаимосвязи с общегосударственными интересами. Реализация целевых федеральных программ потребовала поиска новых подходов к разработке региональных программ, обеспечивая их согласование с приоритетами регионального развития на основе сохранения базовых ценностей образования и условиями ориентации на мировые тенденции в образовании .

Стоит отметить, что в РФ интегрирована Болонская система. Так же система ДПО и ДО координирует со стороны государства или субъектов образовательной среды. Традиционное (общее) образование и ДО являются неразрывным. Многие образовательные учреждения реализуют программы ДПО и ДО на основании образовательных стандартов, как в общеобразовательных учреждениях, так и высших образовательных учреждениях.

Зарубежная система образования развивается на основе Болонской системы и Копенгагинской декларации. Первая предполагает развитие высшей школы, а вторая профессионального образования. Рассмотрим зарубежную систему образования на примере Сингапура и США. В Сингапуре образовательный процесс имеет «совмещаемое обучение», то есть, ДПО и традиционное (общее) образование осуществляется одновременно. Ученики средней школы во время учебного года должны принять участие как минимум в одном дополнительном занятии, которые воспринимаются очень серьезно, т.к. приравниваются к традиционному (общему). Такой формат и связь задачей поддерживает уровень занятости детей и их адаптацию к взрослой жизни. Согласно политике государства ДПО в Сингапуре повышает вовлеченность в образовательный процесс, развивает лидерские качества и мотивирует детей на создание проектов, которые служат на благо общества.

В США ДПО и ДО занимаются частные организации, которые специализируются на одном предмете или области, в основном это досуговые

центры. Также это государственные и культурные организации (музеи, библиотеки, научные центры и даже зоопарки). Департамент образования США делегирует полномочия по составлению программ дополнительного образования локальному управлению образованием и образовательным организациям. Стоит также отметить, что однопрофильные организации в США зачастую курируются специальными альянсами, например, The National STEM Clubs Programme взаимодействует с большей частью STEM-школ. Система дополнительного образования создает условия для реализации потребностей и возможностей молодежи, для свободного выбора каждой личностью образовательной области, создания «ситуации успеха» для каждого. Образовательный процесс в системе дополнительного образования детей строится в парадигме развивающего образования, обеспечивая информационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, социализирующую, релаксационную функции.

Исходя из этого, появляется запрос на социально-педагогическую включенность, где на протяжении жизненного цикла проекта рядом с подростком находится наставник, главной задачей которого, является мотивация, контроль за освоением знаний, создание атмосферы, поиск ресурсов, наблюдение и направление вектора развития, обеспечение системности и целостности обучения.

Проблема, по которой существует запрос на социально-педагогическую включенность в лице наставника, при работе с проектными командами – это нехватка социальных компетенций и мотивации к самореализации у подрастающего поколения в области науки и научно-технического творчества. Важность привлечения внимания наставников к развитию данного направления с использованием современных средств образования, служит вовлечение молодежи в науку путем развития проектной деятельности.

Для сохранения и поддержки талантливой и слабо мотивированной молодежи была разработана программа наставничества, которая может подготовить кадры, сопровождающие детско-молодежный коллектив не только во время профильной смены «Кампус молодежных инноваций «Юниквант», реализация, которой пройдет в августе 2020 года в ВДЦ «Орленок», но и для последующих проектов. Предложенная программа предполагает взаимозависимость участника и наставника, которая проявляется либо в конечном продукте совместной деятельности, или в самом процессе его производства. Если в первом случае индивидуальные операции осуществляются параллельно и не зависят от последовательности действий окружающих, то во втором они взаимообусловлены (специализированные и иерархизированы), поскольку должны реализовываться одновременно как функционально различные компоненты комплексной операции или в строгой последовательности, когда итог одной операции служит условием начала другой.

Следует отметить, что во время процесса организации совместной деятельности и реализации программ, где присутствует проектный ме-

год, включаются следующие агенты: коуч (обучающий), спикер (презентующий), наставник (сопровождающий) и слушатель (ребенок или взрослый) – см. таблицу 1.

**Таблица 1**

Агент	Роль	Компетенция	Профессия
Коуч	обучающий	++	++
Спикер	презентующий	++	+ -
Наставник	сопровождающий	+ -	+ -
Слушатель+ случайный слушатель	обучающийся	–	

Исходя из анализа ролей в рамках реализации проектной деятельности, можно выделить фактор, что создаются условия развития профессиональных компетенций, которые в дальнейшем упрощают процесс работы и помогают в решении конкретных проектных задач, с которыми сталкивается слушатель в образовательном пространстве (смене, хакатоне и т.д.). Это создает условия для творчества и возможности реализации смелых идей.

Создания единой базы наставников реализующих деятельность в системе научно-технического творчества поможет оказать поддержку и мотивацию для молодого поколения.

В заключении, хотелось бы отметить, что наставничество является неотъемлемой частью проектной работы с детско-молодежным коллективом. Главной задачей организаторов, педагогов и наставников, сопровождать подростков в их проектно-исследовательском пути и поддерживать их начинания.

#### *Литература*

1. Кузьменко Г.А. Методические рекомендации к разработке интегрированных образовательных программ, актуализирующих познавательную активность, интеллектуальные способности и личностные качества обучающихся спортсменов [Текст]- Издательство «Прометей», 2014.
2. Свиридов А.Н., Шаталова Е.А. Шептенко П.А. Социально-педагогическое проектирование: учебное пособие для студентов (уровень бакалавриата). – Москва: Изд-во Флинта. – 2017. – 171 с..
3. Жулябина Н.М. (Институт образования НИУ ВШЭ) Дополнительное образование детей за рубежом: понимание, поли-Ж 87 тика, регулирование / Н.М. Жулябина; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2017–40 с. – 300 экз. – (Современная аналитика образования. № 9 (17)).
4. Шилин А.Ю. Подготовка специалистов в условиях инновационной компетентности/Молодые ученые – столичному образованию. Материалы XV Городской научно-практической конференции с международным участием. Том II. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2016–366 с.

## **Применение метода ключевых учебных ситуаций, как способа реализации доказательного подхода в образовании**

*Тестова А.А.*

*магистрант Института математики,  
естественных и компьютерных наук  
ФГБОУ ВО «Вологодский государственный  
университет», Вологда, Россия  
kadulinanastya@yandex.ru*

*Научный руководитель – Розова Н.Б.*

Физика необходима для освоения многих профессий поэтому каждый год количество выпускников, сдающих единый государственный экзамен по физике, неуклонно растет.

Несмотря на разнообразие методик и технологий обучения решению задач, остается потребность в поиске методов обучения, оптимального согласующихся как с деятельностным подходом, так и с инновационным доказательным подходом. Метод ключевых ситуаций, предложенный Усольцевым А.П., Курочкиным А.И. и Л.Э. Генденштейном нацелен на формирование у обучающихся системы моделей физических процессов и явлений и отработку правил работы с этими моделями при решении физических задач. Главное достоинство применения данного метода является возможность пошагово, осмысленно, преемственно двигаться к конечной цели как новому результату обучения, а так же овладение методом моделирования физических процессов и явлений и их исследования в логике научного познания.

Поэтому необходимо разрабатывать методическое сопровождение работы учителя и учащегося с ключевыми ситуациями, акцентируя их внимание на обосновании выбора физической модели, и использование ее для решения физических задач.

ФГОС вводят понятие – учебная ситуация, как особую единицу учебного процесса, в которой учащиеся под руководством учителя выделяют предмет своего действия, исследуют его с различных точек зрения и осваивают при этом требуемые универсальные учебные действия.

Ключевая учебная ситуация – это базовая модель некоторого физического явления, на основе которой учащиеся учатся выделять исследуемые объекты, самостоятельно ставить всевозможные вопросы и проблемы к заданным обстоятельствам, а главное – ищут пути их решения, аргументированно обосновывая свои действия.

Исследование ключевой ситуации лучше начинать с демонстрационного эксперимента, который должен быть в таком случае больше «экспериментом». При проведении такого эксперимента должно быть место наблюдениям, гипотезам и их опытной проверке.

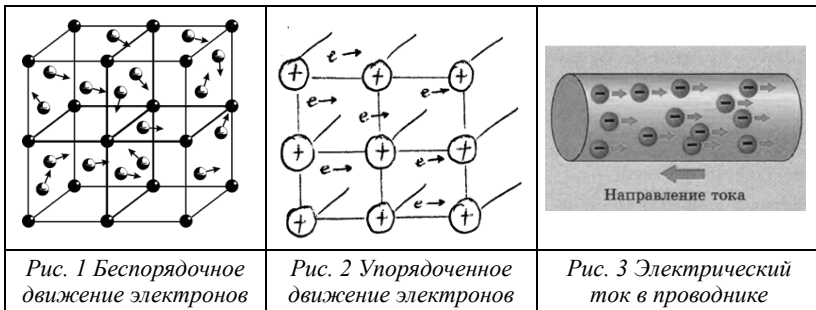
Всестороннее исследование ключевой ситуации тоже лучше всего проводить в форме учебного диалога, обращая внимание на следующие моменты: какие явления происходят в этой ситуации; какие законы и закономерности справедливы для этих явлений; как записать эти законы и закономерности в виде уравнений; какие задачи можно поставить, используя эту систему уравнений.

В процессе постановки задач физические формулы превращаются из шаблонов для подстановки численных значений в запись функциональных зависимостей между физическими величинами, которые были выявлены на основе проведенных опытов. Благодаря чему формулы становятся источниками задач.

Рассмотрим систему работы с ключевой учебной ситуацией «Прохождение постоянного тока по проводнику».

Модель, которую необходимо осмыслить, понять и освоить – это проводник как кристаллическая решетка, в узлах которой находятся положительные ионы и механизм прохождения электрически заряженных частиц (электронов) на основе представлений о строении вещества.

В данной ключевой ситуации исследование можно начать не с демонстрационного эксперимента, а с анимации «Движение электронов в проводнике» и учебного диалога, затрагивающего строение проводника и причин изменения скорости заряженных частиц.



Ставим вопрос: «Почему по проводнику заряды движутся, а по диэлектрику – нет?»

Сравнивая рисунок 2 и рисунок 3, приходим к выводу, что ток – это упорядоченное движение заряженных частиц. Если упростить, то получается картина изображенная на рисунке 3.

При каких условиях появляется направленное движение частиц в проводнике? Вводим определение источника тока и его. От чего зависит величина электрического тока и как его можно измерить?

Необходимо ввести физические величины: сила тока, напряжение и приборы для их измерения. Перед учащимися должны находиться рис.3



и вопросы – план изучения ситуации. Учащиеся формулируют возникающие вопросы:

Что за объект изображен на рисунке? Какое определение дать объекту? Какие явления наблюдаются, когда по проводнику протекает электрический ток? И как это можно объяснить на основе модели на рисунке 3? Чтобы рассмотреть эти явления проводим эксперименты, демонстрирующие тепловое, световое, химическое и магнитное действия тока. Обсуждаем с классом физиологическое действие тока и его проявление в сокращении мышц живого организма.

От каких характеристик зависит электрический ток?

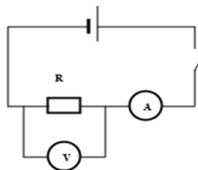


Рис. 4. Схема электрической цепи

Как им управлять (уменьшить или увеличить)? Продолжаем исследование ключевой ситуации помощью лабораторной работы (схема- рис.4), исследуя зависимость силы тока от свойств проводника (от материала из которого изготовлен проводник, от длины проводника, от толщины поперечного сечения); зависимость силы тока и сопротивления при одновременном уменьшении длины проводника в несколько раз и увеличении площади его поперечного сечения во столько же; зависимость сопротивления проводника от температуры.

Далее идет этап постановки задач, используя эти закономерности. Решить эти задачи для учащихся будет не сложно и достаточно быстро, так как они сами их составляли. Продолжаем изучение ключевой ситуации, выявляя закономерности зависимости силы тока в проводнике от его сопротивления при неизменном напряжении. Исследование зависимости силы тока в проводнике от напряжения при неизменном сопротивлении ( рис.5) .

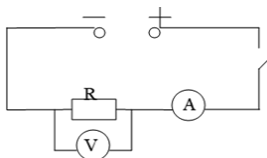


Рис. 5. Схема электрической цепи

Обобщив опытные факты, приходим к важным выводам, обосновывающим Закон Ома. Выписываем на доске систему полученных законо-

мерностей в виде уравнений, составляем и решаем задачи. Аналогично, основываясь на опытах, исследуем ситуации последовательного и параллельного соединения проводников.

В конце темы об электрических явлениях была проведена контрольная работа. В результате написания контрольной работы на оценку 3 справились – 2 человека, 4 получили – 14 человек, на 5 решили контрольную 15 человек.

Научный метод полностью отражается при исследовании ключевой ситуации: наблюдение → гипотеза → опыт. Исследование ключевых ситуаций формирует у учеников исследовательские навыки. Эффективность такого построения учебного курса высока, так как при исследовании одной ключевой ситуации ставится и решается не один десяток задач. Таким образом, исследование ключевой ситуации позволяет успешно реализовать доказательный подход к обучению.

#### *Литература*

1. *Генденштейн, Л. Э.* Метод исследования ключевых ситуаций – не только красивое словосочетание, но и конкретная реализация исследовательского подхода к обучению. // Вести образования: официальный сайт. 21.11.2019.
2. *Л.Э. Генденштейн, А.А. Булатова, А.В. Кошкина, И.Н. Корнильев.* Физика. 8 класс. Методическое пособие с указаниями к решению некоторых олимпиадных задач. М., 2019. – 143 с.
3. *Генденштейн, Л.Э., Кайдалов, А.Б.* Учебник по физике 8 класс / Л.Э. Генденштейн, А.Б. Кайдалов. М., 2012.- 181с.
4. Приказ Министерства образования и науки России от 17.12.2010 N 1897 URL: <https://fgos.ru/>.

## Поэтапная технология гражданского образования

*Тихомирова А.А.*

*Национальный исследовательский Томский  
государственный университет, Томск, Россия*

Современное гражданское образование стремится создать наиболее эффективную методологию формирования образа современного гражданина, уважающего права и свободы личности, способного гармонично реализовывать интересы личности, общества и государства. Существует необходимость достигнуть первенства правовой информации, заложить основы взглядов и установок личности, научить молодых людей осознавать себя неотъемлемой частью общества и государства, живущих по определенным нормам и правилам, вложить в их сознание аксиому о том, что он – гражданин своего государства, положение которого всесторонне и четко регламентируется правом.

Однако, к сожалению, на данный момент не существует единой обязательной системы гражданского образования, кроме того, большинство программ не соответствуют современным стандартам, имеют определенные дефициты, снижающие их результативность. Такое положение часто становится причиной отрицания молодым поколением принятых законом норм и правил.

Таким образом, цель работы состоит в разработке и апробации современной поэтапной программы гражданского образования на основе развития пяти видов компетенций.

Рассматривая нашу технологию как поэтапную программу, стоит отметить основные виды, формирующихся в процессе, компетенций:

1. *Информационно-познавательная компетенция* основана на знаниях о системе действующего права, представлении о своих и чужих правах и обязанностях.
2. Овладение *преобразовательной компетенцией* заключается в освоении навыков поиска, анализа, систематизации, критического осмысления и применения информации.
3. *Ценностно-ориентационная компетенция* выражает степень принятия системы права, действующих законов, прав и обязанностей, степень освоения правового наследия отечественного и зарубежного права.
4. Формирование *коммуникативной компетенции* выражается в умении применить поученные знания на практике в области гражданско-правовых отношений, способности к разрешению конфликтов.
5. *Регулятивно-поведенческая компетенция* выражается в наличии отработанных моделей поведения в определенных ситуациях.

Для создания собственной технологии мы проанализировали существующие программы в фокусе их эффективности и выделили основ-

ные их дефициты. Наиболее дефицитными оказались критерий качества подачи материала: изложение материала системно, обоснованно научно-методически, соответствие современным стандартам использования материально-технических средств, применение интерактивных форм и методов обучения, соприродных возрасту подростка.

Подводя итоги анализа эффективности методов и форм работы программ гражданского образования, мы предлагаем карту форм и методов работы, способствующих развитию соответствующей компетенции на каждом этапе:

<b>Этап формирования компетенции</b>	<b>Наиболее эффективный метод/форма работы</b>
информационно-познавательной	консультация и беседа
преобразовательной	творческая работа и проектный метод
ценностно-ориентационной	встреча со специалистами, беседа, экскурсия, творческая работа, семинар, дискуссия и акция
коммуникативной	проектный, игровой и дискуссионный методы
регулятивно-поведенческой	метод игры и мастер-классов

Качественным ожидаемым результатом можно назвать результат, при котором прохождение образовательного курса обеспечит учащемуся комплекс знаний и умений, соответствующий каждому этапу образовательной программы.

Ведение контроля успехов обучающихся представляют систему входного, промежуточного и итогового контроля. Первый этап представляет собой анкетирование участников программы для определения начального уровня гражданственности участников программы.

Анкета для входного и итогового анкетирования состоит из следующих вопросов:

1. Состоите ли Вы в организации, практикующей гражданское воспитание (преподавание системы прав и обязанностей, воспитание активного их применения)?
2. Ходите ли Вы на выборы?
3. Представьте, что Вы живете на первом этаже и под вашими окнами постоянно курят. Ваши действия?
4. Считаете ли Вы возможным продолжать работать в команде с представителями других национальностей, если в ходе работы окажется, что их взгляды и методы решений проблем противоположны вашим?
5. Представьте, что по Вашей вине что-то плохое случилось с другим человеком. Ваши действия?
6. Ситуация: Вы находитесь в городском парке, молодой человек рядом с вами выбросил в траву обертку от мороженого. Ваши действия?
7. Можете ли Вы предположить, что такое принцип «объективного историзма»?

8. Допустим, что власти Вашего города приняли решение вместо парка поставить магазин. Какими будут ваши действия, если представить, что вы против этого решения?

Промежуточный контроль осуществляется посредством творческих заданий на заданную тематику, которые выполняются на основе полученных знаний. Итоговый контроль представляет собой метод анкетирования участников программы, а также оценки представления проекта по гражданско-правовой тематике.

**Учебно-тематический план пятиступенчатой программы гражданского образования подростков**

Этап	Тема	Кол-во академ. часов (теория)	Кол-во академ. часов (практика)	Кол-во академ. часов (сам. работа)	Форма оценки и контроля
Подготовка			1	1	Входное анкетирование
	Определение начального уровня гражданской ответственности участников программы			1	
1-й этап	Беседа о «системе действующего права, его принципах и нормах»	1			
	Консультация по актуальным вопросам системы права			1	
	Экспресс опрос в игровой форме для закрепления полученных знаний		1		
2-й этап	Начало проектной деятельности по правовым кейсам оформление цели и задач деятельности			1	
	Встреча со специалистом по работе с несовершеннолетними			1	
3-й этап	Экскурсия в Арбитражный суд Томской области	1			
			1		Творческая работа-рефлексия «письмо воспитателю о впечатлениях от экскурсии»

<b>3-й этап</b>	Акция «Безопасность малышей»			1	
	Встреча с правозащитниками		1		
	Работа над проектом	1			
	Семинар на тему «Что такое правовое общение?»			2	
<b>4-й этап</b>	Деловая игра «Защита своих прав»	1			
	Правовые бои «Как поступишь ты?»		1		
	Реализация проекта		1		
	Сюжетно-правовая игра «правовая ситуация»			3	Видеосъемка правовых ситуаций в группах
	Мастер-класс по представлению проектов		1		
<b>5-й этап</b>	Деловая игра «Осторожно, критическая ситуация!»		1		
			1		Представление проектов, защита проектов по правовым кейсам
	Итоговое занятие	2			Выходное анкетирование
<b>Итоги</b>	6		2		
	<b>29</b>		1		
<b>Итого часов:</b>		<b>27</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	
		<b>27</b>			

Следует сказать, что практический анализ влияния гражданского воспитания на нормативно-ценностную систему подростка, проведенный нами среди школьников Томска, позволил сделать выводы в отношении ключевых вопросов. Согласно данным нашего анкетирования, наличие гражданского воспитания в учебной деятельности молодого человека напрямую влияет на его решения, поведение и нормативную систему. Делаем вывод о необходимости гармоничного внедрения поэтапной программы гражданского образования. Это обусловлено тем, что на примере данных опроса, мы выяснили, что большинство харак-

теристик хорошего гражданина напрямую зависит от уровня гражданского образования.

Наблюдается нехватка организаций, курсов, занимающихся гражданским образованием подростков.

Апробация программы планируется с 15.10.2020 по 02.11.2020 в рамках проекта благотворительного фонда «Меркурия». Работа будет проходить в дистанционном режиме с подростками из детского дома Шегарского района Томской области.

## Развитие пространственного мышления младших школьников посредством робототехники

*Томский А.Е.*

*студент ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова», г. Якутск  
leftenantmiller.50@gmail.com*

*Научный руководитель – Кожурова А.А.  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Начальное образование» Педагогического института,  
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова», г. Якутск  
kozhurova\_2013@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается исследование развития пространственного мышления младших школьников посредством робототехники. Дается описание выявления уровня сформированности пространственного мышления детей и планирования внеурочной деятельности по образовательной робототехнике.

**Ключевые слова:** пространственное мышление, младший школьник, робототехника, внеурочная деятельность.

С развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в школы стала внедряться робототехника, в состав которого входят элементы каждого из видов инженерной деятельности. Кроме одного программирования идёт знакомство с такими предметами как информатика, геометрия, физика (в большей части механика). Сборка роботов, на базе могут быть такие роботы как: ЛЕГО-роботы, Hupago и другие. Они могут самостоятельно выполнять какие-либо действия, вызывает огромный интерес и именно поэтому современные дети становятся активными участниками кружков робототехники [1, с.5].

Для выявления уровня развития пространственного мышления в процессе изучения младшими школьниками было проведено онлайн-тестирование среди учащихся с 2 по 4 классы МБОУ Покровская СОШ № 1, СОШ № 2, СОШ № 3, г. Покровска, Хангаласского района.

Цель: выявление уровня пространственного мышления. Для диагностики уровня развития пространственного мышления выбрана идея методики Н.И. Гуткиной.

Задачи: определить уровень пространственного мышления с помощью изображённых объектов и устанавливать их местоположение.

Форма: онлайн-тестирование на базе сайта <https://newtonew.com/test/spatial-thinking-quiz> по приложению Zoom.

Задания выполнялись учащимися на рабочих листах и смартфонах. Результаты выполнения заданий сводятся в общую таблицу. По оценочному баллу определяется уровень развития пространственного



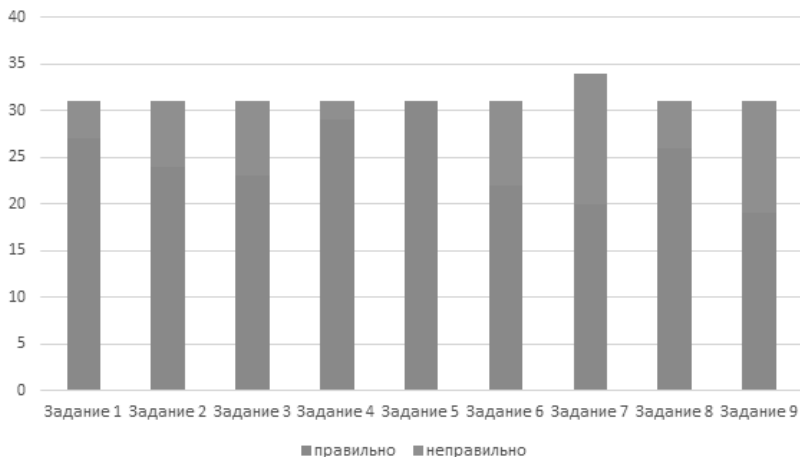
мышления и умений каждого школьника в соответствии с представленными критериями: низкий уровень – 2–4 балла, средний – 5–7 баллов и высокий – 8–9.

Низкий уровень – учащийся затрудняется ориентировке на пространстве, испытывает сложность в определении местоположения объектов относительно друг друга в пространстве.

Средний уровень – учащийся определяет и называет форму объектов и их части, абстрактно может представить реальный объект и внешне изменить его вид с затруднениями; обобщенно определяет объекты по форме, структуре, пространственному расположению; способен выразить словесно результат своих действий, но испытывает затруднения в отражении способов достижения результата.

Высокий уровень – учащийся хорошо ориентируется на пространстве, хорошо оперирует в реальном и воображаемом пространстве; не испытывает трудностей в изменении форм и частей объекта в мысленном и реальном пространстве; свободно выражает в речи результаты деятельности и способы их достижения, использует геометрическую терминологию.

Дистанционное исследование проводилось у 2, 3 и 4 классов в количестве 31-го обучающихся, что представлено в рисунке 1.



*Рис. 1. Распределение результатов онлайн-тестирования.*

Правильно на все задания никто не ответил: допустившие две ошибки – 13 детей; три ошибки – 7; четыре и более ошибок – 11.

Таким образом, учащихся с низким уровнем развития пространственного мышления составляет 11, средний уровень – 20 и ни одного ученика с высоким уровнем. Далее, мы разработали план дополнитель-

ной программы, чтобы обучающиеся определяли пространственные направления, не испытывали трудностей в определении и назывании формы объектов и их частей, в расчленении объектов и воссоздании их из частей в реальном и мысленном плане.

**Таблица 1**

**Распределение уровней развития пространственного мышления по итогам онлайн-тестирования**

Уровни развития пространственного мышления	Количество учащихся
Высокий уровень	0
Средний уровень	20
Низкий уровень	11

**Таблица 2**

**Учебный план дополнительной образовательной программы «Lego-car»**

№	Разделы	Теоретическая часть (мин.)	Практическая часть (мин.)	Всего (часов)
1	Введение в робототехнику	60	60	2
2	Исследование простых механизмов и конструкций	60	60	2
3	Конструирование	30	90	2
ИТОГО:		180	210	6

Содержание учебного плана состоит из трёх разделов: 1-ый раздел – введение в робототехнику, 2-ой раздел – исследование простых механизмов и инструкций, 3-ий – конструирование силы и движения.

Кружок проводился 1 раз в неделю по 40 минут максимум. Начало занятий было с 23 марта 2020 года. Всего было проведено 5 занятий в онлайн форме по Zoom (табл.3).

**Таблица 3**

**Описание проведенных занятий**

Дата	Тема занятия	Ход занятия	Итоги
23.03.20	Что такое робот и что делают роботы?	Посмотрели содержание начальной робототехники	Введение в робототехнику
30.03.20	Введение. Конструирование базовой модели	Собирали из конструктора машину	Усваивали строение машин
06.04.20	Простые механизмы	Смотрели как, куда можно добавить ИК-датчики и прочее	Научились строить базового робота

<b>Дата</b>	<b>Тема занятия</b>	<b>Ход занятия</b>	<b>Итоги</b>
13.04.20	Уборочная машина	Собирали машину с учётом всех деталей	Научились собирать уборочную машину
20.04.20	Программа для уборочной машины	Смотрели как нужно писать программу и прошивать его	Ознакомились с программированием задач робота и прошивкой

Таким образом, было рассмотрено понятие пространственное мышление как один из видов интеллектуальной деятельности в развитии ребенка в целом, в развитии воображения, логического мышления, мелкой моторики. Изучены основы робототехники как новое направление обучения школьников, интегрирующее знания об окружающем мире, механике и технологии. Дано описание внеурочной деятельности курса начальной робототехники «Lego-sag» и проведено 5 занятий с младшими школьниками в количестве 11 человек.

Методическая составляющая специализирована для проведения эксперимента среди детей младшего школьного возраста. Дополнительные занятия в «Lego-sag» имеют большое образовательное и воспитательное значение, способствует развитию умений школьников и расширяет их кругозор, за счет конструирования в ходе практической работы и конструкторской деятельности. Следовательно, по наблюдениям выявлен высокий уровень развития пространственного мышления у большинства младших школьников.

В ходе работы сталкивались с такими проблемами как отсутствие связи Интернет у детей, отсутствие необходимого набора конструктора. Решением данной проблемы было следующее: дети, сидя через Zoom, видели набор конструктора и по их команде нами собиралась их машина. Наша роль в этом случае была лишь сборка и корректировка.

*Литература*

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. / Выготский Л.С. СПб-6: СОЮЗ, 1997. – 93с.
2. Пособие по оборудованию <http://www.hunarobo.ru/oborudovanie>.
3. Пособие по конструированию <http://www.legoengineering.com/>.
4. Примеры Лего конструкторов <https://www.myrobotics.ru/product>.
5. Примеры Лего конструкторов <https://www.robots.toys.ru/product>.
6. Сайт с методиками по развитию пространственного мышления младших школьников <https://logiclike.com>

## Взаимодействие семьи и образовательной организации в реализации проектной деятельности детей

*Тотмянина М.Ю.*

*студентка*

*totmyanina.mariya@gmail.com*

*Научный руководитель – Захарова В.А.  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения и воспитания младших школьников,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь  
me4student@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность взаимодействия семьи и школы по средствам проектной деятельности. Автор анализирует проведенное эмпирическое исследование особенностей взаимодействия семьи и образовательной организации в процессе реализации проектной деятельности.

**Ключевые слова:** педагог, образовательная организация, детский сад, начальная школа, проектная деятельность, семья.

Проблема взаимодействия с родителями воспитанников образовательного учреждения актуальна. Семья есть и будет самым сильным фактором, влияющим на развитие ребенка. Это подтверждает и Российское законодательство, так в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указано, что именно родители должны заложить фундамент физического, психического и нравственного здоровья. Работа педагогов и родителей будет эффективной только в случае союзничества, этому способствует проектная деятельность. Именно она способствует активному выбору содержания образования, ребенок в данном случае становится субъектом образования.

Сегодня одна из главных задач школы – создание педагогической системы, основанной на взаимодействии педагогического, ученического и родительского коллективов как равноправных партнеров. Проектная деятельность – это форма организации обучения, при которой знания и умения приобретаются путем решения практических задач.

Метод проектов и обучение в сотрудничестве находят все большее распространение в системах образования разных стран мира. Причины в основном кроются в социальной сфере:

1. Необходимость не столько передавать ученикам сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач.

2. Актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, т.е. умений работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя и т.д.).
3. Актуальность широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну проблему.
4. Значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения

Выполнение проектных заданий в начальной школе помогает учащимся видеть практическую пользу предметов, повышает интерес, учит учащихся применять полученные знания на практике. Все это способствует качеству знаний, формирует творческий потенциал и развивает мотивированность учащихся.

Проектирование побуждает педагога постоянно находиться в пространстве возможностей, что меняет мировоззрение и исключает применение стандартных действий, требует личностного и творческого роста. В проекте педагог становится партнером. Взаимодействие и сотрудничество воспитывающих взрослых положительно сказывается на всестороннем развитии ребенка. Еще одна важная особенность проектной деятельности состоит в том, что она носит адресный характер, как в процессе общения, так и в конечном результате. В ходе осуществления проекта между родителями и детьми происходит одновременно и взаимодействие, и творческое соревнование. Атмосфера игры и фантазии позволяет сбросить механизмы самоконтроля и показать себя с неожиданной стороны. Лучше узнавая своих родных, дети и родители становятся ближе друг к другу.

В ходе исследования был проведен опрос и интервьюирование среди коллег педагогов начальных школ Пермского края, воспитателей детских садов Перми, и родителей их воспитанников. В результате опроса родителей выяснилось, что большинство родителей (67 %) принимали, либо готовы принимать активное участие в жизни детского сада и начальной школы, сформированы уважительные и теплые отношения с воспитателями и педагогами, 50 % родителей готовы создать совместные проекты со своим ребенком. Большинство родителей считает, что наибольшую самостоятельность в проекте младшие школьники проявляют на практическом этапе, а младшие школьники на аналитическом, практическом и презентационном.

Педагоги в свою очередь видят такую же активную часть родителей в детском саду и в начальной школе, однако 15 % педагогов говорят о чрезмерной заботе о своих детях. 40 % педагогов считают, что проектная деятельность в детском саду не актуальна в силу возраста дошкольников, другие 40 % считают, что это благоприятный период для начала данной

деятельности. В детском саду наибольшую самостоятельность дети проявляют на практическом этапе, а в школе на практическом презентационном.

Проектная деятельность на сегодняшний день уже активно включена в образовательно-воспитательный процесс образовательных учреждений, однако каждый педагог ее воспринимает и использует по своему, исходя из своей компетентности в этой темой, значимости ее для педагога.

В некоторых случаях неправильно организованная проектная деятельность ложится тяжелым грузом на плечи ребенка и родителей. Наше исследование показало необходимость поэтапного выстраивания проектной деятельности детей с определенной долей помощи взрослого (воспитателя, родителей). Важно также, какой контакт изначально установил педагог с родителями, как настроил их на совместную деятельность, так они продолжают свой путь на несколько лет в тесном взаимодействии и увлеченностью образовательным процессом или каждый сам по себе.

#### *Литература*

1. *Акутина С.П.* Воспитание = семья и школа // Классный руководитель. – 2007. – № 4. – С. 134–139.
2. *Брюхова В.* Школа и семья: от диалога к партнерству // В.М. Брюхова // Классный руководитель. – 2007. – № 7. – С. 113–130.
3. *Ворошилов О.Э.* Проектная деятельность как средство реализации ФГОС // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 3966–3970.
4. *Недвецкая Н.М.* Классному руководителю об организации взаимодействия школы и семьи. Методическое пособие. - М.: УЦ Перспектива, 2009
5. *Тихоненко Л.В.* Проектная деятельность как способ взаимодействия семьи и школы // Начальная школа. – 2015 – № 9. – С. 16–17.

## **Особенности формирования и совершенствования фонетических навыков в условиях дистанционного обучения**

**Фазрахманова Л.М.**

*аспирантка 3 курса каф. методики  
преподавания ИЯ и второго иностранного  
языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акмуллы»  
Набережные Челны, Россия  
liya2406@gambler.ru*

*Научный руководитель – Аитов В.Ф.*

Глобальные процессы и изменения, затронувшие социальные, экономические, технические отрасли, безусловно, внесли кардинальные изменения и в педагогический процесс всех уровней образования. Исходя из анализа педагогическо-методической литературы и интернет источников, выделяются основные тенденции образовательного процесса: цифровизация; персонализация; непрерывность и практикоориентированность. Современные изменения в сфере образования, не умаляют, однако, особых требований, выдвигаемых к профессиональной подготовке специалистов, в том числе будущих учителей. Одним из важнейших требований к будущим учителям иностранного языка (ИЯ) является сформированность лингвистической (языковой) и профессиональной компетенций. Важной составляющей языковой компетенции является фонетическая компетенция (ФК). Разделяя идеи методистов-исследователей: Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Е.К. Тимофеевой, А.Н. Колесниковой, Н.Л. Гончаровой и др. стоит подчеркнуть особую роль ФК в формировании языковой и профессиональной подготовки будущих учителей ИЯ.

Цифровизация процесса образования, переход на дистанционную форму обучения, внесли существенные изменения в содержание, формы взаимодействия и контроля в образовательном процессе. Выявляется проблема несоответствия содержания обучения оффлайн формата (заданий, упражнений, источников информации) для дистанционного формата обучения.

Цель данного исследования – выявить и изучить эффективность заданий и методических приемов для формирования и совершенствования фонологической компетенции при дистанционном формате обучения.

Анализ учебных пособий по фонетике выявил проблемы излишней теоретизации и склонность к традиционному подходу в формировании и совершенствовании фонетических навыков. Представлены следующие задания: Listen and repeat; Listen and imitate; Recite the text; Pronounce; Transcribe and intone etc.

Профессиональная подготовка будущего учителя предполагает двустороннее обучение: с одной – студента, как субъекта языкового обуче-

ния; с другой – профессиональную подготовку студента, как будущего профессионала-учителя ИЯ. В соответствии с требованиями ФГОС высшего образования и указанными особенностями современного обучения оптимальным и эффективным является инновационный подход. При формировании и совершенствовании ФК он может быть представлен интерактивными заданиями, познавательными заданиями, приемами драматизации, проблемно-ориентированными заданиями.

Данная работа предполагает подтверждение гипотезы: процесс формирования и совершенствования ФК будет эффективным, если он будет основываться на инновационном подходе, будут использоваться цифровые технологии, аутентичный медиа-видео контент, интерактивные методы, будут учитываться индивидуальные и культурные особенности, профессиональная составляющая обучающихся.

Использованные методы: анализ и синтез, артикуляционный метод, статистический метод и метод наблюдения.

Виды и эффективность заданий в данной работе выявлялись опытно-практическим исследованием. Исследование длилось четыре месяца, что соответствовало периоду дистанционного обучения. В исследовании приняло участие 60 студентов 1, 2 курсов русской, татарской национальности очной формы обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профили «Иностранный язык и Второй иностранный язык». Перед проведением исследовательской работы был проведен контрольный срез для выявления фонетических и фонологических трудностей, типичных ошибок. В формате зум студентам было предложено прочитать текст, производилась запись с дальнейшим выявлением и анализом ошибок. Среди выявленных ошибок стоит выделить следующие: нечленораздельное звуковое оформление и отсутствие дикции, неправильная артикуляция английских согласных и гласных звуков; замена монофтонгов дифтонгами и трифтонгов; однообразность и монотонность интонационного сопровождения; некорректное интонационное оформление коммуникативных типов предложения; незмоциональность, монотонность речи. Студенты были поделены на две группы. Первая контрольная группа обучалась фонетике по традиционному подходу. Обучение экспериментальной группы основывалось на инновационном подходе. Предлагались следующие виды заданий: Watch and find out what organs of speech are active; Listen and find out the phonetic phenomena; Find out the common pronunciation feature of the speakers; Listen without watching and state the age, the social status, the gender of the speaker; Find out the common features and give your own definition of the phonetic phenomena you've found out; Work in pairs. Find out the phonological errors of your partner. Give the instructions to overcome the errors; Find out the phonological errors which to your mind cause the phonetic difficulties to the students of your culture; make the project, etc.



Вслед за Колесниковой А.Н. стоит выделить значимость и эффективность использования видеокастов, как инновационного приема. Студентам было предложено выполнить задания по аутентичным видеокастам: Watch soundless and characterize the work of organs of speech. Watch and guess the language and the culture of the speaker. Give the examples of the intonation of the communicative types, watch and fill in the table with the examples from the video. Следующая группа заданий была представлена проектными методами. Основываясь на базовом прослушанном тексте определенной тематики, студентам предлагалось составить свой текст, имитируя артикуляционное и интонационное оформление, дополняя проект наглядным и музыкальным оформлением. В данном формате также предлагалось задание составить логический ряд из выученных скороговорок и представить в формате новостной программы. Выполненное задание в формате What's Up, Telegram переотправлялось одному из одноклассников для анализа и контроля фонетических и фонологических ошибок. В режиме взаимопроверки студенты составляли необходимые установки для коррекции ошибок друг друга. Особый интерес представили задания в форме «озвучки». Студентам предлагались задания озвучивания видеокаста без звука. Студентам предлагалось определить настроение, эмоции, окружении говорящего и представить свою версию озвучки.

В конце эксперимента обучающимся вновь было предложено записать чтение текста. Экспертная комиссия в составе преподавателей языковых предметов произвела анализ устной речи студентов с целью выявления эффективности используемых заданий и предметов. Выявленные результаты показали улучшение фонологических навыков в экспериментальной группе на 2,3 %, в то время как результаты контрольной группы увеличились на 1, 8 %. Обучающиеся демонстрировали улучшение дикции, корректное аутентичное интонационное оформление, эмоциональное окрашивание речи. Более того, студенты применяли творческий подход к выполнению заданий, проявляя самостоятельность в работе с информационными и интернет источниками. Увеличилась познавательная активность студентов. Студенты расширили лингвистический и культурологический кругозор.

Данное исследование выявило эффективность выбранного вида заданий. Были выявлены задания оптимальные для формата дистанционного обучения. Стоит также подчеркнуть, что использование указанных заданий способствует повышению мотивации к процессу обучения.

Таким образом, в формате дистанционного обучения следует ориентироваться на задания, способствующие увеличению самостоятельности и познавательной активности студентов, выявлению и совершенствованию аналитических и творческих способностей, а также профессиональной составляющей.

*Литература*

1. Колесникова А.Н. Современные подходы к использованию видео на уроках фонетики в языковом вузе. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-ispolzovaniyu-video-na-urokah-fonetiki-v-yazykovom-vuze/viewer>
2. Файзрахманова Л.М. К вопросу совершенствования интонационно-произносительных навыков будущих учителей английского языка (из опыта преподавания)/ Л.М. Файзрахманова. – Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. науч.ст./Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018.-с.108–117.

## Исследование творческого саморазвития будущих учителей начальной школы

*Хафизова А.А.*

*аспирант Института психологии и образования  
ФГАОУ ВО «К (П)ФУ», Казань, Россия  
aigulj@mail.ru*

*Научный руководитель – Закирова В.Г.*

Становление студента-педагога как профессионального учителя с высокой квалификацией – процесс длительный и требует активизации персональных качеств личности. Для преодоления барьеров профессиональной деятельности и мягкой адаптации к переменам в образовательной системе будущий учитель начальной школы должен уметь выискивать пути саморазвития, повышать творческое саморазвитие. Способности к творческому саморазвитию будущих учителей начальной школы позволяют успешно исполнять профессиональные требования.

Цель исследования заключается в определении уровня творческого потенциала и творческого саморазвития будущих учителей начальной школы. Положительной динамике творческого потенциала и творческого саморазвития должен способствовать комплекс мероприятий формирующего этапа. Научная новизна исследования заключается в апробации авторской анкеты «Определение уровня творческого саморазвития», фундаментальную основу, которой составили критериальные компоненты процесса творческого саморазвития. Анализ научной литературы позволил выявить такие качества в человеке как самодвижение, самопознание, генетическая предрасположенность и саморефлексия, самотворчество, реализация себя как личности, обучение на протяжении всей жизни, аккумулярование энергии, планирование, созидательная деятельность, открытость и независимость, потенциал окружающей среды и много других качеств личности, содействующих творческому саморазвитию.

При реализации исследования отслежена динамика базовых компонентов творческого саморазвития будущих учителей начальной школы. Проанализированы и интерпретированы результаты исследования. Практическая значимость исследования заключается в том, что в образовательном процессе можно активно применять практические задания с творческим уклоном для развития и творческого саморазвития будущего учителя начальной школы.

*Материалы и методы исследования.* Для достижения поставленных целей исследования использовался теоретический анализ научной литературы, изучение педагогического опыта, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ, обработка результатов методами описательной статистики. На констатирующем и контрольном этапе

исследования нами были выбраны два диагностических инструмента: тест В.И. Андреева «Оценка уровня творческого потенциала», в котором применяется десятибалльная шкала самооценки личностных качеств либо частоты их проявления, характеризующие уровень развития творческого потенциала. Параллельно с тестированием предложили будущим учителям начальной школы авторскую анкету «Определение уровня творческого саморазвития» с двадцатью закрытыми вопросами для определения уровня творческого саморазвития, содержащую в себе пятнадцать компонентов творческого саморазвития. В анкете использовалась пятибалльная шкала с утверждениями: 5 – полностью соответствует действительности, а 1 – не соответствует действительности.

*Результаты исследования.* Экспериментальной базой для реализации исследования стал Казанский федеральный университет и охватил 86 обучающихся – будущих учителей начальной школы, которые прошли тестирование и анкетирование. Для реализации формирующего этапа исследования мы анализировали теорию интерактивного обучения, выделили творческие (эвристические) педагогические технологии, разобрали педагогические методы и приёмы, актуализировали теоретические знания по дидактике учебных занятий. Данные мероприятия позволили спроектировать частично лекционные занятия и практические занятия с творческим уклоном для будущих учителей начальной школы экспериментальной группы. Были разработаны педагогические правила, способствующие внедрению творческих (эвристических) педагогических технологий в учебный процесс. Практические занятия в экспериментальной группе содержали задания, которые требуют создания особенных объектов определённого вида, при котором актуализировался теоретический материал, тренировались навыки и умения, обучающиеся овладевали практическими навыками.

На вопрос теста «Как часто решение возникающих у Вас проблем зависит от Вашей энергии и напористости?» показатели контрольной группы изменились незначительно, и большая часть 22,5 % также предпочла восьмой уровень. В экспериментальной группе на констатирующем этапе были выбраны также низкие первый и второй уровни, а на контрольном этапе первые три уровня остались на нулевой позиции, и большая часть респондентов 27,5 % заняли седьмой уровень. Показатели восьмого и девятого уровня прибавились и составили 20,1 % и 15,9 % соответственно. На вопрос «Если все проблемы, которые приходилось решать за последний год, условно разделить на теоретические и практические, то каков среди них удельный вес практических проблем?» показатели контрольной группы изменились незначительно, и большая часть 17,9 % также предпочла седьмой уровень. В экспериментальной группе на констатирующем этапе были выбраны также низкие первый и второй уровни, а на контрольном этапе первые три уровня остались на нулевой позиции, и

большая часть респондентов 19,3 % заняли седьмой уровень. Показатели пятого уровня увеличились на 2,14 %. Показатели восьмого и девятого уровня прибавились и составили 17 % и 13,6 % соответственно.

Результаты творческой анкеты на контрольном этапе подверглись обработке, приведены к усредненным значениям, были сопоставлены с констатирующим этапом. Средний показатель анкетирования в контрольной группе на контрольном этапе увеличился на 0,21 балла и составил 3,75 балла из 5 максимально возможных. В экспериментальной группе средний балл увеличился значительно на 1,07 балла и составил в экспериментальной группе 4,59 балла из 5 максимально возможных.

*Заключение.* По результатам исследования можно утверждать, что комплекс мероприятий формирующего этапа способствовал творческому саморазвитию будущих учителей начальной школы, так как творческий потенциал имел тенденцию к увеличению, а компоненты творческого саморазвития формировались ускоренно.

#### *Литература*

1. *Андреев В.И.* Пакет десяти тестов на оценку интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности //Казань: СКАМ. – 1992. – С. 45.
2. *Кашапов М.М.*, Психология творческого мышления : учеб. пособие / М.М. Кашапов. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 436 с. URL: <http://znanium.com/catalog/product/761287>
3. *Шарипов Ф.В.*, Психология и педагогика творчества и обучение исследовательской деятельности: педагогическая инноватика [Электронный ресурс] / Ф.В. Шарипов – М. : Логос, 2017. – 584 с. (Учебник для вузов) – ISBN 978–5–98699–159–7 – URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785986991597.html>
4. *Щукина М.А.* Психология саморазвития личности: Монография / М.А. Щукина – СПбГУ, 2015. – 348 с.: ISBN 978–5–288–05622–2 – URL:<http://znanium.com/catalog/product/941690>
5. *Mattes W.* Methoden für den Unterricht: kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. – Schöningh, 2014. – S. 132.

## **Программа социально-педагогической поддержки подростка средствами школьной волонтерской деятельности**

*Хорошевская М.И.*

*магистрант факультета социальной и  
коррекционной педагогики ФГБОУ ВО ВГСПУ  
Волгоград, Россия  
rozgon.mariya@mail.ru*

*Научный руководитель – Мироненко И.В.*

В социально-педагогической практике проблемы работы с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации в новых социально-экономических условиях приобретают особую остроту. Поэтому актуальной является проблема социально-педагогической поддержки подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Социально-психологическая поддержка представляет собой особый вид социально-педагогической деятельности, направленной на выявление, определение и разрешение проблем подростка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование. Анализ состояния проблемы показал, что немаловажными в оказании социально-педагогической поддержки являются средства волонтерской деятельности.

В Общенациональной программе развития воспитания детей в РФ важнейшими проблемами воспитания названы размытость нравственных представлений и гражданских принципов детей и молодежи и асоциальное поведение подростков. Одной из задач гражданской и патриотического воспитания, согласно программе, является формирование у детей активной жизненной и гражданской позиции, основанной на готовности к участию в общественно-политической жизни страны и государственной деятельности. Целью развития системы профилактики асоциального поведения и детской безнадзорности является усиление сопротивляемости личности негативным влияниям среды. Важнейшей задачей названо формирование у подростков навыков социальной и личностной компетентности, позволяющих им противостоять приобщению к употреблению психоактивных веществ, алкоголизму, курению в условиях давления социального окружения: умения общаться, понимать других людей, а также собственного достоинства и уважения к другим, умения отстаивать свое мнение, считаться с мнением окружающих, противостоять внешнему давлению.

Для осуществления социально-педагогической поддержки подростков посредством волонтерской деятельности, разработана программа состоящая из 6 разделов: основы добровольческой деятельности; школьные службы примирения; школа юного лидера; игра как сфера активного обогащения личности волонтера; социальное проектирование; я и мои права.

Данная программа создаст условия для приобретения социально важных компетенций для развития гармоничной и активной личности.

Новизна программы заключается в том, что волонтерами являются не только активисты детского самоуправления, но и дети, требующие особого педагогического внимания (состоящие на различных видах учета, из малообеспеченных, неполных, опекаемых, многодетных семей и семей, находящихся в СОП, семей-беженцев и т.д.). По принципу “равный-равному” волонтеры будут передавать сверстникам социально одобряемую, положительно окрашенную информацию на днях профилактики, в выступлениях на сцене, на занятиях с элементами тренинга, в ролевых и интерактивных играх. Обучая других, будут обучаться сами. Работа в волонтерском отряде поможет ребятам поменяться внутренне, и даже внешне. Взгляд из «равнодушного» превратится в «горящий и заинтересованный». В дальнейшей жизни им проще будет общаться, взаимодействовать и включаться в любую деятельность, они будут уметь оказывать положительное влияние на людей, легко занимать лидерские позиции, проявлять в то же время толерантность и уважение к окружающим.

Отличительные особенности программы деятельности волонтерского клуба заключаются в том, что в ее содержание входит метод пропаганды здорового образа жизни, профилактика правонарушений через деятельность в волонтерском клубе. Волонтеры своим личным примером показывают сверстникам, что быть здоровым – это модно. Программа предполагает работу с учащимися, проявляющими лидерские способности и повышенный интерес к участию в общественной работе. Также отличительная особенность предлагаемой программы заключается в вовлечении детей в общественно полезную работу через добровольческие акции.

Программа курса предназначена для учащихся 14–17 лет и ориентирована на обеспечение таких методов и форм работы, которые дают возможность обучающимся максимально проявлять свою активность в решении задач данной области, развивают их эмоциональное восприятие.

Программа курса внеурочной деятельности волонтерского клуба «Направление» ориентирована на достижение освоения основной образовательной программы основного общего и среднего общего образования в части плана внеурочной деятельности по следующим параметрам личностных и метапредметных результатов: личностные результаты освоения программы, познавательные универсальные действия, регулятивные универсальные действия, коммуникативные универсальные действия.

Ожидаемые результаты реализации программы распределяются по 3-м уровням:

Результаты первого уровня:

- Приобретение школьниками социальных знаний, первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни;

- Приобретение школьниками знаний об истоках нравственности человека, основных общечеловеческих ценностях и нормах поведения. Результаты второго уровня:
  - Формирование позитивного отношения школьников к базовым ценностям нашего общества и к социальной реальности в целом;
  - Развитие ценностных отношений школьника к своему Отечеству, его истории и культуре, героическим страницам его прошлого;
  - Развитие ценностных отношений школьника к Земле, человеку, к человеческой жизни вообще.
- Результаты третьего уровня:
- Приобретение школьниками опыта самостоятельного социального действия;
  - Участие волонтеров в профилактических мероприятиях лица по пропаганде ЗОЖ;
  - Опыт организации совместной деятельности с другими детьми;
  - Волонтерская деятельность

Главный ожидаемый результат – личность ребёнка, обладающая лично – значимыми качествами (осознание себя, гордость, уверенность, креативность, толерантность, компетентность, мобильность) и социально – значимыми (патриотизм, гражданственность), способного решать поставленные перед ними задачи и преодолевать трудности.

Критериями успешной реализации программы являются проявления поведения, говорящие о сформированности следующих личностных качеств: мотивация к волонтерской деятельности, коммуникабельность, толерантность, креативность, умение взаимодействовать в группе.

*Литература*

1. Агапов Е. Социальная помощь и культура // Вопросы социального обеспечения. – 2006 – № 21. – С. 28–30.
2. Лях Т.А. Методика организации волонтерских групп: учебное пособие / Г.Л. Лях – К: КУ им. Бориса Гринченко, 2010–160 с.



## **Развитие рефлексии у будущих педагогов на практических занятиях по психологии**

**Хохлова Е.В.**

*старший преподаватель кафедры психологии  
профессиональной деятельности,  
магистрант 2 курса факультета  
«Психолого-педагогического  
и социального образования»  
ВГСПУ, г. Волгоград, Россия  
katia99@mail.ru*

*Научный руководитель – Передельская С.А.*

В Федеральных Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования нового поколения акцент делается на личностно–ориентированную образовательную модель, предполагающую, наряду с другими, активное развитие рефлексивного компонента личности будущего учителя. Современные исследователи (Б.З.Вульф, А.А.Бизязева, И.Н.Семенов, Л.М.Митина, Г.П.Щедровицкий и др.) отмечают, что успешность становления компетентного педагога связана с развитием рефлексивного мышления студента во время обучения. С первых дней обучения преподавание должно быть направлено на развитие рефлексивных процессов будущих учителей, что способствует развитию таких механизмов как самоанализ, адекватная самооценка своей компетентности, последующая самокоррекция и самовоспитание, самопроектирование. Рефлексия является одновременно и элементом развития профессиональной компетентности, и условием ее развития. Именно это положение было положено в основу нашего эксперимента, который проводился в течение 2-х лет со студентами педагогических специальностей ВУЗа.

Идея состояла в предоставлении возможности студентам попробовать себя в роли преподавателя на практических занятиях, осмыслить свой опыт, получить безоценочную обратную связь от группы и преподавателя, наметив дальнейшие зоны профессионального развития. Делался акцент на освоение студентами умения давать и принимать безоценочную обратную связь, что является, помимо рефлексивного, важнейшим коммуникативным навыком педагога.

Темы семинаров были запланированы в соответствии с учебным планом дисциплины «Психология образования». На первом занятии практического курса мы обсуждали со студентами их ожидания и условия, которые позволят их оправдать. Обсуждалось понимание студентами содержания образа современного учителя (каким он должен и может быть), какими компетентностями должен обладать, чтобы быть эффективным в своей работе, роль рефлексии в его профессиональном становлении.

Во время дискуссии студентам предлагалось выразить себя как активного субъекта учебной деятельности, предлагалось сменить позицию студента на позицию преподавателя, попробовать себя в его роли, подготовиться и провести семинар на научно – практическую тему (в соответствии с учебным планом). Интересно отметить, что студенты сначала воспринимали это предложение настороженно. После высказанных опасений и сомнений, студенты заинтересовывались возможностью стать участниками учебного эксперимента, направленного на самостоятельное овладение навыками и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности. Мы гарантировали информационную и психологическую помощь при подготовке к проведению занятий, сделав акцент на необходимости отработки практических навыков ведения занятия и умения давать безоценочную обратную связь.

Второе занятие практического курса было посвящено теме активных методов обучения. Под нашим руководством студенты осваивали основные навыки работы в малых группах, ведения семинарского занятия, дискуссии, проведения мозгового штурма, деловых игр и т.д. Следующие занятия студенты проводили в парах как соведущие, совместно готовясь к его проведению, распределяя роли, рассчитывая время и т.д. После первого же проведенного студентами занятия, в группе наблюдался повышенный интерес, общий эмоциональный подъем, стремление провести «свои занятия».

В конце каждого занятия, проведенного студентами, выделялось время для рефлексии, обсуждения и получения ведущими безоценочной обратной связи. Процесс обучения рефлексии состоял из 3-х содержательных этапов: анализ своего состояния и проделанной работы; анализ работы одноклассников; анализ работы группы. Так как важными составляющими рефлексии являются рефлексия настроения и эмоционального состояния, рефлексия деятельности, рефлексия содержания учебного материала, рефлексия как способ обратной связи, то и основными аспектами обсуждения являлись:

1. психологический климат во время занятия
2. содержание и проведение занятия

Первые попытки давать обратную связь обычно заканчивались неудачей – студенты переходили к оцениванию, критическому обсуждению недочетов. Не менее сложным оказывался и процесс получения обратной связи. Формирование этого навыка длительно и охватывает весь процесс обучения на данном курсе. К последним занятиям студенты достаточно легко и грамотно давали безоценочную обратную связь, старались адекватно ее принимать от других. Таким образом, развивались сразу два важных навыка: рефлексия и отработка обратной связи.

В конце эксперимента было проведено анкетирование с целью выяснения с точки зрения студентов эффективности проделанной работы,

сложностей, точек развития, прослеживание динамики формирования профессиональной позиции. Полученные результаты могут быть представлены в последующих публикациях.

*Литература*

1. *Бизяева А.А.* Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1993.
2. *Щедровицкий Г.П.* Рефлексия и ее проблемы. // Рефлексивный подход: от методологии к практике, Когито-Центр, – М., 2009., С. 13–20.

## Влияние личностных и надличностных мотивов на эффективность двигательной деятельности

*Черепанов К.Н.*

*Аспирант факультета физической культуры  
ФГБОУ ВО ПГГПУ, Пермь, Россия  
cherepanov\_kn@pspu.ru*

*Научный руководитель – Тихонов А.М.*

Патриотизм до настоящего времени представляется явлением сложным и сотканным из множества противоречий. Диапазон воззрений на данный феномен простирается от крайних точек зрения – патриотизм: 1) любовь к родине; – 2) последнее прибежище негодяев [1, 2].

На сегодняшний день существует противоречие между концепциями приобретённой (в процессе идеологического воспитания) и врождённой природой патриотизма [5].

Разные точки зрения на природу патриотизма приводят и к различным оценкам актуального состояния патриотизма народов Российской Федерации. Так, А. Зиновьев сетует на идеологическую деградацию России, следствием чего является низкая, близкая к нулю, степень патриотизма населения [3].

На бытовом уровне с такой точкой зрения частично не согласны представители старшего поколения. По их мнению, у них, воспитанных в советской школе, в которой учили сначала думать о Родине, а потом о себе, уровень патриотизма остался высокий, а вот молодёжь, свободная от идеологического воспитания, эгоистичная, думающая, прежде всего о себе, не в состоянии мобилизовать большие силы ради других людей [5].

В каком случае можно сказать о человеке, что он патриот? С нашей точки зрения об этом можно судить по тому, что побуждает его к действиям, иной раз и жертвенным, направленным на благо других. И если обратиться к психологическому образованию, побуждающему человека действовать (мотив), то необходимо отметить, что оно сложное, состоящее из многих компонентов [4].

Одной из характеристик мотива является его сила. Она влияет не только на уровень активности человека, но и на успешность проявления этой активности, в частности – на эффективность деятельности. В общем-то, и проявиться мотив может только в деятельности, выявление его с помощью опросников является довольно-таки сомнительным предприятием.

Чтобы ответить на вопрос о природе патриотизма перед своим исследованием мы поставили **цель**: выявить силу личностных и надличностных мотивов на эффективность двигательной деятельности у обучающихся 10–11 классов.

В связи с тем, что мотив сложное образование, мы отдаём себе отчёт в том, что выявить в чистом виде только влияние воспитания (идеологи-

ческого), или отсутствие его; или влияние только социального инстинкта, не представляется возможным [5].

**Методика и организация исследования.** В исследовании по выявлению силы личностных и надличностных мотивов приняли участие обучающиеся 10–11 классов.

Испытуемым предлагались две попытки в сжимании-разжимании кистевого эспандера (в виде резинового колёсика). В первом случае им предлагалось выжать кистевой эспандер максимальное количество раз, установить личный рекорд и постараться не быть хуже всех (личностный мотив). После отдыха *этой же рукой* им предлагалась следующая инструкция. «Представьте себе, что в наш город (село) перестали поступать ресурсы: еда, вода, тепло. Запасы их закончились и вот уже людям нечего есть и пить; они умирают от холода и голода. Но ситуацию можно изменить: чем больше вы нажмёте на это колёсико, тем больше ресурсов поступит в город, тем больше людей останется в живых» (надличностный мотив).

**Результаты исследования и их обсуждение.** В результате данного эксперимента получились следующие результаты, представленные в таблице (где  $n$  – количество испытуемых;  $X$  – среднее значение показателей;  $t$  – парный  $t$ -критерий Стьюдента;  $p$  – достоверность результатов).

Таблица

Динамика результатов в сжимании кистевого эспандера (кол-во раз) обучающимися (юноши и девушки)

Пол	n	Этапы педагогического исследования				
		Личностный мотив	Надличностный мотив	t	p	Прирост в %
		X	X			
Юноши	7	97.714±8.563	198.571±43.560	2.325	$> 0,05$ ( $p=0,067670$ )	103,2
Девушки	17	40.882±2.038	63.353±6.626	4,183	$< 0,05$ ( $p=0,000800$ )	54,9

У девушек 10–11 класса при работе «на благо других» количество сжиманий кистевого эспандера увеличилось на 22,47 раза, то есть эффективность работы выросла в 1,52 раза. У юношей 10–11 класса показатели оказались ещё выше: количество сжиманий во второй попытке у них увеличилось на 100,85 раза (в 2,08 раза), но результаты оказались статистически не значимыми (недостоверными). Недостоверное различие ( $p > 0,05$ ), представленное в таблице, мы объясняем следующим феноменом. Обучающийся 10 класса М. И. в первой попытке сжал кистевой эспандер 83 раза. Во второй попытке, дойдя до результата 170, сделал попытку отказаться от работы, но после реплики экспериментатора: «Люди гибнут», – он продолжил работу и закончил её на результате 400.

Естественно, при математическом анализе стандартное отклонение оказалось очень высоким, что и привело, в конечном итоге, к низкому показателю *t*-критерия Стьюдента.

Основной результат здесь не абсолютные величины – на сколько раз увеличилась эффективность работы, а то, во сколько раз она увеличилась.

В итоге, согласно данным, приведённым в таблице, можно сделать вывод, что результаты обучающихся во второй попытке лучше, чем в первой (статистически значимы), то есть надличностные мотивы оказались сильнее личностных.

#### *Литература*

1. *Джонсон С.* Патриот. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Патриотизм\\_–\\_последнее\\_прибежище\\_негодяя#«Патриотическое»\\_толкование\\_афоризма](https://ru.wikipedia.org/wiki/Патриотизм_–_последнее_прибежище_негодяя#«Патриотическое»_толкование_афоризма).
2. *Ефимов Н.* Родина: патриоты и негодяи. URL: <http://moloko.ruspole.info/node/3604>.
3. *Зиновьев А.А.* Русская трагедия / Александр Зиновьев. – Москва: Алгоритм, 2017. – 480 с.
4. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 507 с.
5. *Тихонов А.М., Черепанов К.Н.* Патриотизм как совокупность врождённого приобретённого в человеке. URL: [http://sociosphera.com/files/conference/2018/k-05\\_15\\_18.pdf](http://sociosphera.com/files/conference/2018/k-05_15_18.pdf).

## Авторский интегрированный курс «Информатика-робототехника» для учащихся 3–4 классов

**Честюнина Н.Д.**

*аспирант направления «Общая педагогика,  
история педагогики и образования»*

*ГАОУ ТО ДПО «ТОГИРРО»*

*Курган, Россия*

*nat13che@gmail.com*

*Научный руководитель – Криволапова Н.А.*

**Аннотация.** В статье отражена основная идея автора – использовании образовательной робототехники для изучения основ информатики в начальной школе.

**Ключевые слова:** методика преподавания; информатика; робототехника; интегрированный курс; начальная школа.

С развитием техники и информационных технологий в сфере образования появились цифровые устройства, призванные сделать процесс обучения более наглядным и эффективным. Это качественно повлияло на содержание образования на всех его этапах. Таким образом, одной из задач региональной системы образования является разработка и реализация различных программ поддержки научно-технического творчества, в том числе для уровня начальной школы.

На этапе внедрения цифровых технологий в урочную и внеурочную деятельность возник вопрос об ограничении временных ресурсов на реализацию образовательных программ. В рамках данного исследования был произведен анализ образовательных программ учебного плана начальной школы, который показал недостаточность учебных часов для полноценной работы с учащимися в сфере научно-технического творчества. Несмотря на то, что Стандарт определяет обязательную предметную область «Математика и информатика», на практике чаще всего преподается математика; информатика изучается фрагментарно либо переносится во внеурочную деятельность и дополнительное образование детей. Указанная проблема замещения курсов в условиях ограничения времени на их реализацию может быть решена разработкой и внедрением интегрированных учебных курсов. Такие курсы позволят сократить временные затраты на преподавание смежных дисциплин, исключая при этом потерю важной информации, неизбежную при полном отказе от какого-либо предмета в пользу других курсов.

Авторский интегрированный курс «Информатика-робототехника» для 3–4 классов разработан в качестве варианта преподавания информатики в начальной школе. Данный курс подразумевает использование интерактивного учебного оборудования при совмещении теоретиче-

ских основ двух дисциплин. Основная идея курса – экономия учебного времени без потери содержания и увеличение самостоятельной практической деятельности учащихся. Курс встраивает использование современного оборудования в уроки информатики, при этом органично преподают взаимосвязанные основы двух дисциплин как единую систему, формируя у учащихся основы компьютерной грамотности, навыки работы с информацией, алгоритмами и другие аспекты.

Курс также содержит контрольные материалы, занятия-эксперименты, нестандартные занятия игрового характера с использованием робототехнических наборов. В учебных пособиях размещены созданные автором технологические карты по сборке простых моделей роботов, используемых на занятиях. Этапы сборки этих моделей просчитаны по времени таким образом, чтобы ученики, знакомясь с наборами LEGO или аналогичными, могли самостоятельно быстро собрать нужную модель.

Таким образом, основные положения разработанной методики можно сформулировать следующим образом:

- занятия проводятся с практическим уклоном, с использованием современного оборудования;
- учащиеся постоянно держатся в напряжении, их внимание актуализировано на происходящем при помощи вопросов, диалогов, мини-экспериментов по проверке выдвинутых предположений, неожиданных поворотов хода занятия;
- эмоциональный настрой учеников постоянно оценивается педагогом при помощи рефлексии, наблюдений, анкетирования, ярких моментов демонстрации возможностей учебного оборудования, интересных фактов;
- за счет интеграции двух дисциплин занятия информационно насыщенные, поэтому для снятия напряжения используются игровые моменты;
- все задания учебных пособий созданы с определенной целью, поэтому рассортированы по разным этапам занятий и должны быть выполнены учениками (особенно ключевые задания, отведенные для повторения, закрепления и изучения новых тем);
- занятия интегрированного курса не должны разбиваться на отдельные уроки информатики и занятия по конструированию роботов; суть интеграции в том, чтобы использовать общие моменты теории, демонстрировать примеры на разном оборудовании (компьютер и робот), находить взаимосвязь и аналогии в разных сферах и не только в рамках учебного оборудования.

Разработанная автором методика преподавания курса позволяет вывести на новый уровень изучение информатики в начальной школе. Основные абстрактные понятия изложены в данном курсе простым доступным языком, подкреплены примерами из различных областей. Использование робототехнического конструктора позволяет проводить



практические работы и эксперименты, призванные дополнить теоретические данные учебных пособий. Все это позволит педагогу заложить основу для изучения информатики в средней школе и привлечения учеников в сферу инженерно-технического творчества.

Эксперимент по внедрению курса во внеурочную деятельность общеобразовательной школы показал высокую эффективность представленной методики. При этом педагогами отмечается высокая активность учащихся, заинтересованность и инициативность в ходе всего обучения. Родители учеников также оставили положительные отзывы о курсе.

Показатели тестирования контрольной и экспериментальной групп выявили следующие результаты по итогам обучения 3 классов:

Тематический раздел	Процент усвоения	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высказывания и множества	89	51
Пути и графы	72	59
Алгоритмы и исполнители	59	55
Блок-схемы алгоритмов	52	41

Таким образом, проект по внедрению курса в учебный процесс достиг положительных результатов в 2019–2020 учебном году. В текущий период осуществляется работа по обучению 4 классов и нового набора третьеклассников. Работа ведется с электронными версиями учебных пособий, наличие которых позволило заниматься дистанционно.

#### *Литература*

1. fgosreestr.ru. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-2/>
2. fgos.ru. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/>
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
5. Слинкина И.Н. Использование компьютерной техники в процессе развития алгоритмического мышления у младших школьников: автореф. дис. канд. пед. наук. Екатеринбург : УрГПУ, 2000. – 22 с.

## Настольные игры как метод обучения иностранному языку

*Шалабодова В.И.*

*Магистрант Гуманитарного Института  
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный  
педагогический университет»  
shalabodovavi@gmail.com*

*Научный руководитель – Дубаков А.В.*

**Аннотация.** В статье анализируются возможности настольных игр и особенности их реализации на различных этапах школьного иноязычного образования. Подчеркиваются преимущества игровой деятельности в контексте закрепления и актуализации лексического и грамматического материала. Представлены виды и примеры настольных игр для использования на уроках английского языка.

**Ключевые слова:** игровой метод обучения, настольные игры, иностранный язык, лексический и грамматический материал, образовательный процесс, коммуникативные навыки.

Актуальность исследования обусловлена тем, что современный мир неразрывно связан с использованием инновационных технологий обучения. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт предполагает использование мультимедиа, сети-Интернет и различных баз данных, которые способствуют активному изучению иностранного языка. Однако, все чаще используя мультимедийное оборудование, учителя иностранных языков забывают о множестве иных возможностей использования наглядности и интерактивных моделей проведения урока.

Важнейшее место на младшем этапе обучения занимает не только развитие психических познавательных процессов, но и развитие крупной и мелкой моторики. И если крупная моторика активно развивается во время динамических пауз на каждом уроке, то мелкой моторике уделяется значительно меньше внимания на уроках иностранного языка. Существуют ли такие виды деятельности, которые могли бы успешно применяться на уроках иностранного языка и способствовать не только развитию психических процессов обучающихся, но и успешному усвоению информации?

Психологи и педагоги советуют вовлекать обучающихся в активное живое общение, использовать игровые элементы во время уроков и обеспечивать личностно-ориентированный подход к каждому ребенку. Все это действительно оказывает положительное влияние на успеваемость, коммуникативные навыки и психическое состояние детей. Тем не менее, важно интегрировать данные элементы в такой вид деятельности на уроке, чтобы результативность имела действительно высокие показатели. В данном ключе, большим лингводидактическим потенциалом

обладает игровой метод, в рамках которого целесообразно акцентировать внимание на *настольных играх*.

Прежде всего отметим, что преимуществом настольных игр является активизация познавательных процессов, развитие эмоционального и социального интеллекта в процессе, а также компактность и мобильность таких игр: в них можно играть в классе, дома, в дороге и даже на природе. Игровой процесс на уроке, как правило, способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, особенно в тех случаях, когда обучающийся привык к традиционному типу уроков и большой доле формальности в процессе обучения. Так, настольная игра концентрирует внимание обучающихся на изучаемом материале и задействует все виды речевой деятельности в игровом процессе.

Как показывает практика, многие учащиеся испытывают проблемы при изучении грамматического материала: необходимо не только запомнить определенную конструкцию, но и научиться осуществлять с ней ряд манипуляций. Не закрепив такой навык, учащийся не будет способен выводить грамматический материал в речь. Такое утверждение будет верным и в случае с овладением лексикой на иностранном языке. Лексический подход имеет большой потенциал в рамках настольной игры, где обучающимся представляется возможность воспринимать информацию во всех основных стилях обучения: визуальном, аудиальном, лингвистическом и кинестетическом.

В англоязычных источниках можно встретить такие наименования настольных игр, как «table games» (игры на столе) и «board games» (игры на специальной доске). Некоторые игротехники рассматривают в качестве настольных лишь те игры, в ходе которых основой является доска. Таким образом, к настольным играм они не относят игры с использованием карточек, костей и досок в качестве опционального или вспомогательного элемента. [1]

В нашем исследовании, мы предлагаем рассматривать в качестве настольных те игры, в ходе которых могут быть использованы: карточки, фишки, кости, песочные часы и иные атрибуты. Настольные игры на уроках английского языка могут быть классифицированы по различным признакам:

- По количеству игроков выделяют индивидуальные и игры для произвольного количества игроков. Так, к индивидуальным можно отнести карточные игры и собирание пазла.
- По динамике выделяются динамические, где участники двигаются в произвольном порядке, и пошаговые игры, где существует определенная очередность для совершения ходов.
- По содержательной составляющей существуют абстрактные и имитационные игры, где первые не являются моделью реальности, а вторые предполагают создание определенной игровой ситуации, приближенной к реальности.

- По содержанию сюжетного элемента выделяют игры-гонки («race games») с наличием старта и финиша, игры с борьбой за пространство («space games») и игры преследования («chase games»), где игроки обладают индивидуальным набором преимуществ в игровой ситуации.

Какой бы ни была настольная игра, она побуждает обучающихся к активным действиям, быстрому принятию решений, активизации эмоций и интеллектуального потенциала. При изучении возможностей интегрирования настольных игр в образовательный процесс, необходимо упомянуть умозаключение Д.Б. Эльконина на этот счет: «Игра – это ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образа в условиях максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками: эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия». [3]

В процессе реализации настольной игры овладение иностранным языком происходит имплицитно, то есть учащиеся сфокусированы на игровом процессе и актуализируют знания, полученные в рамках определенной темы, не придавая этому тех усилий, которые потребовались бы от них при традиционной модели обучения. Помимо прочего, у обучающихся формируется активный словарный запас, пропадает боязнь допущения ошибок, развиваются творческие способности и возникает желание быть активным участником коммуникации.

Несмотря на очевидные преимущества настольных игр при обучении лексике и грамматике, необходимо учитывать важность подбора таких игр. Так, возраст, индивидуальные особенности, интересы и каждого учащегося и общая мотивация класса могут оказать существенное влияние на ход игры и положительно либо отрицательно повлиять на усвоение предлагаемой темы в ходе игры.

Рассмотрим некоторые варианты настольных игр, которые могут использоваться на уроках английского языка:

- «Guesstimation» – игра, в процессе которой учащиеся становятся активными участниками полилога и отрабатывают навык оперирования фактами на английском языке. Форматом игры является командное обсуждение, что и обеспечивает активную коммуникацию обучающихся. Рекомендуемый возраст – от 12 лет, а уровень владения английским языком – Pre-intermediate, таким образом игра может применяться для работы с учащимися среднего и старшего звеньев обучения. Тем не менее, игра может быть адаптирована под определенную тематику и использована для младших школьников в контексте закрепления лексического материала. Количество игроков начинается от двух и не ограничивается.
- «Scrabble» – популярная во многих странах игра, целью которой является составление слов из фишек с изображением букв. По своим

возможностям игра имеет ряд преимуществ, поскольку игровое время не ограничено, равно как и рекомендуемый возраст. Таким образом, в Scrabble можно играть с обучающимися любого возраста в зависимости от тематики. Количество игроков так же начинается с двух.

- «Dobble» – игра, в процессе которой у обучающихся развивается внимательность, реакция, визуально и аудиально закрепляется лексический материал. Обучающиеся получают карточки, на каждой из которых изображены лексические единицы для закрепления. Одна из карточек находится в центре. Обучающиеся берут по одной карте из своего набора и ищут совпадающую лексическую единицу из своего перечня с карточкой, лежащей на столе. После того, как первый учащийся нашел совпадающую лексическую единицу, он называет ее на английском языке (например, если обе карточки содержат изображение машины, учащемуся необходимо сказать «a car»). После этого обучающийся кладет свою карту поверх той, что лежала на столе. Задача обучающихся как можно быстрее избавиться от имеющихся карт. Игра рассчитана на обучающихся всех возрастных категорий в количестве от двух человек.
- «Apples to apples kids» – игра для обучающихся от 10 лет, благодаря которой происходит отработка лексического материала и навыков говорения на английском языке. Игра представляет собой набор карточек с существительными и прилагательными по различным темам, помимо которых можно узнать интересные факты, связанные с представленными лексическими единицами и синонимы к ним. Количество участников игрового процесса может составлять от 4 до 10 человек.
- «Once upon a time» – игра с творческой направленностью, где обучающиеся могут стать повествователями и главными героями истории. Благодаря развитию построения повествовательной линии, расширению творческих способностей и овладению лексическими и грамматическими навыками, обучающиеся впоследствии смогут проявить себя в написании сочинений и писем на английском языке. Игра подходит как для индивидуальной, так и для групповой деятельности и может быть использована на всех возрастных этапах обучения.

Игра является неотъемлемой составляющей в младшем школьном возрасте. В качестве ее функций целесообразно выделить обучающую, воспитательную, развивающую, коммуникативную, функцию снятия эмоционального напряжения. Тем не менее, использование настольных игр на любом этапе обучения способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка и развитию личностных навыков обучающихся. Каждая из представленных нами в исследовании игр может быть использована на любой возрастной ступени с условием, что учтены все особенности группы обучающихся, для которых адаптируется вариация ее проведения.

Настольные игры представляют собой лингводидактическое средство, использование которого ориентировано на развитие мелкой моторики, снятие коммуникативных барьеров, эмоционального напряжения обучающихся, а также имеет возможность стать неотъемлемой частью развития коммуникативных навыков, что напрямую отвечает требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта. В ходе игрового процесса обучающиеся учатся соревноваться, принимать поражения, работать в парах и группах, развивать навыки чтения, письма, аудирования и, что действительно важно в современных реалиях, говорения на иностранном языке. Настольные игры достаточно часто обеспечивают реализацию принципа аутентичности.

*Литература*

1. *Николаева О.И.* Настольные игры в обучении английскому языку / О.И. Николаева, С.Г. Мельниченко, А.Н. Тепляковская. – Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). – Москва: Буки-Веди, 2017. – С. 157–161. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13094/> (дата обращения: 05.10.2020).
2. *Сатюкова А.А.* Современная классификация игр (на основе теории М.Ф. Стронина) / А.А. Сатюкова, М.В. Фоминых // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 52–58.
3. *Эльконин Д.Б.* Психология игры / Д.Б. Эльконин. Москва: Педагогика, 1978. 161 с.
4. *Rixon S.* How to use games in language teaching / S. Rixon. – Текст: – London: Macmillan Publishers Ltd. 1981.

## **Использование программных средств при изучении информационного моделирования в средней школе**

**Шепелева И.С.**

*студентка физико–математического факультета  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный  
педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия*

*irina.shepeleva10@yandex.ru*

*Научный руководитель – Жаркова Ю.С.*

При исследовании процессов и явлений окружающего мира прибегают к замене реальных объектов их абстрактными моделями, которые обладают существенными для конкретного исследования свойствами. Метод познания окружающей действительности через конструирование моделей объектов и их исследования называется моделированием. Современное компьютерное моделирование выступает как средство общения людей (обмен информационными, компьютерными моделями и программами), осмысления и познания явлений окружающего мира (компьютерные модели солнечной системы, атома и т.п.), обучения и тренировки (тренажеры), оптимизации (подбор параметров). Появление компьютерного моделирования неразрывно связано с появлением первых компьютеров. Компьютерное моделирование является одним из самых сложных разделов в школьном курсе информатики. Содержательно-структурный компонент «Моделирование и формализация» – новейшая составляющая в области исследуемой дисциплины, она постоянно совершенствуется, поэтому исследование методологии ее изучения еще не окончены, что обосновывает проблематику исследования.

В результате изучения компьютерного моделирования ученики должны:

- продемонстрировать, что моделирование в любой области знаний имеет схожие черты, зачастую для различных процессов удается получить очень близкие модели;
- выделить преимущества и недостатки компьютерного эксперимента по сравнению с экспериментом натурным;
- показать, что и абстрактная модель, и компьютер представляют возможность познавать окружающий мир, управлять им в интересах человека.

В процессе исследования окружающего мира реальные объекты заменяются их моделями, имеющими только те свойства, которые интересуют исследователя. Процесс замены моделью физического объекта называется моделированием. Изучением инструментов моделирования занимается дисциплина информатика, отдельные элементы которой рассматриваются в курсе 11 класса.

Также модели бывают информационными, которые описывают объекты с помощью языков моделирования. Информационное моделирование дает возможность описать не только структуру и свойства исследуемого объекта, но и спрогнозировать его поведение. Процесс реализации информационной модели с помощью специализированного программного обеспечения с применением вычислительных средств, называется компьютерным моделированием.

Компьютерное моделирование применяется для решения самых разнообразных по форме и сложности задач. Например, компьютерные модели применяют при конструировании транспортных средств, для прогнозирования прочности конструкций и механизмов, проектировании производственных процессов. С развитием технологии 3D печати большую популярность получило объемное моделирование. Трехмерные модели разрабатываются с помощью специального программного обеспечения и могут быть послойно распечатаны на 3D принтере из различных материалов: пластика, бетона, металла.

### **Особенности информационного моделирования**

Концепция информационного моделирования базируется на следующих принципах:

- информационное моделирование заключается в выявлении сущностей – группы объектов схожих по своим свойствам – в исследуемой предметной области;
- сущности состоят из объектов, называемых экземплярами сущностей;
- объекты имеют свои свойства – атрибуты;
- между объектами существуют связи.
- Связи между объектами информационной модели определяют структуру данных.

Различают следующие структуры данных:

- линейные;
- нелинейные.

#### Линейные структуры данных:

- *односвязный список* – структура, в которой у каждого элемента есть только один предыдущий и последующий элементы, обращение к элементам структуры осуществляется по адресу элемента в списке;
- *стек* – структура, имеющая по одному предыдущему и последующему элементу и организованная так, что первым извлекается последний присоединенный к структуре элемент;
- *очередь* – структура, имеющая по одному соседу до и после элемента, извлечение элементов из очереди осуществляется по принципу – первый пришел – первый ушел.

#### Нелинейные структуры данных:

- *граф* – многосвязная структура данных, имеющая один и более предков и потомков;



- *дерево* – частный случай графа, каждый элемент, за исключением корневого, имеет не более одного предка;
- *таблица* – универсальная форма для отображения структуры данных, которые распределены по однотипным строкам и столбцам.

Графы являются основными структурами, используемыми для описания сложных объектов. Элементы графа, соединяемые линиями, называются вершинами графа. Сами линии называются ребрами, если они не имеют направлений. Если вершины соединяются линиями со стрелками, то их называют дугами, а граф называют ориентированным.

#### Виды информационных моделей

Информационные модели принято делить на:

- статические;
- динамические.

Основное назначение статических моделей заключается в проведении классификаций при решении задач анализа и диагностики.

Примерами статических моделей является классификация животного мира, известная из курса биологии, или классификация неорганических веществ в химии.

Динамические модели строятся для осуществления прогнозирования и решения задач управления. Примером динамической модели управления можно считать модель автоматизированной системы для управления производством химического волокна. А, например, для прогнозирования численности населения в будущем можно построить модель на основе рядов динамики, содержащих известные данные за прошлые года.

Воплощение моделей производят в различных программных обеспечениях таких как «Лого Миры», Pascal, Visual Basic, Delphi, в табличных средах и базах данных (Excel, Access, статистические пакеты), в специально предназначенных математических платформах (Mathcad, Mathematica, Matlab, Maple). Помимо вышеперечисленных сред, используются так же и среды для моделирования трехмерной графики, такие как Blender и Компас.

Рассмотрим некоторые программы, использующиеся при изучении информационного моделирования в средней школе.

1. Для учащихся 6–9 классов предусмотрено использование свободно-распространяемого 3D-редактора Blender (рис. 1).

Blender – один из самых многофункциональных бесплатных 3D редакторов. Редактор предоставляет возможность создания моделей и анимации, текстурирование, освещение, предлагает различные материалы. Интерфейс программы довольно сложный, однако учащиеся осваивают 3D-моделирование модульно, без лишних движений, что способствует последовательному прочному развитию навыков управления редактором. Многие команды в Blender выполняются путем использования клавиатурных сочетаний клавиш, поэтому учащиеся ведут «словарь» клавиатурных команд, который держат всегда под рукой.

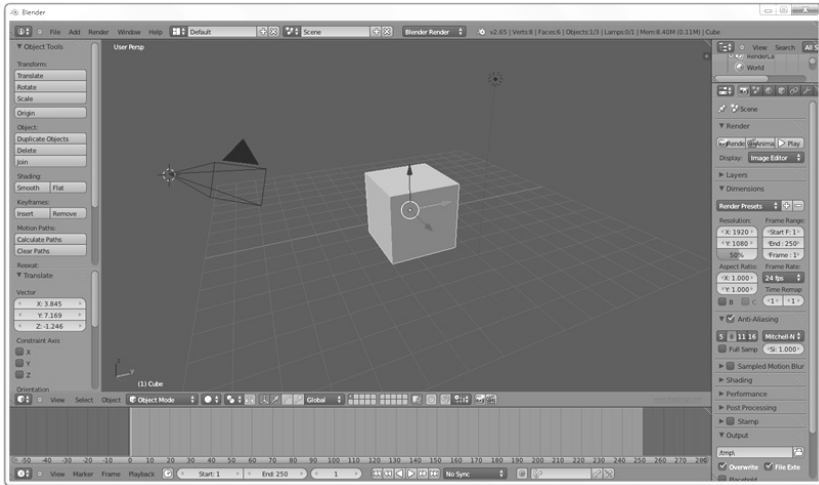


Рис. 1. Интерфейс программы Blender

Для разных режимов работы можно выбрать различные интерфейсы: для анимации один, для моделирования другой.

Для моделирования Blender поддерживает множество стандартных геометрических форм, кривые Бизье, NURBS поверхности, скульптурное моделирование, subdivision surface, интерактивное раскрашивание вершин, быстрое создание скелете и многое другое.

Кроме того, Blender позволяет создавать анимацию. Для этого программа поддерживает: скелетную анимацию, нелинейную анимацию (и редактор для этого), морфинг, инверсную кинематику, различные привязки ключевых кадров, скриптовый язык Python и многое другое. Данная функция пока не используется, однако ввиду присвоения школе статуса средней в следующем учебном году будет иметься возможность для ее реализации.

## 2. Исследование физических моделей в MS Excel.

Рассмотрим процесс построения и исследования модели на конкретном примере движения тела, брошенного под углом к горизонту.

**Задача:** В процессе тренировки теннисистов используются автоматы по бросанию мячика в определенное место площадки. Необходимо задать автомату необходимую скорость и угол бросания мячика для попадания в мишень определенного размера, находящуюся на известном расстоянии.

**Качественная описательная модель:** Сначала построим качественную описательную модель процесса движения тела с использованием физических объектов, понятия и законов, то есть в данном случае идеализированную модель движения объекта. Из условия задачи можно сформулировать следующие основные предположения:

- Мячик мал по сравнению с Землей, поэтому его можно считать материальной точкой;
  - Изменение высоты мячика мало, поэтому ускорение свободного падения можно считать постоянной величиной  $g = 9,8$  м/с<sup>2</sup> и движение по оси ОУ можно считать равноускоренным;
  - Скорость бросания тела мала, поэтому сопротивлением воздуха можно пренебречь и движение по оси ОХ можно считать равномерным
- Формальная модель: Для формализации модели используем известные из курса физики формулы равномерного и равноускоренного движения. При заданных начальной скорости  $v_0$  и угле бросания  $\alpha$  значения координат дальности полета  $x$  и высоты  $y$  от времени можно записать следующими формулами:

$$X = v_0 \cdot \cos \alpha \cdot t;$$

$$Y = v_0 \cdot \sin \alpha \cdot t - g \cdot t^2 / 2.$$

Пусть мишень высотой  $h$  будет размещаться на расстоянии  $s$  от автомата. Из первой формулы выражаем время, которое понадобится мячику, чтобы преодолеть расстояние  $s$ :

$$t = \frac{s}{v_0 \cdot \cos \alpha}.$$

Представляем это значение для  $t$  в формулу для  $y$ . Получаем  $l$  – высоту мячика над землей на расстоянии  $s$ :

$$l = s \cdot \tan \alpha - g \cdot \frac{s^2}{2 \cdot v_0^2 \cdot \cos^2 \alpha}.$$

Формализуем теперь условие попадания мячика в мишень. Попадание произойдет, если значение высоты  $l$  мячика в мишень. Попадание произойдет, если значение высоты  $l$  мячика будет удовлетворять условию в форме неравенства:

$$0 \leq l \leq h.$$

Если  $l < 0$ , то это означает «недолет», а если  $l > h$ , то это означает «перелет».

Создание модели:

1. Для ввода начальной скорости будем использовать ячейку В1, а для ввода угла – ячейку В2
2. Введем в ячейки А5:А18 значения времени с интервалом в 0,2 с.
3. В ячейки В5 и С5 введем формулы:  
=B\$1\*cos(РАДИАНЫ(B\$2))\*A5  
=B\$1\*sin(РАДИАНЫ(B\$2))\*A5-4,9\*A5\*A5
4. Скопируем формулы в ячейки В6:В18 и С6:С18 соответственно (рис.2).

	A	B	C	D
1	Vo=	18 м/с		
2	a=	35 град		
3				
4	t	$x = v_0 \cdot \cos a \cdot t$	$y = v_0 \cdot \sin a \cdot t - g \cdot t^2 / 2$	
5	0	0,00	0,00	
5	0,2	2,95	1,87	
7	0,4	5,90	3,35	
3	0,6	8,85	4,43	
3	0,8	11,80	5,12	
0	1	14,74	5,42	
1	1,2	17,69	5,33	
2	1,4	20,64	4,85	
3	1,6	23,59	3,98	
4	1,8	26,54	2,71	
5	2	29,49	1,05	
6	2,2	32,44	-1,00	
7	2,4	35,39	-3,45	
8	2,6	38,34	-6,28	
9				
0				

Рис. 2 Создание модели в MS Excel

Визуализируем модель, построив график зависимости координаты y от координаты x (траекторию движения тела).

5. Построить диаграмму типа График, в которой используется в качестве категории диапазон ячеек B5:B18, а в качестве значений – диапазон ячеек C5:C18 (рис. 3).

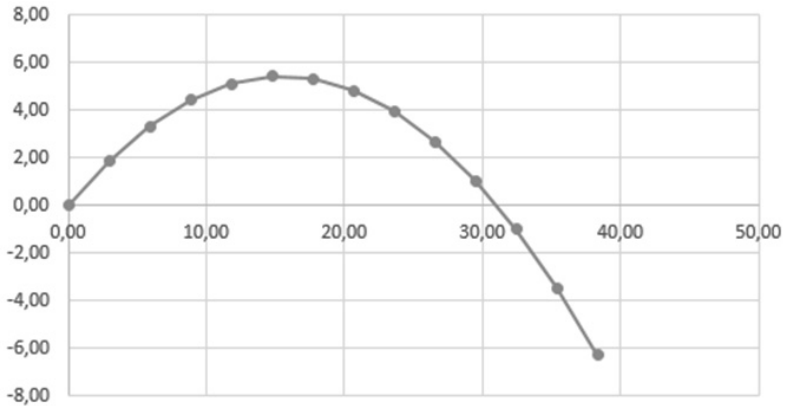


Рис. 3 Диаграмма

Исследование модели: Исследуем модель и определим с заданной точностью 0,1 диапазон изменений угла, который обеспечивает попа-

дание в мишень, находящуюся на расстоянии 30 м и имеющую высоту 1 м, при заданной начальной скорости 18 м/с. Воспользуемся для этого методом Подбор параметра. Установим для ячеек точность один знак после запятой

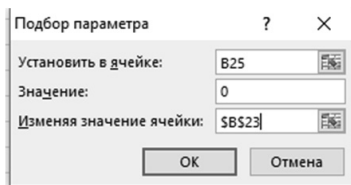
6. Ввести в ячейки B21, B22 и B23 значения расстояния до мишени  $S = 30$  м, начальной скорости  $V_0 = 18$  м/с и угла  $\alpha = 35^\circ$ , а в ячейку B25 – формулу для вычисления высоты мячика над поверхностью для заданных условий:  
 $=B21 * \text{TAN}(\text{РАДИАНЫ}(B23)) - (9,81 * B21^2) / (2 * B22^2 * \text{COS}(\text{РАДИАНЫ}(B23))^2)$  (рис. 4).

20		
21	S=	30 м
22	V0=	18 м/с
23	α=	35 град
24		
25	L=	0,7 м
26		

Рис. 4. Введение формулы для вычисления высоты мячика над поверхностью

Для заданных начальных условий определим углы, которые обеспечивают попадание в мишень на высотах 0 и 1 м.

7. Выделить ячейку B25 и ввести команду [Сервис-Подбор параметра...]. На появившейся диалоговой панели ввести в поле Значение: наименьшую высоту попадания в мишень ( то есть 0). В поле Изменяя значение ячейки: ввести адрес ячейки, содержащей значение угла (в данном случае \$B\$23) (рис. 5).



Рису. 5. Подбор параметра

8. В ячейке B23 появится значение 32,6. Повторить процедуру подбора параметра для максимальной высоты попадания в мишень – в ячейке B23 получим значение 36,1. Таким образом, исследование компьютерной модели в электронных таблицах показало, что существует диапазон значений для угла бросания от 32,6 до 36,1°, который обеспечивает попадание в мишень высотой 1 м, находящуюся на рас-

стоянии 30 м, мячиком, брошенным со скоростью 18 м/с.

Рассмотренные выше особенности информационного моделирования определяют научную новизну работы.

Следовательно, можно сделать вывод, что использование информационного моделирования в качестве способа обучения способствует усилению творческой направленности процесса обучения и может использоваться в качестве средства подготовки к изучению информационных систем в курсе школьной информатики.

*Литература*

1. Крутихина М.В. Обучение некоторым элементам математического моделирования как средство подготовки к профильному образованию / М.В. Крутихина // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. Периодический межвузовский сборник научно-методических работ: Выпуск 6. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2004. – С. 246–254.
2. Гусева Е.Н. Основы имитационного моделирования экономических процессов : лаб. практикум / Е.Н. Гусева. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – 100 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 150 с.
4. Стандарт среднего (полного) общего образования по информатике и информационным технологиям. Базовый уровень // Информатика и образование. – 2004. – № 4. – С. 18–20.

## **Место и роль учебного предмета «Родной язык (русский)» в языковом образовании учащихся основной школы**

*Шерина А.А.*

*Студент Института образования  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
alya.sherina@mail.ru*

*Научный руководитель – Добротина И.Н.*

Учебный предмет «Родной язык» (с указанием одного из языков народов Российской Федерации) входит в предметную область «Родной язык и литература» и является обязательным для изучения в основной общеобразовательной школе. Изменения, внесенные в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяют статус русского языка как родного языка учащихся.

Реакции учителей, учеников, их родителей на введение в учебный план еще одной дисциплины породили множество вопросов относительно места и роли нового учебного предмета в школьной программе, его отличия от основного курса русского языка, новизны содержания курса. Ученики и родители активно стали обсуждать проблемные вопросы в социальных сетях, особый интерес проявили и журналисты разных интернет-изданий, которые публиковали интервью с педагогами и учеными о новом предмете, о том, что и зачем будут изучать школьники, каким образом их результаты будут оценивать и корректировать.

Недостаточная информированность участников образовательных отношений, активное обсуждение в методическом сообществе как организационных, так и содержательных аспектов введения нового предмета позволяют актуализировать проблему места и роли предмета «Родной язык (русский)» в языковом образовании обучающихся средней школы.

Исследование основано на анализе материалов, размещённых на официальном сайте Министерства Просвещения РФ, сайте издательства «Просвещение», а также интернет-сообществ, в числе которых социальные сети, редакторские издания, которые так или иначе затрагивали проблему целесообразности введения, новизны содержания нового предмета.

Среди учителей и методистов определились сторонники реализации нового учебного предмета, его важности и необходимости в языковом образовании обучающихся. Новизна содержания курса родного языка (русского) предоставляет учителю возможность искать новые формы организации деятельности учащихся, чтобы в полной мере реализовать задачи курса, а организация информации в учебно-методических комплексах, обеспечивающих данный курс – совершенствовать и обновлять методы и приемы обучения. В Библиотеке МЭШ появляются сценарии уроков, приложения, тесты.

В силу отсутствия понимания целенаправленного нового предмета среди преподавателей и ученых выявились и противники школьного предмета «Родной язык (русский)», отмечающие близость его содержания с основным курсом русского языка. Учителя-практики считают, что необходимости тратить время на его изучение нет и заменяют один час изучения родного языка (русского) подготовкой к ОГЭ и ЕГЭ.

Определяя разницу между основным курсом русского языка и родным языком (русским), авторы программы отмечают, что при обучении родному языку важно продемонстрировать на конкретных языковых примерах не то, как устроен язык (система языка, орфографические и пунктуационные правила), а многообразные связи русского языка с развитием цивилизации, с культурой, государством, обществом, человеком. Глава Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре Лилия Гумерова на вопрос отличия двух школьных предметов ответила, что если русский язык – это база, то родной – дополнительный развивающий курс.

В результате анализа программы по родному языку (русскому) и программы по русскому языку можно увидеть темы, элементы содержания, которые пересекаются. Например, в 5 классе в учебнике родного языка встречается тема «Формы речи: диалог, монолог» в разделе «Речь. Текст». Знакомство с этой темой происходит еще в начальной школе, а в 5 классе на уроках русского языка эта тема звучит как «Диалог» в разделе «Синтаксис. Пунктуация. Культура речи». Но если в основном курсе русского языка сделан акцент на способах повторения реплик диалога, его оформления на письме, то в курсе родного языка – на использовании диалога и монолога в различных коммуникативных ситуациях. Такие пересечения разумны и оправданны: предмет изучения – русский язык, различным являются подходы к подаче материала, отбору текстов, заданий к ним. Например, есть задания, направленные на составление диалога, на анализ реплик диалога.

В учебниках по родному языку особое внимание к себе привлекает первый раздел «Язык и культура», решающий культурологические задачи. Например, обращение к этимологии пословиц и фразеологизмов – это не обращение к прошлому языка и народа-носителя языка, а желание понять настоящее, узнать о традиционной культуре родного народа. Среди тем данного раздела более подробно раскрываются вопросы появления русского языка, истории развития русской письменности, тенденции развития современного русского языка, русской и иноязычной лексики, в то время как изучение этих тем происходит в начале учебного года только на первых двух уроках основного курса русского языка.

У учителей не сразу сложилось представление о содержании дисциплины, когда предмет «Родной язык (русский)» только появился в программе. Отсутствовали примерные рабочие программы, учебники



и учебные пособия. В ход пошли программы, учитывающие региональную специфику существования языка. В обучении учителя проводили анализ фонетических, морфологических, синтаксических особенностей говоров того или иного региона (в зависимости от места, где находится школа), работали с территориальной лексикой.

Таким образом, проблема места и роли учебного предмета «Родной язык (русский)» в языковом образовании обучающихся в значительной степени предопределена изменениями, внесенными в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Обозначенные сходства и различия родного языка (русского) от основного курса русского языка позволяют установить новизну содержания учебного предмета «Родной язык (русский)», которое имеет отражение в Примерной рабочей программе по учебному предмету.

*Литература*

1. *Александрова О.М., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н.* Русский родной язык. Примерные рабочие программы. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М., 2020.
2. *Бакал Л.* Что такое «Родной русский язык»? Педагоги и ученые – о новом предмете школьной программы // Интернет-издание «Мел». URL: <https://mel.fm/shkola/1942058-rodnoy-russky-yazyk>
3. *Васильева О.Ю.* Глава Минпросвещения России приняла участие в пленарном заседании II Съезда Общества Русской словесности. URL: <https://edu.gov.ru/press/1873/glava-minprosvesheniya-rossii-prinyala-uchastie-v-plenarnom-zasedanii-ii-sezda-obschestva-russkoj-slovesnosti>
4. Единый банк педагогических практик обучения родных языков народов России. URL: <http://банкпрактик.рф/>.
5. *Заверняева С.* Право на изучение родного языка должно быть у школьника независимо от места проживания // Издание Федерального Собрания Российской Федерации «Парламентская газета». URL: <https://www.pnp.ru/politics/pravo-na-izuchenie-rodного-yazyka-dolzno-byt-u-shkolnika-nezavisimo-ot-mesta-prozhivaniya.html>

## Свободные графические редакторы, которые целесообразно изучать на элективных курсах

*Шершенова М.А.*

*студентка естественно-технологического факультета  
ФГБОУ ВО МГПУ им. М.Е. Евсевьева, Саранск, Россия  
ms.shershenova@mail.ru*

*Научный руководитель – Сафонова Л.А.*

В век компьютерных технологий люди постоянно сталкиваются с огромным количеством фотографий и изображений. Ежедневно их количество увеличивается, так как изображение является частью визуальной культуры и дизайна.

В настоящее время визуализация с помощью компьютера используется во многих сферах деятельности человека, таких как проектирование архитектурных сооружений, моделирование техники и объектов. Визуальный контент также используется в рекламе, бизнесе, образовании, медицине, графическом дизайне и т.д. Умение пользоваться средствами компьютерной графики является обязательной частью информационной грамотности каждого школьника.

При изучении темы «Компьютерная графика» в школьном курсе информатики учащиеся получают возможность использовать полученные теоретические и практические знания в жизни. В современном мире школьникам необходимо формирование представлений о многообразии и целесообразности использования различных графических редакторов. С помощью таких программ учащиеся смогут создавать различные коллажи, новые изображения, а также обрабатывать и восстанавливать фотографии.

Обучение компьютерной графике – важнейший компонент образования. Ее изучение является обязательным в курсе основной школы. Однако, в большинстве учебников данная тема представлена простыми графическими редакторами и вариантами программных средств, что ставит перед учителем следующие задачи: во–первых, необходимость выбора конкретного программного продукта, во–вторых, разработка методики обучения компьютерной графики.

В большинстве случаев при изучении компьютерной графики используется графический редактор Paint. В результате у учащихся может сложиться впечатление о слабых возможностях программных средств по обработке графической информации.

В большинстве учебных пособий используются репродуктивные методы обучения, которые направлены на усвоение и воспроизведение готового материала. Также данная тема либо не содержится в них, либо предлагается простейший материал, который не позволяет сформировать у учащихся целостное представление о компьютерной графике. За счёт этого теряется интерес к изучению данной темы, потому что отсут-

ствуют возможности применения полученных знаний и умений в сфере своей будущей профессиональной деятельности.

Например, в учебнике Л.Л. Босовой «Информатика. 7 класс» [1] есть глава «Обработка графической информации», на её изучение отведено всего 4 часа. В учебнике рассматривается большой объем теоретического материала, но мало заданий для практических занятий. К тому же все практические задания выполняются в графическом редакторе Paint.

При изучении информатики по учебникам И.Г. Семакина учащиеся начинают изучать компьютерную графику в 7 классе. Но за 6 часов, которые отведены программой, учащиеся изучают теорию, без практических занятий. В учебниках за 10–11 класс [2] нет ни теории, ни практических заданий по графике.

В учебнике Н.Д. Угриновича «Информатика. 7 класс» [3] компьютерная графика рассматривается в главе «Обработка графической информации». Учебник написан сложным для понимания учащимися языком и содержит мало информации для получения полного объема знаний, необходимого для создания образов и изображений, и их редактирования, хотя на изучение темы отведено 8 часов. Те же проблемы просматриваются в учебниках для 10 и 11 класса [4].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что в существующих программах недостаточно освещены вопросы, связанные с изучением компьютерной графики. Это не позволяет учащимся получать необходимые навыки для создания и обработки графических объектов.

Изучение компьютерной графики в школьном курсе информатике в урочное время имеет существенный ряд недостатков. Во-первых, во всех учебных программах очень много теории, которая написана на сложном для учащихся языке. Во-вторых, малое количество практических заданий или совсем их отсутствие. В-третьих, практические задания выполняются на простейшем графическом редакторе Paint, что не позволяет учащимся полноценно изучить возможности обработки графических объектов.

В условиях ограниченного количества часов, выделяемого на этот раздел, особое внимание следует уделить подбору содержимого и изучаемым в рамках темы графическим редакторам. Необходимо подбирать индивидуальные задания для развития самостоятельности учащихся.

Поэтому изучение «Компьютерной графики» реализуются на достойном уровне лишь на элективных и факультативных занятиях, где учащиеся могут проявлять самостоятельность, исследовательскую деятельность. Для достижения наилучшего результата следует переходить от простых программных средств к более сложным, обладающим большими функциональными возможностями. К тому же изучение компьютерной графики позволит не только увеличить эффективность обучения информатики, но и другим предметам, за счет наглядности.

*Литература*

1. *Босова Л.Л.* Информатика. 7 класс: учебник / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 240 с.
2. *Семакин И.Г.* Информатика. Углубленный уровень: учебник для 10 класса: в 2 ч., ч.2 / И.Г. Семакин, Т.Ю. Шеина, Л.В. Шестакова. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 232 с.
3. *Угринович Н.Д.* Информатика. 7 класс: учебник. / Н.Д. Угринович. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 208 с.
4. *Угринович Н.Д.* Информатика. 11 класс. Базовый уровень: учебник. / Н.Д. Угринович. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 272 с.

## **Исследование значимости формирования регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе в современных условиях**

**Шохирева А.Е.**

*студент факультета педагогики и методики начального  
образования ФГБОУ ВО ПГГПУ, Пермь, Россия  
shohirevaanna@ya.ru*

*Научный руководитель – Захарова В.А.*

В современном мире является актуальным процесс универсализации. Универсальным становится не только техника, современные технологии, услуги, но и образование. Универсализация содержания образования выражается в выделении базисного уровня, который включает в себя опорные положения науки и культуры, а также идею развития универсальных учебных действий.

Почему же на данном этапе развития общества значительное внимание уделяется развитию универсальных учебных действий? Дело в том, что в нашем веке информационных технологий, постоянных научных и технических достижений, происходит регулярное обновление информации. Человеку приходится осваивать новые методы, формы деятельности, нередко – овладевать новыми профессиями. Непрерывное образование становится необходимостью в жизни личности. Всё большее значение имеет также и самостоятельное обучение. Благодаря современным технологиям можно самостоятельно осваивать множество умений и навыков, но для этого необходимо привить способности к самообразованию. Именно поэтому приоритетной задачей начального образования становится развитие у школьников универсальных учебных действий. Напомним, что универсальные учебные действия – это основа умения учиться, а именно способность ученика к саморазвитию и самосовершенствованию, самостоятельному усвоению знаний и формированию умений. Они включают: личностные действия, регулятивные действия, познавательные действия, коммуникативные действия.

Рассмотрим подробнее регулятивные универсальные учебные действия (РУУД). Регулятивные универсальные учебные действия – это действия, обеспечивающие учащимся организацию их учебной деятельности. РУУД включают в себя: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и саморегуляцию.

Остановимся и изучим действие оценки. С понятием «оценка» знаком каждый ученик начальной школы, с помощью оценки можно понять, как ты справился с учебной задачей, получить похвалу или, наоборот, замечание от учителя и родителей. Школьники стремятся к высоким, положительным оценкам. Это стремление и понимание действия оценки и развивают педагоги начального образования согласно федераль-

ным стандартам. Ведь данное действие необходимо ребенку не только на этапе получения образования, но и во всей последующей жизнедеятельности развивающейся личности. Для того чтобы понимать значение термина «оценка», рассмотрим его значение в различных областях науки. В философии, оценка – это отношение познающего субъекта к какому-либо объекту, на основе существующих норм. А оценка в педагогике – это форма выражения результата выполненной учебной работы.

Рассматривая действие оценки, также важно обратить внимание на психологические особенности детей младшего школьного возраста, связанные с формированием действия оценки. Проанализировав психологическую литературу, мы выделили следующие аспекты: важна постановка задачи оценивания своей деятельности, предметом оценивания должны являться учебные действия и их результаты, важно сравнивать прошлые и будущие достижения, нужно формировать настрой на улучшение результата, нужно формировать умение разрабатывать и применять критерии оценивания, а также организовывать сотрудничество на основе гуманных отношений.

Изучая проблему формирования действия оценки как РУУД в младшем школьном возрасте, мы решили на практическом уровне проверить сформированность данного действия у Пермских учеников начальных классов. Таким образом, в рамках проекта «Кластер качества ПГППУ», мы проверили 924 работы, среди которых ошибки, связанные с несформированностью действия оценки были допущены в работах 309 учащихся, что составляет 33 % от общего количества. На основании данной проверки можно сделать вывод о том, что не все учащиеся начальной школы владеют оценкой, как РУУД.

Кроме того, нами были проанализированы результаты исследования «Регулятивные УУД в условиях дистанционного обучения: что самое важное?». В ходе исследования было опрошено 79 учителей начальных классов и выявлено, что большинство респондентов высоко оценивают значимость формирования регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе. Так, действие «понимать учебную задачу, сохранять ее в процессе учебной деятельности» 76 % участников оценили на максимальный бал. Действие «планировать способы решения учебной задачи, намечать операции, с помощью которых можно получить результат; выстраивать последовательность выбранных операций» большинство учителей (60 %) также оценивают на максимальный бал. Действие «контролировать и оценивать результаты и процесс деятельности: «оценивать различные способы достижения результата, определять наиболее эффективные из них» 52 % респондентов оценивают на максимальный балл. Действие «устанавливать причины успеха/неуспеха деятельности; корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок» большинство участников исследования (58 %) оценивают на максимальный бал.

Также почти все участники исследования (94 %) отметили, что их мнение на процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий изменился при переходе на дистанционное обучение. В своих ответах учителя отмечали, что с переходом на данную форму обучения, успешнее справляются с заданиями ученики с высоким сформированным уровнем универсальных УУД, что ещё раз подчеркивает важность и необходимость его развития. Среди умений в аспекте формирования регулятивных УУД, которые необходимы учителю в новых условиях в первую очередь многие педагоги (30 %) называли владение ИКТ-технологиями, с помощью которых можно организовать онлайн-обучение и он-лайн оценку.

Из сложностей, с которыми пришлось столкнуться в аспекте формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в условиях дистанционного обучения, учителя в равной степени (34 %) назвали трудность организации обучения и сложность проведения контроля и оценки сформированности уровня РУУД. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что учителя начальных классов высоко оценивают важность формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование действия оценки как регулятивного универсального учебного действия в начальной школе является важным аспектом в обучении младших школьников. Особую значимость это действие приобретает в условиях дистанционного обучения.

#### *Литература*

1. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. *Ковалева Г.С., Логинова О.Б.* Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.

## Применение *Coh-Metrix* в совершенствовании навыков англоязычного научного письма

**Шпит Е.И.**

аспирант Института развития педагогического  
образования ТГПУ, Томск, Россия  
forester\_2007@mail.ru

Научный руководитель – Куровский В.Н.

**Академическое письмо** уже более 50 лет воспринимается специалистами в англоязычных странах как центральное умение, которое позволяет конструировать, систематизировать и расширять знания студентов, а также осуществлять обмен знаниями между представителями научного сообщества [1]. В течение всего срока обучения студенты должны писать отчеты, курсовые работы, рефераты и др., в работе над которыми происходит овладение и совершенствование навыков изучения источников, формирования и аргументирования собственной позиции, соблюдения особых правил структурирования и оформления составленного текста. В магистратуре и аспирантуре появляется необходимость в написании тезисов или статей на английском языке (АЯ). Постоянное руководство и комментирование сомнительных моментов со стороны преподавателей позволяют улучшать качество текста и расширять багаж знаний в области письменной научной коммуникации. Однако в процессе внеурочной деятельности или после окончания обучения возникают ситуации, когда необходимо оценить качество выполненной работы без помощи специалиста.

В эпоху информатизации общества первым инструментом, который может «поставить диагноз» написанному на английском языке тексту, является Интернет с его многочисленными ресурсами для автоматической оценки текста (Automated Essay Scoring – AES) и автоматического анализа текста (Automated Writing Evaluation – AWE) [2]. Рассматриваемый в данном исследовании ресурс *Coh-Metrix* ([www.cohmetrix.com](http://www.cohmetrix.com)) не является программой созданной специально как система AWE. Однако его функционал может вполне применяться как инструмент для совершенствования письменных навыков, а именно, в прямом измерении характеристик текста (в виде численных значений индексов) и косвенном измерении его восприятия (в виде теоретических знаний, лежащих в основе текстового и дискурсивного анализа). Этот ресурс позволяет проанализировать текст с точки зрения его лексического наполнения, синтаксиса, текстовой целостности, способности создать ситуационную модель, а также дискурсивного жанра и риторики [3].

**Целью данной статьи** является оценить возможность использования *Coh-Metrix* в оценивании навыков академического письма в процессе обучения, а также по окончании курса обучения.



**Для целей исследования** были отобраны 20 индексов, которые наиболее ярко, полно и понятно для студентов неязыковых специальностей отражают параметры, характеризующие динамические свойства текста с точки зрения синтаксиса и связности. Синтаксические особенности текста измерялись по таким характеристикам, как *синтаксическая сложность конструкций*; *количество сказуемых в пассиве*, а также *количество предложений с “we”*; *количество слов до основного глагола*; *количество атрибутов в цепочке существительного*. Кроме того, были важны такие параметры, как *количество слов в предложении* и *синтаксическая сложность предложений в целом*. Для анализа связности посредством соединительных элементов были взяты следующие измерения: *слова и фразы причинно-следственной* (because, so, in order to...), *логической* (or, and, if-then...), *темпоральной* (after, before, until...) и *соединительной связи* (also, moreover, but...), а также *временные факторы* (-ed, has...) и *повторяемость видов-временных форм глагола*. Для анализа референциальной когезии были выбраны *повторяемость аргументов* (measure/measures, it/its...) и *корней слов* (measured/measuring...). Также был включен *латентно-семантический анализ текста* (LSA), который показывает семантическое пересечение слов текста. Было также важно выявить, как эти характеристики влияют на *индексы удобочитаемости по Флешу и Coh-Metrix L2* и *лексического разнообразия* (VOCD).

В качестве **опорных норм** для анализа результатов проверяемого текста были выбраны средние значения указанных индексов для корпуса Электромагнитная совместимость (ЭМС корпус), составленного из 75 аннотаций (M152 (SD42) слова).

**Для анализа** были взяты две аннотации, написанные одним автором, публикационный опыт которого насчитывает 29 научных статей на английском языке (2018 г. – 2020 г.), как индивидуально, так и в соавторстве. Тексты 1 и 2 представляют собой исходный и финальный вариант аннотации к статье, опубликованной в международном журнале в 2018 г. [4]. Автор не проходил курс по написанию научной статьи на АЯ, но регулярно получал комментарии от специалиста, вычитывающего его рукописи.

**Результаты** измерения текста 1 выявили слабые стороны в синтаксическом оформлении предложений (преобладание пассива, большое количество слов перед основным глаголом, высокая повторяемость структур), значения которых выходили за рамки опорных (M±SD). Ресурс также показал крайне высокую связность текста, достигаемую использованием служебных слов (by means of, by, with, consisting of), что может свидетельствовать как об особенностях текста, так и о наличии слишком детальной информации для аннотаций. Значения референциальной когезии были либо приближены к нижней границе M-SD, либо находились за ней, что свидетельствует о низкой лексической связи слов. Однако

индекс LSA показал высокое семантическое единство текста. При сопоставлении данных результатов с комментариями специалиста по корректровке текста 1, выявлена значительная согласованность в вопросе изменения синтаксиса. Кроме этого, специалист рекомендовал произвести изменения в структуре аннотации. Результаты анализа текста 2 показали, что расширение аннотации через добавление двух предложений, представляющими своего рода введение и выводы, а также изменение пассивных конструкций на активные и объединение предложений, привели к «выравниванию» текста по отношению к опорным нормам. Кроме того повысились значения референциальной когезии и лексического разнообразия. При этом значения сложности текста, оцениваемой двумя индексами удобочитаемости, пришли к согласованности (чего не было в тексте 1) и соответствию значениям пост-университетского уровня.

**Изучение результатов** измерений текстов 1 и 2 продемонстрировало возможность использования программы *Coh-Metrix* в учебных целях для анализа текста с точки зрения явных проявлений языкового наполнения (слов, фраз, синтаксиса, связующих элементов). Слишком высокие (выше  $M+SD$ ) или слишком низкие (ниже  $M-SD$ ) значения индексов, а также величины, приближающиеся к границе  $M\pm SD$ , побуждают обратить внимание на измеряемый аспект и проанализировать его. В нашем исследовании мы выявили, что добавление предложений, изменение пассивных глагольных форм на активные, а также объединение простых предложений, привели к повышению синтаксического и лексического разнообразия, повышению референциальной связности и темпоральности текста. Полученная высокая сложность текста по шкале Флеша и измерениям *Coh-Metrix L2* компенсируется использованием большого количества связующих элементов (наречий, предлогов, союзов), которые упрощают восприятие и запоминание информации. Полученные в итоге величины вполне укладываются в рамки  $M\pm SD$  для ЭМС сообщества.

Использованные в данном анализе индексы измерений (20 из 106) позволяют сделать **вывод**, что данный ресурс можно успешно применять для учебных и индивидуальных авторских целей, чтобы количественно и качественно обосновать языковой выбор автора. Успешное применение данного ресурса основывается на следующих педагогических условиях:

1. *Основоплагающие*: знание АЯ не ниже В1; знание особенностей научного стиля в англоязычном мире; знание терминологии.
2. *Подготовительные*: отбор наиболее важных индексов для анализа того или иного раздела научной статьи; разработка алгоритма работы с ресурсом, который был бы простым и понятным для студентов; создание опорных норм на основе специализированного корпуса (данные нормы могут служить опорой и после окончания обучения).

3. *Операциональные*: разъяснение смысла индексов и их влияния на качество создаваемого текста; подготовка вводимого в программу текста (проверка текста на корректность с точки зрения грамматики, пунктуации, орфографии); обучение анализу и корректировке полученных результатов; обучение пополнению и составлению корпуса по специальности (для дальнейшей англоязычной публикационной деятельности).

**Будущая работа** в этом направлении будет сфокусирована на эмпирической апробации методики и совершенствовании схемы работы. Планируется применить данный ресурс в процессе обучения студентов магистратуры навыкам написания текстов, соответствующих разным разделам научной статьи.

Полная версия результатов исследования будет изложена в отдельной статье позднее в этом году.

#### *Литература*

1. *Hyland K.* Writing in the University: Education, Knowledge and Reputation // Revised version of a plenary speech given at the Enhancing Learning Experiences in Higher Education: International Conference, University of Hong Kong, 2–3 December 2010.
2. *Roscoe, Rod & Kugler, Danica & Weston, Jennifer & McNamara, Danielle.* Developing Pedagogically-Guided Threshold Algorithms for Intelligent Automated Essay Feedback. 2012. Proceedings of the 25th International Florida Artificial Intelligence Research Society Conference, FLAIRS-25.
3. *McNamara, D., Graesser, A., McCarthy, P., & Cai, Z.* (2014). Automated Evaluation of Text and Discourse with Coh-Metrix. Cambridge: Cambridge University Press. 2014. doi:10.1017/CBO9780511894664
4. *Belousov A. & Gazizov T.* Systematic Approach to Optimization for Protection Against Intentional Ultrashort Pulses Based on Multiconductor Modal Filters. Complexity. 2018. 1–15. 10.1155/2018/5676504.

## Портфолио как средство развития рефлексивно-оценочных навыков младших школьников

**Яковлева Т.А.**

*студентка факультета психологии и педагогики  
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»  
Тюмень, Россия  
yacovleva2018@yandex.ru*

*Научный руководитель – Федина Л.В.*

Новым ФГОС перед современной системой образования чётко определена цель: развитие личности на основе формирования УУД. Она заключается в том, чтобы формировать совокупность УУД, которые бы обеспечивали способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию. Другими словами, научить ученика учиться.

ФГОС НОО устанавливает требования к результатам обучающихся, а именно: «освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии», «формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха» [1].

Для полноценного развития младшими школьниками очень значимо овладение следующими УУД: «умение выработать критерии с целью оценки учебной деятельности»; «оценка собственных и чужих действий согласно установленным критериям», «нахождение ошибок в собственной и других работах, и их коррекция».

Проблемным оказывается вопрос поиска технологии, с помощью которой можно добиться заявленных результатов. В реальной практике эту проблему решают учителя. Профессиональный стандарт педагога обозначает требования к учителю начальных классов: «формирование и становление учебной мотивации системы УУД» [2]. Иными словами, учителю необходимо самостоятельно отобрать те средства, методы и приемы, с помощью которых он добьется поставленной цели и с эффективностью организует учебную деятельность обучающихся. Одним из оптимальных методов получения интегральных оценок является портфолио.

Бобрышева Е.В. отмечает: «портфолио представляет собой одновременно форму, процесс организации и технологию работы с продуктами познавательной деятельности учащихся, предназначенных для демонстрации, анализа и оценки, для развития рефлексии, для осознания и оценки учащимися результатов своей деятельности» [3].

В своих исследованиях Новикова Т.Г. характеризует портфолио как альтернативный традиционному способ оценивания, который «позволяет решить две задачи: 1. Проследить индивидуальный прогресс учащегося, достигнутый им в процессе получения образования, вне сравнения с достижениями других учеников. 2. Оценить его образовательные

достижения и дополнить (заменить) результаты тестирования и других традиционных форм контроля» [4].

Для выявления заинтересованности учителей в развитии оценочной компетенции младших школьников с помощью метода портфолио, нами был составлен и проведен опрос. В анкетировании приняли участие 6 учителей филиала МАОУ «Велижанская СОШ» – «СОШ п. Чугунаево». Исходя из анализа вариантов ответов учителей оказалось, что 83 % учителей не используют метод портфолио в своей работе, и только 17 % включают его в свою работу.

При анализе вариантов ответов учителей на вопрос: «Какие навыки (умения) приобретает школьник при создании и введении портфолио?». Большинство учителей считают, что при введении портфолио развивается самооценивание (25 %), ответственность (17 %), самостоятельность (17 %). Это говорит нам о том, что при введении портфолио приобретаются основные навыки оценочной компетентности.

Для исследования данной тематики мы поставили следующую задачу исследования:

1. Выявить актуальный уровень оценочной компетенции у младших школьников.

На основе анализа психолого-педагогических исследований нами были выделены критерии оценочной компетенции, определены методики диагностического исследования. Для диагностирования уровня оценочной компетенции нами были использованы следующие методики: 1) методика «Личностной (индивидуальной) выраженности рефлексии» (Карпов А.В.); 2) «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова В.И., Коноз Е.М.); 3) «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» (Репкина Г.В., Заика Е.В.). Исследование проходило на базе школы МАОУ «Велижанская СОШ» – «СОШ п. Чугунаево», в исследовании приняли участие 14 учащихся в возрасте 8–9 лет.

Исходя из обработки результатов у нас получились следующие данные, представленные в таблице 1.

**Таблица 1**

**Результаты проведенных диагностик**

<b>Диагностический инструментарий</b>	<b>Низк.</b>	<b>Сред.</b>	<b>Выс.</b>
Методика «Личностной (индивидуальной) выраженности рефлексии» (Карпов А.В) Критерий: рефлексия.	43 %	57 %	0 %
Методика «Стиль саморегуляции поведения» (Моросановой В.И., Коноз Е.М). Критерий: саморегуляция.	21 %	58 %	21 %
Методика «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» (Репкиной Г.В, Заика Е.В). Критерий: оценка.	14 %	86 %	0 %

<b>Диагностический инструментарий</b>	<b>Низк.</b>	<b>Сред.</b>	<b>Выс.</b>
Методика «Оценка уровня сформированности учебной деятельности» (Репкиной Г.В, Заика Е.В). Критерий: контроль.	21 %	50 %	29 %
Результаты уровня сформированности оценочной компетенции у младших школьников.	14,3 %	64,3 %	21,4 %

По результатам исследования на выявление сформированности всех показателей оценочной компетенции у младших школьников, получилось, что западающим показателем оказалось – рефлексия и оценка. Это можно обосновать тем, что оценивание начинается только во третьей четверти 2 класса. На начало диагностирования младших школьников, они проучились всего месяц с оценочной деятельностью, и у них еще не сформировались умения рефлексии и оценивания.

После подсчета баллов, нами были выявлены три группы уровня сформированности оценочной компетенции. Средний уровень – 64,3 % (9 человек) младших школьников, высокий уровень сформированности оценочной компетенции у 21,4 % (3 человека) младших школьников и низкий уровень имеют – 14,3 % (2 человека) младших школьников.

Таким образом, можно сказать что в классе преобладает средний уровень сформированности оценочной компетенции. Результаты свидетельствуют о необходимости развития оценочной компетенции у младших школьников.

#### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог».
3. *Бобрышева Е.В.* Технология «Портфолио» в развитии личностных УУД младших школьников // «Наука среди нас». – 2017. – № 17. – С. 8–13.
4. *Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутченков А.С., Федотова Е.Е.* Портфолио в зарубежной образовательной практике // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С.201–238.

### ЧАСТЬ 3

## ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

### «Обряды перехода» и их роль в защите диссертации: взгляд с точки зрения проблемы отсева в российской аспирантуре

*Григорьева А.В.*

*аспирант, аналитик Института образования  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
avgrigoreva@hse.ru*

*Научный руководитель – Терентьев Е.А.*

Большой уровень отсева из аспирантуры и низкий процент доходимости до защиты (13 % в 2019 г.) являются проблемой в образовании и образовательной политике и вызовом для поиска путей решения данной проблемы. Одной из предполагаемых причин проблемы высокого отсева является недостаточная академическая интеграция аспирантов и недостаток мероприятий, направленных на академическую интеграцию, но не только на социальную интеграцию аспирантов. Инструменты социальной интеграции рассматриваются и аспирантами, и научными руководителями как своеобразные «ритуалы» и скорее выступают как факторы дезинтеграции. Вскрытие механизмов и ритуалов условности позволило бы понять, какие факторы являются барьерами в подготовке и защите российских аспирантов.

В своем исследовании мы предлагаем с точки теории студенческого и аспирантского отсева, предложенного В. Тинто[2], посмотреть на процедуру защиты кандидатской диссертации и факторы способствующие защищаемости в российской аспирантуре. В качестве вспомогательных концепций будут рассмотрены «обряды перехода» Ван Геннепа и «символический интеракционизм» И. Гофмана.

Методология данного исследования предлагает на материале данных 40–60-минутных интервью с научными руководителями и аспирантами двух российских вузов (НИУ ВШЭ и ННГУ) (А=18, НР=24), рассмотренных параллельно (в связках «научный руководитель-аспирант»), посмотреть как устроены механизмы социальной и академической интеграции с точки зрения способности удерживания аспирантов на образовательных программах. Для анализа качественных интервью мы предлагаем обратиться к работам антропологов и социологов, посвященным ритуальному обряду перехода из мира учащихся в мир ученых и системе научной коммуникации.

А. ван Геннеп [1] предлагает рассматривать несколько типов обрядов – prelimинарные (отделения), лиминарные (промежуточные) и постлиминарные (включения). При несоблюдении правил, регламентаций и ритуалов при переходе, сакральный мир терпит определенный ущерб. Как показывает в своей статье Н. Демина [3], поступление в аспирантуру можно отнести к prelimинарной ступени, а учебу в аспирантуре – к лиминарному (промежуточному) обряду перехода. К лиминарным обрядам будет относиться сбор данных, проведение полевых исследований, работа с данными, участие в семинарах и конференциях, написание научных статей с соблюдением установленных канонов цитирования (Соколов М., Титаев К.). Сдача экзаменов по специальности будет относиться к промежуточным обрядам. Аспирант приобщается к культуре и конвенциям академического сообщества на этапе лиминарных обрядов. Неготовность принимать систему ценностей и моделей поведения, а также демонстрация иных форм поведения или личное неприятие конвенций и норм академического сообщества – все это может способствовать непрохождению аспирантом лиминарного обряда в аспирантуре и последующему отсеву. Участие в защите диссертации, процесс голосования относится к постлиминарным обрядам. Процедура защиты, в концепции Ван Геннепа, является символической смертью в мире учеников и воскрешением в мире ученых.

Мы предлагаем дополнить модель Ван Геннепа и рассмотреть ограничения, которые оказывают лиминарные и постлиминарные обряды на защищаемость в аспирантуре. Многие аспиранты указывают на «интеракционистскую» природу, по И. Гофману [5], и «ритуальность» осуществляемых процедур: «Текст диссертации, я не знаю, насколько это общепринято, но мы его показывали, собственно, декану, некоторым, паре-тройке других профессоров в соц. статусе научного консультанта. Не потому, что мы не верили в себя и полагали, что в диссертации всё плохо может оказаться в конце, это, видимо, были такие ритуальные походы убедиться, что на самой диссертации, на защите ни у кого не возникнет вопросов, и вот условно снять их заранее и предупредить» (Аспирант ВШЭ, политология).

Тематический анализ интервью показывает, что часть (социальных) академических процедур может выступать в качестве барьеров при подготовке и защите диссертации, а какие из данных практик наоборот работают на удержание аспирантов и способствуют выходу на защиту кандидатской диссертации. Аспиранты, так и научные руководители говорят о «ритуальном значении» процедур, связанных с подготовкой текста кандидатской диссертации, консультациями в процессе написания, публикацией статей и выходом на защиту. Понимание механизмов избыточного регулирования и формализации процедур в аспирантуре позволит сформулировать практические рекомендации по их снижению



и выработать альтернативные, более действующие, механизмы академической интеграции российских аспирантов.

*Литература*

1. *Геннеп А., ван.* Обряд перехода: Систематическое изучение обрядов / Пер. с франц. Ю.В. Ивановой, Л.В. Покровской; Послесл. Ю.В. Ивановой. М.: Вост. лит. РАН, 2002.
2. *Tinto V.* Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press. 1993.
3. *Демина Н.В.* Институционализация в сообществе ученых: защита ... как обряд перехода // Журнал социологии и социальной антропологии. 2005. № 1. Т. 8. № 1. С. 97–112.
4. *Соколов М.М., Тимаев К.Д.* Провинциальная и туземная наука. Антропологический форум, 2013. № 19. С. 239–275.
5. *Goffman E.* Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. N.Y.: Doubleday Anchor, 1967.

## Показатели и уровни профессионального становления будущего учителя

*Дорожкина Е.С.*

*аспирант кафедры педагогики ВГСПУ,  
Волгоград, Россия*

*Ekat.dorozhkina@yandex.ru*

*Научный руководитель – Сергеев Н.К.*

Профессиональное становление будущего учителя является сложным процессом, который протекает достаточно неоднозначно. Принято определять профессиональное становление как синтез профессиональных и личностных качеств, когда личность, проходящая профессиональное становление социализируется и адаптируется к тем условиям, в которых ей предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность [3].

На наш взгляд основной проблемой является отсутствие в психолого-педагогической литературе четких критериев и показателей, благодаря которым будет возможно оценить профессиональное становление будущего учителя. Нашей задачей было в рамках системно-целостного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов определить, какими будущий учитель должен обладать профессионально-личностными качествами и сгруппировать по блокам, которые бы отражали уровни профессионального становления в соответствии с погружением личность в профессиональную деятельность.

При решении поставленной задачи были использованы следующие методы:

- теоретические: анализ научной литературы по исследуемой проблеме, сравнение, обобщение, конкретизация и систематизация полученных данных;
- опросно-диагностические: анкетирование, констатирующий эксперимент;
- статистические: количественная и качественная обработка данных.

Такие учёные, как В.С. Безрукова, О.В. Канарская, Н.В. Кузьмина, В.М. Лизинский, В.Н. Максимова, Л.М. Митина, А.А. Орлов, Л.Г. Петряевская, И.И. Проданов, Н.Е. Щуркова, говоря о профессиональной компетентности определяют ее, как «один из основных компонентов профессиональной зрелости педагога, которая наряду с направленностью его личности на творческие достижения и педагогическим мастерством как способностью нестандартно решать стандартные и новые задачи практики становится основным критерием профессионального становления» [1].

Таким образом, следуя ФГОС, который выделяет компетенции, свойственные профессии учителя: предметную, общепедагогическую, профессионально-коммуникативную, управленческую, инновационную,

рефлексивную [4]. Мы постарались, опросив студентов 3 курса, определить качества (показатели), по которым можно определить профессиональное становление будущего учителя. В результате чего, мы получили следующие данные: 97 % посчитали, что профессиональное становление учителя возможно тогда, когда он обладает ЗУНами по своему предмету; 85 % высказались за готовность учителя к непрерывному образованию в течение всей жизни и осуществление инновационной деятельности; 78 % отнесли эмоциональную стабильность и коммуникативность к показателю профессионального становления, 91 % посчитали необходимым наличие толерантности и культуры как общения, так и поведения; 83 % высказались за наличие у учителя такого качества как творческая активность. Почти единогласно отнесли студенты к показателям профессионального становления рефлексии собственной деятельности, стремление к успеху и самореализации. Безусловно, это еще не весь спектр показателей, которые соответствуют профессиональному становлению будущего учителя. Однако, следует отметить, что профессионализм можно определить по интеграции данных показателей.

В связи с тем, что профессиональное становление – это процесс, начало и конец которого не имеет четких границ, мы постарались определить уровни, которые проходит будущий учитель в ходе приобщения к профессии и непосредственной профессиональной деятельности.

1 уровень – овладение знаниями, умениями и навыками по предмету (предметная компетенция)

2 уровень – сочетание ЗУНов с профессионально-личностными качествами (общепедагогическая и профессионально-коммуникативная компетенции)

3 уровень – стремление к усовершенствованию своих знаний, осуществление научно-исследовательской деятельности, планирование и рефлексия своей деятельности (управленческая, инновационная, рефлексивная компетенции).

В результате мы провели констатирующий эксперимент, где попросили студентов 3 курса, которые прошли производственную практику, оценить уровень своего профессионального становления. Большинство обучающихся – 67 % после посещения школы определили, что у них первый уровень профессионального становления, были и те студенты, которые отнесли себя ко второму уровню – 21 %, однако это были студенты заочной и очной заочной форм обучения, которые уже или работали или работают в общеобразовательных организациях. Также 12 % определили, что они не могут себя отнести ни к одному из уровней, так как у них недостаточно развита предметная компетенция. В основном это студенты, которые имеют академические задолженности по учебным дисциплинам и не планируют связывать свою дальнейшую жизнь с профессией.

В заключении отметим, что новизна данного исследования заключается в том, что в нём впервые представлена авторская позиция по вопросу показателей и уровней профессионального становления будущих учителей.

*Литература*

1. *Бурдакова О.П.* Критерии и показатели профессионального развития педагогов // Царскосельские чтения. – 2013. – № XVII. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-pokazateli-professionalnogo-razvitiya-pedagogov>.
2. *Маркова А.К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов. Педагогика. –1990. – № 8.
3. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/>

## **Корректировка инструментария измерения показателей открытости и доступности информации об ООУ при проведении независимой оценки качества образования**

*Махомет И.А.*

*аспирант факультета музыки ПГГПУ*

*Пермь, Россия*

*mediamagistr@mail.ru*

*Научный руководитель – Лысенко О.В.*

Независимая оценка качества образования (далее – НОКО) – оценочная процедура, которая направлена на получение сведений об образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ, предоставление участникам отношений в сфере образования соответствующей информации об уровне организации работы по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации и улучшения информированности потребителей о качестве работы образовательных организаций.

Процедура независимой оценки образования на каждом уровне (ДО, ООУ, СПО) проходит практически аналогично. Она учитывает около 15 больших показателей качества образовательной деятельности, объединенных в 4 группы (с неравным количеством показателей внутри). По показателям первой и второй группы оценка строится как среднее арифметическое между оценками технических экспертов, опирающихся на данные с сайтов самих учреждений и органов управления образованием, и оценками родителей (студентов в случае с СПО), выявленных в ходе анкетирования.

Вот, например, список групп и расшифровка показателей, касающихся открытость и доступность информации.

<b>Группа показателей, показатели</b>
1. Открытость и доступность информации
1.1. Полнота и актуальность информации
1.2. Присутствие сведений о педагогах
1.3. Доступность взаимодействия с потребителями
1.4. Наличие сведений о рассмотрении обращений
2. Комфортность условий
3. Вежливость и компетентность работников
4. Удовлетворенность качеством образовательной деятельности учреждения

Мы проанализировали отчеты независимой оценки качества образования образовательных учреждений (далее – ОУ) в Пермском крае на дошкольном, школьном уровне и уровне СПО и заметили общее отставание одной из групп показателей характеризующей степень открытости учреждений по отношению к реальным и потенциальным потребителям образовательных услуг ОУ.

На основании формальных отчетов может сложиться обманчивое впечатление, что образовательные учреждения недостаточно открыты, не готовы слушать потребителя и т.д. Но если обратить внимание на расхождение между оценками технических экспертов, следующих определенному регламенту и результатами опросов студентов и родителей, опирающихся на свое общее впечатление, то можно предположить, что некоторые показатели, предлагаемые инструментарием, не могут адекватно оценить реального положения дел, а потому снижают общие оценки ОУ в целом.

Результаты НОКО могут быть востребованы различными группами пользователей для решения актуальных профессиональных и личных задач, в том числе: обучающимися и их родителями; собственно, образовательными организациями; органами контроля и управления образованием; и прочими заинтересованными организациями. Результаты НОКО имеют числовое выражение в виде суммы баллов за различные критерии и представляются в виде рейтинге учебных заведений. Следовательно, инструментарий исследования (содержание анкет для родителей и учащихся, список показателей и критериев для экспертов) будет влиять на результаты экспертизы. От выбора актуальных показателей и разработки качественных критериев исследования будет зависеть насколько реальную картину удастся получить в результате. НОКО ОУ может являться эффективным инструментом рефлексии и способствовать повышению качества образования.

Мы считаем, что процедура корректировки инструментария НОКО, поможет решить данную проблему и адаптировать некоторые показатели под новые реалии жизни. В частности, в связи с активным развитием медиаприложений (мессенджеры, Гугл инструменты) и социальных сетей требует пересмотра, алгоритм анализа процессов, связанных с информационной открытостью образовательных учреждений.

Для того, чтобы усовершенствовать инструментарий НОКО для последующих независимых оценок мы предлагаем обширную программу исследования структуры и содержания медиа коммуникации в образовательных учреждениях. Основными методами исследования, направленными на выявления ее актуального состояния. нам представляются:

Глубинные интервью с родителями, классными руководителями (старостами учебных групп).

Анализ практик использования медиаприложений в образовательном процессе.

Создание ментальных карт медиакommunikации образовательных организаций.

Дискурс анализ медиакommunikации в образовательных учреждениях.

Контент анализ сообщений в мессенджерах и беседах в социальных сетях.

Результаты исследования лягут в основу широкого предварительного обсуждения инструментария НОКО с представителями педагогического и родительского сообщества.

*Литература*

1. Федеральный Закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Статья 95\_2. «Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность» в редакции, введенной в действие с 6 марта 2018 года Федеральным законом от 5 декабря 2017 года N 392-ФЗ.
2. Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, разработаны в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (утверждены заместителем Министра образования и науки Российской Федерации А.Б. Повалко 1 апреля 2015 г.) URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/analytics/83>
3. *Лысенко О.В., Красноборов М.А.* Независимая оценка качества образования общеобразовательных организаций в 2017 году. URL: [http://sch-rojdest.karagai-edu.ru/upload/versions/25194/11436/gotovyj\\_otchet\\_NOKO\\_2017\\_s\\_ispravlenijem-3.pdf](http://sch-rojdest.karagai-edu.ru/upload/versions/25194/11436/gotovyj_otchet_NOKO_2017_s_ispravlenijem-3.pdf)
4. *Лысенко О.В., Соффер А.Л.* Независимая оценка качества условий оказания услуг дошкольными образовательными учреждениями пермского края в 2019 году. URL: <https://docplayer.ru/116148012-nezavisimaya-ocenka-kachestva-obrazovaniya-uchrezhdeniy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-permskogo-kрая.html>
5. *Лысенко О.В., Соффер А.Л., Чудинов М.И.* Независимая оценка условий образования учреждений СПО пермского края в 2018 году. URL: <https://docplayer.ru/121277722-Nezavisimaya-ocenka-usloviy-obrazovaniya-uchrezhdeniy-spo-permskogo-kрая-2018.html>

## **Роль руководителя образовательной организации по профилактике конфликтов в период введения новых дистанционных форм обучения**

*Михайлова Е.В.*

*студент 2 курса магистратуры ПК ИЯСКУ МГППУ,  
директор МБОУ «Дороховская СОШ» Московской области*

Разнообразные конфликты всегда были характерны для общеобразовательной школы. «Процесс обучения и воспитания, как и всякое развитие, невозможен без противоречий и конфликтов» [1]. Но в последние два десятилетия значительно выросло количество конфликтов между школой и родительской общественностью не только вследствие принятия новых законодательных документов, изменения некоторых моральных норм, но и по причине того, что СМИ стали пристально изучать и ярко описывать различные ситуации, происходящие в школах и, к большому сожалению, видеть во всех бедах недоработки школы и учителей и убеждать массы, что «школа во всём виновата».

В период внедрения цифровых образовательных технологий, а также вследствие мировой пандемии 2020 года образовательные организации были вынуждены перейти на новую дистанционную форму взаимодействия с обучающимися. Дистанционное, или удаленное, обучение – это обучение на расстоянии с использованием информационных технологий. Казалось бы, дистанционная форма обучения известна педагогическому сообществу далеко не первый год. С 2010–2011 годов в методике обучения началось широкое обсуждение преимуществ возможностей дистанционного обучения, появилась необходимость в разработке и внедрении электронных образовательных ресурсов. Но как показала практика, не смотря на то, что данная форма, обозначенная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ существует уже на протяжении нескольких лет, далеко не все образовательные организации были готовы к этому новому формату.

Перед руководителями образовательных организаций возникла абсолютно новая задача: организация процесса обучения в условиях невозможности проведения очных занятий. Это означало: во-первых, обеспечение 100 % охвата обучающихся доступностью использования ИКТ-технологий; во-вторых, внедрение и использование дистанционных технологий педагогическим коллективом, в том числе и изучение электронных платформ, не используемых ранее; в-третьих, организация дистанционного процесса обучения с предотвращением излишней загруженности родителей обучающихся и порождения конфликтно-стрессовых ситуаций в новых условиях взаимодействия.



Для решения всех этих внезапно возникших непростых вопросов нами был проведён SWOT-анализ готовности педагогического коллектива Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Дороховская средняя общеобразовательная школа», находящегося в сельской местности Московской области, к работе в условиях дистанционного обучения. SWOT-анализ – это один из современных методов стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов среды организации и разделении их на четыре категории: Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности), Threats (угрозы). «SWOT-анализ является одним из самых распространённых инструментов стратегического планирования. Он позволяет провести аналитическую работу с целью определения сильных и слабых сторон образовательной организации, а также возможностей и угроз внешней среды» [2].

<b>Достоинства (Strengths)</b>	<b>Недостатки (Weaknesses)</b>
Процесс обучения не был остановлен в период карантина. Педагоги имели возможность продолжать педагогическую деятельность с использованием образовательных платформ «Фоксфорд», «ЯКласс», «Домашнее задание он-лайн», «Учи. Ру», «Российская электронная школа», «Videourok.net» и др., а также с использованием мобильных и интернет-приложений ZOOM, Discord, Skype, WhatsApp и др.	Переутомление педагогов, большая нагрузка при подготовке к урокам, затрачивается больше времени при проверке скрин-шотов письменных работ. Фактически педагоги работали на рабочем месте за компьютером с 08.00 до 21.00.
Обучающиеся получают личные консультации. Возможность реализации индивидуального подхода.	1) Дети много списывают. Невозможно это проконтролировать. 2) Сложности в использовании групповой и парной форм работы.
Обучающиеся имеют возможность отработки какого-то определённого навыка путём многократного повторения учебного материала и просмотра видео-записи.	Не все дети могли присоединиться своевременно к уроку или не могут присоединиться вообще ввиду технических проблем (зависание, недостаточная скорость интернета и т.п.). Из-за этого теряется много полезного времени.
<b>Возможности (Opportunities)</b>	<b>Угрозы (Threats)</b>
Компьютерные средства связи снимают проблемы расстояний и делают более оперативной связь между преподавателем и учеником.	Нервозность обучающихся и их родителей.
Современные средства информационных технологий позволяют использовать при обучении разнообразные формы представления материала: вербальные и образные (звук, графика, видео, анимация).	Ухудшение здоровья обучающихся и педагогов (снижение зрения, повышение давления и др.)

Достоинства (Strengths)	Недостатки (Weaknesses)
Телеконференции позволяют: организовать общую дискуссию среди учеников на учебные темы; проводить под управлением преподавателя, который формирует тему дискуссии, следит за содержанием приходящих на конференцию сообщений; просматривать поступившие сообщения; присылать свои собственные письма (сообщения), принимая, таким образом, участие в дискуссии)	Снижение качества обучения. Не-объективная оценка качества знаний обучающихся.
Дистанционное образование много-функционально: оно помогает как людям с ограниченными возможностями, так и тем, кто на непродолжительный срок выбыл из учебного процесса, не потерять нужные знания, время и лишние деньги на репетиторов.	Невозможно регламентировать время работы педагога.

В связи с вышеописанными фактами возникло понимание необходимости грамотного управления перехода школы на работу в новых условиях. И здесь, в первую очередь, была важна роль руководителя как координатора и менеджера по предотвращению конфликтных ситуаций и психологических срывов педагогов, обучающихся и их родителей. Поэтому важно было определить последовательность действий директора, администрации и педагогического коллектива школы.

Прежде всего, необходимо было оценить возможности каждого конкретного ребёнка и каждой семьи. В связи с этим были составлены таблицы по каждому классу с описанием технических возможностей каждого ребёнка обучаться в дистанционном режиме, согласно которым было выяснено, что 38 % обучающихся школы не имеют персональных компьютеров, но 25 % готовы использовать личные мобильные телефоны в процессе обучения, 15 % обучающихся не имеют возможности выхода в интернет в дневное время в период отсутствия родителей дома, 20 % семей, имеющих всего 1 компьютер на всю семью, оказалось в затруднительных условиях. Каждый классный руководитель провёл индивидуальную работу, некоторым обучающимся было временно (на основании договора безвозмездного пользования) предоставлено школьное оборудование (ноутбуки, камеры, наушники). Руководителем школы администрацией была проведена тщательная работа по обеспечению всех обучающихся школы технической возможностью перехода на дистанционное обучение. Более того, был проведён опрос родителей, насколько готовы они оставить детей дома и контролировать процесс обучения, который показал, что, несмотря на введённые ограничительные меры, 40 % родителей продолжали находиться на рабочем месте вне дома в дневное время

и соответственно не могут взять на себя ответственность за своевременное выполнение ребёнком всех учебных заданий.

На основании полученных данных, нами было принято решение о необходимости психологической подготовки обучающихся и их родителей к работе в новых условиях. Важно было предотвратить чувства раздражения и гнева у родителей, снять создавшееся напряжение, уменьшить количество переживаний вследствие недопонимания, и, главное, предотвратить конфликты между учителями и родителями.

Общение учителей с детьми и их родителями через мобильные приложения и социальные сети в течение двух недель каникул, официальное видео-обращение директора школы с оптимистическим настроением на преодоление временных трудностей помогло морально настроиться к новому формату. Важно было подробно объяснить детям и их родителям, чем удаленное обучение отличается от очных занятий в школе. Данная форма была преподнесена, как некий новый увлекательный опыт, своего рода эксперимент. И поэтому нет необходимости расстраиваться, если что-то пойдет не так или не будет получаться. Первые две недели являлись адаптационными и направленными на перестроение учебного процесса. Была составлена и разослана в родительские чаты подробная памятка с ответами на наиболее важные вопросы: как будет проходить дистанционное обучение, где будут размещаться задания, каким образом учителя будут взаимодействовать с детьми и родителями, какие программы и мобильные приложения необходимо установить для использования в процессе обучения.

Для предотвращения трудностей в педагогической среде была проведена работа с коллективом по определению целей нового формата обучения. С учителями было проведено он-лайн совещание с обсуждением следующего вопроса: Чего мы хотим и ждём от дистанционного обучения? Прежде всего, для педагогов было важно, чтобы обучающиеся научились пользоваться современными платформами и инструментами он-лайн обучения. И поэтому была проведена предварительная работа по выстраиванию обучения исходя именно из этих целей и задач, перед которыми оказались учителя. Были даны рекомендации по изучению, внедрению и апробации новых подходов, методов, приёмов и инструментов обучения, а в случае неудовлетворительных результатов их незамедлительному изменению и поиску новых.

Нами был изучен опыт внедрения дистанционного обучения в различных методических источниках, в том числе и рекомендации методистов обучающих он-лайн платформ. Используемые цифровые образовательные ресурсы и сам процесс обучения были адаптированы под возраст учеников. В начальной школе было сведено к минимуму изучение нового и уроки были сосредоточены на повторении и обобщении изученного ранее. Если же по программе было необходимо изучить новый материал,

учителю важно было выбрать доступный и комфортный учеников формат занятия. Например, после просмотра короткого видео урок продолжается в режиме видеоконференции. Обязательно через электронный дневник в «Школьном портале» ученики получали ссылку на видео-материал, чтобы его можно было пересмотреть в любой удобный момент.

Наиболее трудным и важным в условиях дистанционного обучения было определение возможности подкрепления теории практикой. Здесь основным инструментом стали цифровые образовательные платформы, позволяющие организовать он-лайн тестирование, такие как «ЯКласс», «Фоксфорд», «Учи.ру» и др. Также обучающиеся при помощи родителей снимали видео-ролики выполнения практических заданий и присылали на проверку учителю. На основе результатов учителями были организованы видеоконференции и разобраны характерные ошибки, проведены самостоятельные работы на повторение. Таким образом, учителя могли определить, насколько понятны были объяснения тематического материала, правильны ли были выбраны инструменты или что-то в процессе обучения следует изменить.

При переходе на дистанционное обучение важно было определить учебное время и сохранить режим занятий и расписание уроков. Не смотря на то, что некоторым ученикам не хотелось работать по расписанию, была проведена работа с родителями по объяснению важности сохранения режима дня школьника и оптимальности проведения дистанционных уроков в первой половине дня. Учитывая тот факт, что большую часть времени дети будут проводить за компьютерами, было изменено время начала и окончания уроков, сокращена длительность уроков и увеличены перемены (паузы) между занятиями до 20–30 минут. Это позволило и учителям, и школьникам, и их родителям чувствовать себя комфортно.

В период двухнедельной подготовки к дистанционному обучению заместители директора по учебной работе провели несколько обучающих семинаров по формам и методам дистанционного урока. Одно из условий эффективной удаленной работы – это частая смена заданий и много практики. Ведь детям сложно воспринимать и усваивать большой объем информации или длительное время выполнять одно задание. В связи с этим, учителям было предложено изменить привычную для всех форму урока через создание урока с несколькими видами заданий, например: 5–10 минут на просмотр видео, 10 минут на выполнение заданий и 10 минут на письмо от руки. Кроме того, учителя постоянно чередовали различными формы урока: он-лайн конференция, самостоятельное чтение, письменная работа, парная или групповая работа в мобильных приложениях WhatsApp или Skype и пр.

Очень важно было закрепить все нововведения локальными нормативными актами. Чтобы предотвратить нервозность со стороны обучающихся и их родителей, был создан приказ об утверждении перерабо-

танного положения о дистанционном обучении с установлением сроков выполнения заданий учениками. В первую очередь, учителями во время урока или после широко использовались онлайн-сервисы Online ДЗ, ЯКласс, Фоксфорд, РЭШ, которые позволяют мгновенно увидеть результаты выполнения заданий, поэтому учителям не нужно было тратить время на проверку тетрадей. Было определено, какие результаты учитель хотел бы увидеть прямо на уроке, а что можно оценить позже. Есть задания (сочинение, изложение, мини-проект, исследование, самостоятельная работа), особенно в старших классах, на которые ученики тратят около часа и более, поэтому на предоставление таких заданий на проверку отводилось от 3 до 7 дней. Домашнее задание было практически исключено, так как ввиду длительных пауз между уроками учебный день заканчивался ближе к 16.00. Кроме того, по выполнению заданий учителя делили классы на группы и работали с каждой группой отдельно, как в течение урока, так и после него.

Главное в работе руководителя школы – это постоянная обратная связь. Обратная связь позволяет контролировать процесс обучения в целом, эмоциональное состояние обучающихся и их родителей, уровень загруженности всех участников образовательного процесса, результативность обучения и удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых в дистанционном формате. Ежеженедельно в определенное удобное время проводилось общешкольное собрание «Час директора» в режиме видеоконференции с родителями и учениками, в течение которых обсуждались вопросы, с какими трудностями сталкиваются дети и родители, что нравится или не нравится больше всего. С родителями обсуждались различные организационные вопросы и возникающие трудности. Открытость администрации школы, незамедлительная реакция со стороны руководителя школы на возникающие проблемы в процессе дистанционного обучения, лояльность в отношении к детям и их родителям позволили предотвратить не только межгрупповые конфликты в образовательной среде, но и семейные конфликты.

Система дистанционного образования, внедренная и апробированная в МБОУ «Дороховская СОШ» в период карантинных ограничений, могла бы в дальнейшем расширить возможности для общения обучающихся между собой и стать основой для коллаборации педагогов и родителей, предоставляя возможность обмениваться мнениями не только по учебным вопросам. В настоящее время дистанционное образование легко встраивается в обычный очный формат обучения.

Кроме того, следует отметить, что в результате включения школьников в открытый образовательный процесс с использованием дистанционных образовательных технологий, у них были сформированы первоначальные навыки работы с информационными технологиями, которые в дальнейшем могут быть полезны для получения непрерывного обра-

зования с помощью дистанционного образования в течение всей жизни. Новые технологии, среды и методы позволяют ученику выбрать свой индивидуальный образовательный маршрут и расписание занятий, позволяют работать в своем темпе, выполняя те задания, которые он выбрал сам.

Правильно выбранная руководителем образовательной организации стратегия в решении актуальных задач современности не только способствует переходу на новый уровень развития социума образовательной среды, но и позволяет совершить этот переход без напряжения, стрессов, противоречий и конфликтов.

*Литература*

1. *Анцупов А.Я., Шитлов А.И.* Конфликтология: Учебник для вузов, СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
2. *Патрахина Т.Н.* «SWOT-анализ как инструмент планирования стратегии образовательной организации», статья, «Вестник евразийской науки», 2015 г.
3. 10 простых рекомендаций по переходу на дистанционное обучение. Советы, которые помогут перейти на дистанционный формат работы. Материалы сайта «ЯУчитель», 17.03.2020 г. <https://education.yandex.ru/teacher/posts/10-prostykh-rekomendatsiy-kak-pereyti-na-distantcionnoe-obuchenie>

## **Внедрение ЕМІ как средство повышения конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг**

*Новосёлова С.Н.*

*аспирант, ассистент кафедры методики  
преподавания иностранных языков  
ПГПУ, г. Пермь, Россия  
svetlana220577@mail.ru*

*Научный руководитель – Крузе Б.А.*

Последнее десятилетие отмечено качественными изменениями в сфере высшего образования, связанными с модернизацией образовательных программ в стремлении повысить уровень конкурентоспособности вузов на мировом рынке образовательных услуг. Одним из показателей успешности деятельности университета с 2012 года [3] является количество иностранных студентов. Обучение в России становится привлекательным из-за повышающихся рейтингов, к примеру, МГУ занимает 153-е место, МИФИ – 224-е, Томский госуниверситет – 240-е. [2] из 758 вузов мира. По состоянию на 2017/2018 учебный год в вузах Российской Федерации число иностранных граждан составляло около 25 % от общего количества студентов [4]. В мае 2017 г. утверждён паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» в целях повышения привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг сроком реализации до 2025 [1]. Для реализации поставленных задач появляется необходимость ведения ряда образовательных программ на английском языке, что влечет за собой потребность в подготовке преподавательского состава, владеющего английским языком как средством передачи знаний (ЕМІ). ЕМІ (English as a medium of instruction) представляет собой особый подход к передаче академического знания в странах, где родным языком не является английский [6]. Овладение и использование ЕМІ в учебном процессе вуза расширяет доступ иностранным студентам к более широкому спектру образовательных программ, повышая, тем самым, рейтинг высшего образовательного учреждения. В тоже время опрос [5] показал, что внедрение ЕМІ со стороны студентов рассматривается как повышение их востребованности на международном рынке труда за счет овладения более высоким уровнем профессионально-ориентированного английского языка. Сторонники ЕМІ говорят об интеграции накопленных знаний и научного опыта в мировом академическом пространстве. Однако, есть противники данной модели, Киркпатрик Т.А., к примеру, указывает на неблагоприятное увеличение англоязычных заимствований, уменьшение учебных пособий на родном языке, спад

интереса к национальным научным школам и отсутствие глубины получаемых при использовании ЕМІ знаний. При исследовании мнений ЕМІ преподавателей [5] о влиянии их предмета на образовательный процесс респонденты из Италии воспринимают данную модель академического образования как языковую экспансию, при этом респонденты из Австрии и Польши данной угрозы не видят.

Очевидно также, что при внедрении данной модели в образовательный процесс преподаватель столкнется с рядом трудностей. Зачастую уровень языковой подготовки у преподавателя дисциплин неязыковой специальности недостаточен для организации учебного процесса на английском языке, при этом, он должен обладать навыками преподавания английского языка как иностранного. Отсюда возникает вопросы к квалификационным требованиям и компетенциям таких преподавателей, которые будут включать профессиональный, языковой и методический аспекты. На сегодняшний день нет разработанных требований к уровню владения языком преподавателями ЕМІ, необходимому запасу слов и освоению English for Specific Purposes (языка для специальных, т.е. профессиональных целей). В ходе предварительного анализа программ в российских вузах автору не удалось выявить наличие разработанных требований к преподавателям, желающим вести курсы, используя ЕМІ, в то время как в Норвегии, например, существует единый экзамен для ЕМІ преподавателей по английскому языку. Большинство преподавателей [5] ЕМІ считают своей задачей именно предметную подготовку студентов, поэтому рассчитывают на предшествующую языковую поддержку и подготовку студентов при освоении дисциплины English for Specific Purposes. В то же время, нет разработанных требований к предметной компетенции педагога. Использование ЕМІ в предметном обучении влечет за собой появления ряда особенностей. Проведение предметного обучения на родном языке сосредоточено на контенте программы, преподаватель много и быстро говорит, использует перифразирование, предоставляя возможность студенту кратко и сжато записать необходимую информацию. Использование ЕМІ требует тщательно подготовленной речи преподавателя, напоминающей утверждения, четкого и размеренного темпа речи, время на диктовку и запись важной информации и постоянного контроля понимания. В последнее время во многих зарубежных вузах появились курсы подготовки ЕМІ учителей. Основными аспектами подготовки кадров на данных курсах является практика упрощения структуры предложений, выделения «ядра» информации, перифразирования терминов и выражения понятий с помощью разговорной лексики. Акцентируются деление информации на небольшие, но наиболее важные составляющие, использование различных способов передачи информации (визуализация, раздаточный материал), интерактивность процесса обучения, составление словарей, а также контроль понимания и степень усвоения информации.



Данный вид обучения требует специальной подготовки и для студентов образовательной программы, хотя требований к уровню первоначальной языковой подготовки при поступлении на образовательную программу, реализующую ЕМІ модель, автору найти на сайтах российских вузов не удалось. Отсутствие должного уровня понимания языка инструктажа сводит к минимуму возможность предметного освоения. Такие студенты сосредоточены на иноязычном компоненте информации и упускают ее смысловой компонент. Успешная реализация образовательного процесса такого студента может быть только после совершенствования иноязычных коммуникативных навыков на отдельной дисциплине. Внимание необходимо уделить усвоению базовых грамматических структур и увеличению лексического запаса специальных профессиональных терминов перед тем, как приступить к профилирующему обучению.

Таким образом, дальнейшими исследованиями в данной области могут быть проблемы определения минимального входного уровня владения английским языком иностранным студентом, разработки ряда требований к профессиональной компетенции ЕМІ преподавателя (предметная, лингвистическая и методическая), создания методики работы с использованием ЕМІ, переработки содержания предметных программ с учетом особенностей ЕМІ преподавания, а также контрольно-измерительного аппарата для оценивания не только языковых, но и профессиональных достижений.

#### *Литература*

1. О паспорте приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» // URL: <http://government.ru/news/28013/>
2. *Понявина Мария Борисовна, Селезнев Павел Сергеевич* Увеличение количества иностранных студентов в российских вузах как элемент государственной политики в сфере образования // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2020. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uvlichenie-kolichestva-inostrannyh-studentov-v-rossijskih-vuzah-kak-element-gosudarstvennoy-politiki-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 20.10.2020).
3. Примерный перечень критериев общероссийской системы оценки эффективности деятельности высших учебных заведений» (утв. Минобрнауки России 19.06.2012 // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты российской федерации URL: <https://legalacts.ru/doc/primernyi-perechen-kriteriev-obshcherossiiskoi-sistemy-otsenki-effektivnosti-deyatelnosti-vysshihkh/> (дата обращения: 20.10.2020).
4. Российская Газета URL: <https://rg.ru/2018/04/09/10-rossijskih-universitetov-voshli-v-top-500-mezhdunarodnogo-rejtinga.html> (дата обращения: 20.10.2020.).
5. *Соловова Е.Н., Козлова, З.А.* Глобальный феномен «ЕМІ» – английский язык как средство обучения // Вестник ВГУ. 2017 № 4. С. 145–149.
6. *Dearden, Julie.* English as a medium of instruction – a growing global phenomenon // British Council . 2014. № /E484.

## Особенности Я-концепции девиантных подростков

**Орлова Д.В.**

*студентка 2 курса магистратуры  
факультета Экстремальной психологии  
ФГБОУ ВО МГППУ Москва, Россия  
diashik@bk.ru*

*Научный руководитель – Березина Т.Н.*

Проблема предупреждения и преодоления отклонений в поведении подростков привлекала внимание классиков педагогики: Ф.А. Дистервега, Я.А. Коменского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др. В современной психологической и педагогической литературе этой проблеме посвящены труды М.А. Алемаскина, Б.Н. Алмазова, С.А. Беличевой. На сегодняшний день растет количество различных форм девиантного поведения и вовлечение в противоправную деятельность все большего числа несовершеннолетних.

«Я-концепция» является психологическим образованием, поэтому следует выделить её структурные составляющие: когнитивный компонент – «образ Я» (содержание представлений о себе); эмоционально-ценностный (аффективный) компонент (переживаемое отношение к себе в целом, принятие / непринятие себя, также включает систему самооценок); поведенческий компонент (проявления «Я» в поведении, в речи, в высказываниях о себе).[1]

Цель нашего исследования состояла в изучении теории и практики выявить, теоретически обосновать особенности Я-концепции девиантных подростков, а также предложить рекомендации по формированию позитивной Я-концепции личности.

В эмпирическом исследовании приняли подростки, состоящие на внутришкольном учете в ГБОУ Школа № 2057г.Москвы в возрасте 13–14 лет. Применялись следующие методики: Кто Я – исследование самооценки, автор М. Кунн, методика склонности к отклоняющему поведению, автор А.Н. Орел и опросник межличностных отношений, автор А.А. Рукавишников. Мы предполагали, что у девиантных подростков не готовым к переменам, выше склонность к агрессии и насилию.[3]

В эмпирической части исследования были получены параметры межличностных отношений, самооценки и отклоняющего поведения подростков, склонных к девиантному поведению.

а) параметры из методики склонности к отклоняющему поведению, автор А.Н.Орел -установки на социально-желательные ответы, склонность к преодолению норм и правил, склонность к аддиктивному поведению, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, склонность к агрессии и насилию, волевого контроля

эмоциональных реакций, склонность к деликвентному поведению, принятия женской роли.

б) параметры межличностных отношений взяты из методики Рукавишникова А.А. «Опросник межличностных отношений (ОМО)» – Включение. Выраженное поведение Ie, Включение. Требуемое поведение Iw, Контроль. Выраженное поведение Ce, Контроль. Требуемое поведение Sw, Аффект. Выраженное поведение Ae, Аффект. Требуемое поведение Aw.[4]

в) параметры, взятые из методики исследования самооценки «Кто Я?», автор М.Кунн- самооценка, готовности к переменам, тип.

Данные критерии помогают выявить особенности Я-концепции девиантных подростков:

1. У подростков, состоящих на внутришкольном учете, наблюдается тенденция демонстрировать строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, умышленно стремятся показать себя в лучшем свете. Также подростки скрывают свои реальное эмоциональное состояние. Подростки не готовы к реализации саморазрушающего поведения, у них отсутствует тенденция к соматизации тревоги, отсутствует склонность к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях.
2. У девиантных подростков преобладает уравновешанный тип личности, а также имеются способности готовности к переменам. Однако у испытуемых наблюдается завышенная самооценка.
3. Девиантные подростки имеют следующие особенности межличностных отношений: не готовность к контролю со стороны сверстников. Мы можем обратить внимание на их желание контролировать и быть лидером. Подростки выборочно в установлении дружеских отношений и с осторожностью находят себе друзей. [2]
4. У подростков, состоящих на внутришкольном учете, существует взаимосвязь между особенностями их Я-концепции и девиантным поведением. Чем ниже у подростка готовность к переменам, тем выше склонности к агрессии, насилию и выше волевой контроль эмоциональных реакций. У мальчиков преобладает эмоционально-полярный тип личности, а у девочек сомневающийся тип личности.

На основе проведенного эмпирического исследования нами были разработаны рекомендации специалистам социально–психологической службы по работе над формированием позитивной Я-концепции девиантных подростков, в чем и заключалось практическое значение исследования.[5]

Для успешной профилактики девиантного поведения подростков, является важным выявление контингента лиц, имеющих индивидуальную предрасположенность развития этих качеств. Любое нарушение здоровья, проявляющееся в поведении, снижении познавательной активности

требует учёта всех составляющих для разработки программы коррекции совместно с педагогами, родителями, педагогами-психологами.

Для повышения эффективности психокоррекции педагогу-психологу необходим углублённый анализ психического состояния ребёнка. Работа педагога-психолога должна быть направлена на установление нарушений познавательной или мотивационной сферы, уровня притязаний школьников, а также на выявление их скрытых возможностей, того, что Л.С. Выготский называл «социальным развитием».[4] Научное обоснование Я-концепции предполагает интегративный подход, который включает в структуру психологического познания данной категории основные линии взаимосвязанных принципов онтологического, системности, активности. Они позволяют раскрыть специфические особенности уровневых образований Я-концепции личности.

*Литература*

1. *Гаязова Л.А.* Проблемы психолого-педагогического сопровождения безопасности и психологической комфортности образовательной среды начальной школы в условиях внедрения новых образовательных стандартов // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. Том 4. № 2. С. 63–68.// Баева И.А., Гаязова Л.А., Вихристюк О.В. 2014.
2. *Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П.* Изучение взаимосвязи легитимизации насилия и склонности к агрессивным формам поведения // Психологическая наука и образование. 2011.
3. *Ковров В.В.* Экспертиза воспитательной деятельности педагога по профилактике насилия в школе / В.В. Ковров, Н.Т. Оганесян // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2013.
4. *Курапова И.А.* Формирование адекватной Я-концепции девиантных подростков: коррекционно-развивающая программа/учебно-методическое пособие/ Мар.гос.ун-т; И.А.Курапова,-Йошкар-Ола, 2012.
5. *Литвинова А.В., Орлова Е.А.* Модель адаптационного потенциала личности обучающихся в условиях психологической безопасности образовательной среды // Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика / Отв. ред. А.В. Кожурин, А.В. Литвинова. М., 2016.

## **Связь распространенности буллинга и базовых характеристик школ: размера и местоположения**

**Петрова А.А.**

*стажер-исследователь НУЛ СОН  
факультета социологии*

**Титкова В.В.**

*младший научный сотрудник НУЛ СОН  
факультета социологии*

**Иванюшина В.А.**

*ведущий научный сотрудник НУЛ СОН  
факультета социологии*

*НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург, Россия*

*aapetrova\_11@edu.hse.ru*

*vtitkova@hse.ru*

*ivaniushina@hse.ru*

*Научный руководитель – Титкова В.В.*

Буллинг – один из наиболее распространенных показателей качества школьного климата (Due et al., 2005). Школы отличаются по степени распространенности буллинга (Sulak, 2018). Несмотря на большое количество исследований зарубежных коллег, мы не имеем четких представлений о том, как протекает буллинг в российских школах. Для разработки программ профилактики подросткового буллинга необходимо понимание контекста, в котором находится школа. Большие и маленькие, гимназии и средние общеобразовательные, сельские и городские – школы нуждаются в разных способах поддержки благополучного климата. В результате использования единых мер может оказаться, что для маленьких сельских школ этого будет недостаточно, а для городских лицеев – избыточно. Цель работы – изучить взаимосвязь между школьными характеристиками и распространенностью травли для понимания условий протекания буллинга. Задачи исследования – анализ влияния базовых характеристик школ на вовлеченность школьников в буллинг и описание значимых факторов, воздействующих на распространенность травли.

Буллинг объясняется индивидуальными характеристиками, отношениями со сверстниками, учителями, семьей и характеристиками школы. Экологическая рамка (Bronfenbrenner, 1986) предполагает, что все уровни влияют на индивидуальное поведение. В работе школы рассматриваются в контексте населенного пункта, в котором они расположены. Необходимо понять: тот факт, что в некоторых школах больше буллинга, зависит от основных характеристик школы или от независимого контекста поселения?

Гипотеза 1: буллинг и виктимизация чаще встречаются в больших и/или городских школах, чем в маленьких городских и сельских школах.

Школам с определенными характеристиками и / или в определенном контексте трудно поддерживать учебную дисциплину (Cornell & Huang, 2016). Согласно авторитетной теории школьного климата, буллинг и виктимизация происходят в любой школе (большой / маленькой, сельской / городской и т.д.) без должного уровня дисциплины.

Гипотеза 2: высокий уровень дисциплины в школе негативно связан с частотой буллинга и виктимизации среди учащихся.

Мы использовали данные лонгитюдного опроса около 20 000 учеников (6–9 классы) из 249 школ (более 80 школьников) Калужской области. Исследование проводилось научно-учебной лабораторией «Социология образования и науки» НИУ ВШЭ при поддержке Министерства образования Калужской области и организации «Учитель для России». Инструментарий по оценке школьного климата был одобрен Комиссией по внутриуниверситетским опросам и этической оценке эмпирических исследовательских проектов НИУ ВШЭ. В работе использовались данные опроса 2019 года девятиклассников (4645 участников).

Мы использовали данные из социальных паспортов школ (численность детей на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и на внутришкольном учете; количество бедных семей и семей, проживающих в неблагоприятных условиях). База с характеристиками населенных пунктов Калужской области (Kalugastat) была создана для определения статистической разницы между городскими и сельскими поселениями (численность населения; доход местного бюджета; количество школ, лечебно-профилактических и культурно-развлекательных организаций, публичных библиотек; число семей, нуждающихся в жилье).

Буллинг измерялся как опыт агрессора (например, «Ты побил кого-то»), виктимизация измерялась как опыт жертвы («Тебя побили»). Дисциплина измерялась как понятность школьных правил («В нашей школе наказания справедливые»). Размер школы (число учеников), переменные из социальных паспортов школ, характеристики поселения, тип школы и населенного пункта были переменными второго уровня. Для анализа использовалась многоуровневая логистическая регрессия.

Исследование показало наличие разной распространенности буллинга в зависимости от контекста школы. При реализации превентивных программ важно учитывать уровень дисциплины: учащиеся школ с высоким уровнем дисциплины были менее склонны к буллингу и виктимизации во всех школах вне зависимости от типа, размера и локации. Поддержание здорового школьного климата с понятными правилами повышает дисциплину в любой школе. Дисциплина оказала меньшее влияние на виктимизацию: возможно, на ощущение виктимизации больше влияет поведение одного человека или характеристики жертвы. Школьные характеристики не были связаны с буллингом и виктимизацией под контролем дисциплины: это говорит о значимости дисциплины во всех школах.

Данная работа показывает, что для профилактики агрессивного поведения подростков важно учитывать не только индивидуальные характеристики учеников, но и школьную среду. Меры, направленные на формирование благоприятной социально-психологической обстановки (в нашем случае речь о поддержании дисциплины) в школьной среде приведут к снижению антисоциального поведения.

Разработка стратегий профилактики подросткового буллинга должны учитывать численность школьников. Исследование показало, что буллинг распространен сильнее в больших школах, чем в маленьких. Вероятно, учителям проще поддерживать дисциплину в маленьких школах. Буллинг в меньшей степени распространен в городских обычных школах, гимназиях, лицеях и школах с углубленным изучением отдельных предметов, чем в сельских обычных школах: это значит, что универсальные программы могут не работать одинаково эффективно в городских и сельских школах. Уровень школы хуже объясняет виктимизацию, чем буллинг: жертвы могут одинаково плохо чувствовать себя в разных школах вне зависимости от размера, типа и так далее. Это дает основание предполагать, что программы по работе с последствиями виктимизации должны быть более персонально ориентированы.

*Литература*

1. *Bronfenbrenner U.* Recent advances in research on the ecology of human development // *Development as action in context.* – Springer, Berlin, Heidelberg, 1986. – С. 287–309.
2. *Cornell D., Huang F.* Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports // *Journal of youth and adolescence.* – 2016. – Т. 45. – №. 11. – С. 2246–2259.
3. *Due P. et al.* Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries // *European journal of public health.* – 2005. – Т. 15. – №. 2. – С. 128–132.
4. *Sulak T.N.* School climate: The controllable and the uncontrollable // *Educational Studies.* – 2018. – Т. 44. – №. 3. – С. 279–294.

## Грантовая научно-исследовательская деятельность среди студентов СПбГУВМ

*Попова О.С.*

*к. вет. н.*

*Понамарев В.С.*

*аспирант*

*Кафедры фармакологии и токсикологии  
ФГБОУ ВО СПбГУВМ, г. Санкт-Петербург  
psevdoopyos@mail.ru*

В настоящее время одним из основных факторов реализации научных и инновационных идей у студентов является грантовая поддержка.

Данная форма поддержки решает следующие основные задачи:

- экономическое сопровождение перспективных с научной точки зрения практических решений;
- повышение мотивации студентов к активному участию в научной и инновационной деятельности;
- появление вариантов нетривиальных решений существующих научных проблем за счёт нестандартного мышления и иного взгляда
- выявление студентов с перспективными научными идеями

Для успешной реализации грантовой деятельности необходимо разрабатывать и реализовывать комплексную систему информирования и подготовки к научно-исследовательской деятельности среди студентов, так как они играют значительную роль в данном процессе.

Основные проблемы, которые испытывают студенты при участии в грантовой деятельности, и из-за которых зачастую отказываются от участия:

- неуверенность в перспективности своей идеи
- слабая информированность о текущих грантовых программах
- отсутствие необходимого научного задела
- трудозатратность и времязатратность оформления заявки
- недостаточное знание иностранных языков

На данное время правительство РФ предоставляет огромные возможности для молодых ученых, основная цель изложена в послании президента Российской Федерации Путина В.В. в послании Федеральному собранию от 15.01.2020 г., ведь каждый из молодых и перспективных ученых может организовать свою школу, дать возможность огромным скачкам в науке. При этом, необходимо уже на первых курсах готовить студентов к работе в научной сфере, учить их думать «по-научному», обращать внимание на особенно заинтересованных и талантливых студентов.

**Основная цель исследования:** оценить работу СНО (студенческого-научного общества) в ФГБОУ ВО СПбГУВМ, определить отношение студентов разных курсов к участию в грантовых инициативах



при университете, а также выявить наиболее перспективные области ветеринарии, которые представляют наибольший интерес среди студентов 3–5 курсов.

#### **Материалы и методы:**

Данный опрос проводили в виде теста, закрытого типа, когда студенту предстояло выбрать один вариант ответа, который наиболее точно определял его отношение к данному вопросу. В опросе приняты участие студенты 3–5 курсов ФГБОУ ВО СПбГУВМ, в количестве 127 человек, гендерные отличия не отмечали в данной работе, так как это не имеет достоверности в изучении поставленных нами задач (соотношение мужчин и женщин в среднестатистической группе вуза 2:10). Опрос проводится по желанию, анонимно, с целью откорректировать работу научно-исследовательской сферы университета, учитывая желания и возможности студентов, в зависимости от возраста (курса) студентов разных факультетов.

#### **Результаты и обсуждение:**

В опросе участвовали в основном студенты 5 (выпускного) курса, возраст большинства опрошенных составил 21–23 года (почти 82 % опрошенных). Два человека были в возрасте 27–29 лет, и двое в возрасте от 30 до 40 лет. Около половины опрошенных студентов, участвовали в работе СНО на кафедрах университета, при этом реально участвовали в грантах и конкурсах от университета лишь 12 человек. При этом, о желании сотрудничать с кафедрами и участвовать в конкурсах и грантах, заявили более 70 %. Студенты в возрастной категории старше 30 лет, отвечали о нежелании развиваться и оставаться в научной сфере, что говорит скорее всего о их карьерном росте в лечебном деле.

Приоритетные направления среди опрошенных были:

1. Хирургия. Около 65 % (82 человека) опрошенных отметили, как основную сферу интересов;
2. Акушерство, офтальмология – отметили 12 студентов из опрошенных;
3. Остальные студенты, в качестве интересующей их темы выделили: фармакологию, кардиологию, этопатологию и отдельно психологию животных.

#### **Выводы**

Таким образом, наше государство дает возможности не только реализовывать новые проекты среди молодых ученых, создавать свои бизнес-планы, но и поддерживает материально тех студентов, которые уже участвуют в грантах и конкурсах, в виде материального поощрения. Это служит серьезным стимулом в работе СНО. Безусловно, что кроме своевременного оповещения среди студентов, необходимо проводить тщательный подбор наиболее перспективных, и их мотивации.

*Литература*

1. *Игошин А.Н., Телегаева А.А.* Проектная деятельность студентов как способ увеличения поступления грантовых средств в нижегородскую область / А.Н. Игошин, А.А. Телегаева // В сборнике: Социально-экономические проблемы развития муниципальных образований. материалы и доклады XXIII Международной научно-практической конференции. – Княгинино, 2018. – С. 152–155;
2. *Плеснякова В.Н.* Система грантовой поддержки в контексте научно-исследовательской деятельности в информационно-образовательном пространстве. / В.Н. Плеснякова // В сборнике: Личность в информационно-образовательном пространстве: ответы на вызовы времени. сборник докладов Всероссийской научно-практической конференции. Российский новый университет. – Москва, 2018. С. 260–265;
3. *Проходская М.А.* Грантовая деятельность молодежи как инновационный фактор трансформации образа жизни и социального развития сельских сообществ (на примере районов ближнего севера России) / М.А. Проходская // В сборнике: Условия и способы повышения активности молодежи как субъекта инноваций и устойчивого развития регионов. Сборник докладов / статей участников XV Всероссийской научно-практической конференции в рамках инициативной программы «Проблемы социокультурной эволюции России и ее регионов». – СПб, 2019. С. 499–506.

## ЧАСТЬ 4

# ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

### Эффект родительского контроля и среды сверстников на алкогольное поведение подростков

*Валединский П.И., Ходоренко Д.К., Иванюшина В.А.*

*студенты факультета социальных наук и  
востоковедения НИУ ВШЭ Спб  
Санкт-Петербург, Россия  
pivaledinskiy@edu.hse.ru*

*Научный руководитель – Ходоренко Д.К.*

Поиск эффективных мер по снижению распространенности практик рискованного поведения в подростковой среде находится в сфере интересов работников образования и администраторов. Понимание роли социального окружения в распространении алкогольных практик может быть востребованным при разработке превентивных программ.

Алкогольное поведение является распространенной формой рискованного поведения среди подростков, которая приводит к ряду неблагоприятных последствий: травмы, вождение в нетрезвом виде, ранний сексуальный дебют, плохая успеваемость, депрессии и др. Среди агентов, влияющих на алкогольное поведение подростков, социологи выделяют родителей и сверстников. Родителей рассматривают как превентивный фактор, благодаря контролю с их стороны и благоприятных отношений в семье. Среда сверстников может быть разной. Она определяется той образовательной средой, в которой находится подросток.

Образовательная среда в колледжах является специфической: подростки, избирающие данный образовательный трек, как правило, являются выходцами из семей с невысоким социально-экономическим статусом. Более того, обучение в колледже предполагает большую степень свободы в отличие от школы, и было доказано, что подростки, выбирающие образовательные пути рабочего класса, демонстрируют большую степень вовлеченности в алкогольное поведение, по сравнению с теми подростками, которые планируют учиться до 11 класса и в последствии получать высшее образование (Lushin et al., 2017).

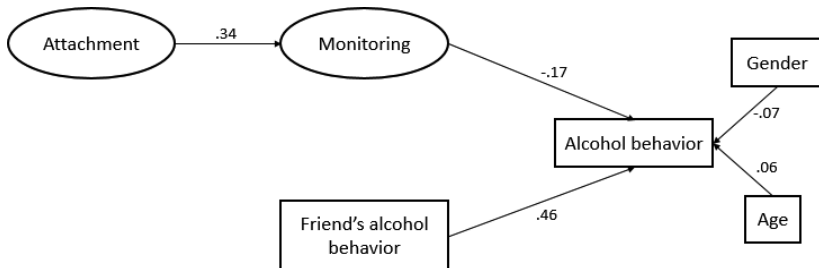
Целью данного исследования является описание того, как родительский контроль, отношения с родителями и употребление алкоголя сверстниками влияют на частоту употребления алкоголя подростками, являющимися студентами колледжей Санкт-Петербурга. Основываясь на имеющейся литературе, можно сделать несколько выводов

о возможном влиянии вышеперечисленных факторов на алкогольное поведение подростков.

Исследователи зачастую рассматривают родителей как тех, кто препятствуют возникновению у подростков практик употребления алкоголя. Подчеркивается социальный контекст, ключевыми аспектами которого являются взаимоотношения в семье и контроль со стороны родителей подростка. Важным аспектом социального контекста являются взаимоотношения между подростком и родителями, и как это было показано в ряде научных работ, близкие отношения между подростком и его родителями способствуют снижению частоты употребления алкоголя подростками. В отличие от влияния родителей, влияние со стороны сверстников во многих научных работах рассматривается как рискованный фактор, провоцирующий возникновения алкогольного поведения среди подростков (Lopez-Vergara et al., 2017).

В общей сложности в исследовании приняло участие 1299 студентов из 13 колледжей Санкт-Петербурга. Возраст респондентов варьировался между 15 и 20 годами. Данные были получены в ходе лонгитюдного проекта «Здоровье и рискованное поведение подростков», проводимого научно-учебной лабораторией «Социологии образования и науки» НИУ ВШЭ. В ходе статистического анализа имеющихся данных были получены следующие результаты:

- Мониторинг со стороны родителей оказывает прямое влияние на алкогольное поведение, снижая частоту употребления алкоголя подростками.
- Привязанность подростка к своим родителям оказывает опосредованное влияние на алкогольное поведение, снижая частоту употребления. В данном случае мониторинг является медиатором влияния привязанности на алкогольное поведение. Между привязанностью и мониторингом присутствует прямая положительная связь.
- Употребление алкоголя сверстниками оказывает прямое влияние на алкогольное поведение подростков, увеличивая частоту употребления.



Основным методом статистического анализа в данной работе являлся метод построения структурных уравнений (SEM), основанный

на техниках Кляйна (Kline, 2016), описывающих построение моделей с латентными конструктами и категориальной зависимой переменной. Статистика подгонки по модели демонстрирует  $\chi^2$ -square 101.397,  $p < .05$  ( $df = 31$ ) и следующие показатели подгонки: CFI = 0.918, TLI = 0.889; RMSEA = 0.047 and SRMR = 0.051. Модель объясняет приблизительно 26 процентов дисперсии зависимой переменной.

Полученный в ходе анализа результаты позволяют сделать следующие выводы. Мониторинг со стороны родителей оказывает значимый негативный эффект на алкогольное поведение подростков, и данный вывод согласуется с выводами других исследователей относительно профилактического влияния родительского контроля (Ryan et al., 2010). В отличие от мониторинга, здесь нету прямой связи между эмоциональной привязанностью и алкогольным поведением, а только не прямой негативный эффект, где медиатором выступает мониторинг. Иными словами, чем сильнее подросток привязан к своим родителям, тем выше становятся показатели мониторинга и осведомленности родителей о его друзьях и времяпровождении, что, в свою очередь, оказывает негативный эффект на алкогольное поведение. Выводы о том, что привязанность подростка к своим родителям снижает (не напрямую) частоту употребления алкоголя подростками согласуются с основными положениями теории социальных связей.

Относительно влияния сверстников, стоит отметить, что переменная, отражающая пропорцию друзей респондента, которые употребляли алкоголь хотя бы раз в своей жизни, продемонстрировала прямой позитивный эффект на зависимую переменную. Другими словами, чем больше пропорция друзей, которые уже употребляли алкоголь, тем выше частота алкогольного поведения у подростка. Выводы о том, что алкогольное поведение сверстников усугубляет употребление алкоголя подростками, могут быть подтверждены выводами из других научных исследований на данную тему (Simons-Morton et al., 2015), а также согласуются с основными положениями теории социального научения о том, что подростки склонны подражать поведению тех, в чьем окружении они находятся.

Для разработки эффективных мер по предотвращению рискованного поведения подростков, в частности снижения уровня распространенности алкогольного поведения, важно понимать степень влияния родителей и сверстников. Программы, ориентированные на использование влияния более значимого агента, могут оказаться более действенными в предотвращении возникновения и распространения практик употребления алкоголя подростками.

*Литература*

1. Kline, R.B. Principles and practice of structural equation modeling (Fourth edition). 2016.

2. *Lopez-Vergara, H. I., Merrill, J. E., Janssen, T., & Jackson, K.M.* Social and Individual Level Predictors of Alcohol Use Initiation and Escalation: Replicating and Extending Tests of Differential Effects. 2017.
3. *Lushin, V., Jaccard, J., Ivaniushina, V., & Alexandrov, D.* Vocational education paths, youth activities, and underage drinking in Russia: How early does the trouble start? 2017.
4. *Ryan, S. M., Jorm, A. F., & Lubman, D.I.* Parenting Factors Associated with Reduced Adolescent Alcohol Use: A Systematic Review of Longitudinal Studies. 2010.
5. *Simons-Morton, B., Haynie, D., Liu, D., Chaurasia, A., Li, K., & Hingson, R.* The Effect of Residence, School Status, Work Status, and Social Influence on the Prevalence of Alcohol Use Among Emerging Adults. 2016.

## **Сексуальное образование: обзор мировых практик**

**Васехина А.В., Нездоймышапко Л.А., Попова А.В.**  
*студенты ОП Социология и социальная информатика  
НИУ ВШЭ Санкт-Петербург, Россия*

**Титкова В.В.**  
*Младший научный сотрудник  
Научно-учебной лаборатории  
«Социология образования и науки»,  
Преподаватель департамента  
социологии НИУ ВШЭ*

**Ходоренко Д.К.**  
*Аналитик, Научно-учебной лаборатории  
«Социология образования и науки»*

Введение программ сексуального образования в школах в России – один из наиболее обсуждаемых вопросов в сфере образования на данный момент. Табуированность темы – барьер для содержательной дискуссии не только в России, но и в некоторых других странах. Однако отрицать значимость сексуального образования нельзя, так как оно играет важную роль в решении проблем здоровья и благополучия детей и молодежи. Знания о здоровье помогают снижать такие риски как нежелательная подростковая беременность, получение инфекций и заболеваний, передающихся половым путем. Сексуальное образование важно для психологического и социального благополучия подростков и в будущем, если оно затрагивает вопросы уважения, равенства, сопереживания окружающим и проблемы дискриминации.

Наша цель заключалась в создании сравнительного обзора сексуального образования в мире. На данный момент обзоры программ сексуального образования включают в себя несколько стран, либо ограничиваются определенным регионом. Наша работа позволяет сравнить разные регионы между собой, тем самым восполняя пробел в создании общего мирового обзора сексуального образования.

В России ведутся дискуссии о введении сексуального образования для молодежи. Обращение к международному опыту необходимо при разработке превентивных программ для конкретного региона/страны, оно дает представление о многообразии методик, их эффективности, сокращает время разработки и позволяет учесть возможные проблемы при внедрении.

Для того чтобы оценить имеющиеся практики, в исследовании мы работали с различными документами: научными публикациями, новостями, текстами программ сексуального образования и руководствами для их создания. По некоторым регионам, таким как Европа и Азия, были найдены обзоры по регионам, которые существенно упростили

анализ этих регионов. Для других регионов мы создали запрос для базы данных научного цитирования Web of Science, а также использовали сайты международных организаций (ВОЗ, ЮНЕСКО).

Мы выделили критерии для сбора данных: авторы программы, возраст детей на который они рассчитаны, формат программы, темы, роль учителя в реализации программы и возможность дополнительного образования учителей по теме, наличие мониторинга и закрепления программы на законодательном уровне. Эти критерии использовались для составления базы. Мы сделали описание ситуации в каждом регионе. Всего было проанализировано 68 стран и 10 регионов (Северная Европа Западная Европа Восточная Европа Южная Европа США и Канада Южная Америка Африка Океания СНГ и страны бывшего СССР Азия).

Мы обнаружили барьеры, препятствующие введению и развитию сексуального образования: табуированность темы и общественное мнение о ней, религиозные организации и влияние церкви, региональная разница (различное управление Comprehensive sex education в разных регионах страны), низкий уровень подготовки и обучения учителей. Было отмечено, что несмотря на факт наличия CSE на государственном уровне, оно может быть неэффективным за счет низкой подготовки учителей, отсутствия мониторинга эффективности, малому набору тем, интегрирования в другие предметы. В регионах с низким уровнем развития сферы учителя склонны передавать личные ценности взгляды на предмет, которые могут расходиться с содержанием международных программ. Преодоление выявленных барьеров в школах на опыте других стран может помочь в более успешном внедрении таких программ, например, более эффективная подготовка педагогических кадров в данной теме, создание специализированных курсов по переподготовке кадров, уменьшение табуированности темы в СМИ.

В результате мы создали обзор, который представляет собой подробный сравнительный анализ сексуального образования в мире. В нем описаны общие тенденции каждого из десяти выделенных нами регионов, а также рассмотрены отдельные случаи: страны, которые отличаются от большинства в своем регионе. Также для наглядности были созданы карты, которые отображают обнаруженные закономерности. Нами были выделены существенные отличия регионов: наиболее развитые страны в сфере сексуального образования находятся в Северной Европе, наименее развитие в Южной Америке, Африке и странах бывшего Союза. Особенности программ, их успешные и недостаточные развитые методики, а также трудности и барьеры, с которыми страны и регионы столкнулись во время введения сексуального образования, могут использоваться для разработки и внедрения успешной программы сексуального образования.



*Литература*

1. *Helfferich, C., & Heidtke, B.* (2006). Country papers on youth sex education in Europe.
2. *Ketting, E., & Ivanova, O.* (2018). Sexuality Education in Europe and Central Asia: State of the Art and Recent Developments. Federal Centre for Health Education, BZgA and the International Planned Parenthood Federation European Network, IPPF. Saatavilla [https://www.ippfen.org/sites/ippfen/files/2018-05/Comprehensive % 20Country % 20Report % 20on % 20CSE % 20in % 20Europe % 20and % 20Central % 20Asia\\_0.pdf](https://www.ippfen.org/sites/ippfen/files/2018-05/Comprehensive%20Country%20Report%20on%20CSE%20in%20Europe%20and%20Central%20Asia_0.pdf) Viitattu, 12, 2019.
3. The Current State of Sexuality Education in Cyprus, Georgia, Poland, Romania and the Netherlands Insights from a Youth Perspective – YouAct (2016). [https://www.http://youact.org/wp-content/uploads/2018/05/WEB-SPREAD\\_The-Current-State-of-Sexuality-Education-in-Cyprus-Georgia-Poland-Romania-and-the-Netherlands-Insights-from-a-Youth-Perspective.pdf](https://www.http://youact.org/wp-content/uploads/2018/05/WEB-SPREAD_The-Current-State-of-Sexuality-Education-in-Cyprus-Georgia-Poland-Romania-and-the-Netherlands-Insights-from-a-Youth-Perspective.pdf)

## **Межпредметная интеграция как основополагающий принцип современной методической науки**

**Воронина Д.К.**

*Аспирант факультета гуманитарных наук  
НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород, РФ*

*Научный руководитель – Шамов А.Н.*

Цель и результат любой образовательной программы в рамках федерального государственного образовательного стандарта формулируются сегодня через понятие компетенций. Компетенция — понятие многоаспектное, предполагающее наличие широкого спектра способностей, умений, качеств личности. Представляя собой матрицу профессиональной компетентности в совокупности компетенции — результат интегрированный, объединяющий разрозненные элементы содержания образования в неделимое целое.

Иными словами, компетенции соответствуют не отдельно взятым учебным дисциплинам, узкопредметным навыкам и умениям, но интегративной целостной структуре предпосылок осуществления успешной профессиональной деятельности, актуализированных за счет совокупного освоения учебных дисциплин. И.А. Зимняя подчеркивает: «компетентность не есть компетенции, она есть — их интегративное воплощение» [3. С. 9]. Компетенции, в свою очередь, — интегративное воплощение содержания и методов учебных дисциплин, но не набор предметов самих по себе.

Межпредметные связи, как отмечают исследователи, не тождественны интеграции [4]. Связи помогают проиллюстрировать, дополнить содержание обучения одного предмета через содержание другого. Интеграция же представляет приобретаемые знания, навыки и умения из разных областей науки в единстве их отражения в зеркале жизни, формируя полноту и целостность картины мира.

Можно сказать, что там, где межпредметные связи устанавливали взаимодействие, взаимодополнение для обогащения содержания обучения связываемых предметов, интеграция выстраивает качественно новое знание, видение, опыт, не существовавшее ранее. Связи сближают предметы, интеграция преобразует содержание каждого из них для расширения поля, на котором происходит развитие личности обучающихся.

Л.Л. Багова пишет: «исследователи по-разному трактуют обсуждаемое понятие, однако все они единодушно сходятся на том, что собственно интеграция представляет собой процесс в достижении целостного взгляда на окружающий мир» [1]. Очевидно, что интеграция служит цели всестороннего, полного раскрытия сути изучаемых явлений, последствий принятия тех или иных решений, сути протекающих в мире процессов.

Межпредметная интеграция выступает связующим элементом целей, содержания, форм и способов, методов и технологий организации

образовательного процесса. А потому корректно становится говорить о том, что межпредметная интеграция рассматривается как концептуальная база, основополагающий принцип методической науки, интенсифицирующий процесс достижения совокупности обучающихся, образовательных, воспитательных и развивающих целей образования.

Формой реализации озвученного принципа становится новая единица образовательного процесса – интегрированный урок. Интеграция достигается на теоретическом и практическом уровнях. Теоретический уровень представлен интегрированными лекциями, семинарами, научными конференциями, обобщающими теоретические наработки в сферах знаний, лежащих на стыке двух и более наук. Прикладной уровень реализуется проведением интегрированных практикумов, включающих комплексные проблемные задания, обнажающие необходимость применения знаний, навыков и умений, лежащих «над предметами», основанных на обобщенном опыте, и требующих системного мышления обучающихся.

Изучение частных фактов, закономерностей, присвоение узкоспециального опыта по-прежнему является обязательным компонентом профессиональной подготовки обучающихся. Однако, реализуя принцип интеграции, частное не изучается в отрыве от общих процессов, основанных и реализуемых за счет подобных узкоспециализированных знаний, навыков, умений.

В.В. Ветринская, Н.В. Полякова связывают наличие интегрированного содержания и методов обучения с достижением целей, описанных в федеральных государственных образовательных стандартах, как способность к абстрактному мышлению, обобщению, анализу и критическому осмыслению результатов учебной, научной, профессиональной видов деятельности, социокультурная обусловленность образовательного процесса [2].

Социокультурный фактор имеет особенное отношение к принципу межпредметной интеграции, так как именно интеграция позволяет рассматривать специфику изучаемых явлений без отрыва от социальных, экологических, экономических, политических и иных последствий, протекающих на базе этих явлений процессов.

Таким образом, описанный принцип имеет общеобразовательную, общепедагогическую значимость, а потому должен реализовываться в частных методиках обучения различным дисциплинам, что обусловит соответствие важному постулату философии образования – укрепления связи между образованием и жизнью.

#### *Литература*

1. Багова Л.Л. Межпредметная интеграция в образовательном процессе и ее проблемы на этапах становления педагогической науки // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2014. № 1. С. 57–61.

2. *Ветринская В.В., Полякова Н.В.* Межпредметная интеграция как фактор формирования у студентов общекультурных и профессиональных компетенций // *Общество: социология, психология, педагогика.* 2016. № 5. С. 135–137.
3. *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // *Иностранные языки в школе.* 2012. № 6. С. 2–10.
4. *Тюрина С.Ю.* Межпредметная интеграция как основа иноязычного образования магистрантов в высшей технической школе // *Современные наукоемкие технологии.* 2015. № 12 (часть 1). С. 161–165.

## **Сексуальное поведение и сексуальная грамотность подростков из колледжей Санкт-Петербурга**

*Зайцева Е.А., Титкова В.В.*

*сотрудники научно-учебной лаборатории*

*«Социология образования и науки»*

*Школа социальных наук и востоковедения*

*НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург, Россия*

*zaiceva@hse.ru, vtitkova@hse.ru*

*Научный руководитель – Титкова В.В.*

Воспитание бережного отношения к здоровью подростков можно осуществить через эффективные программы сексуального образования, которые будут восполнять недостаток достоверных знаний и корректировать поведение. Для разработки образовательных программ нужно четкое понимание, какие у подростков есть корректные знания и ложные представления о средствах индивидуальной защиты, как они ими пользуются, какие есть гендерные и возрастные особенности. В этом исследовании сексуальная грамотность в области сексуального здоровья изучается с точки зрения знаний о методах контрацепции и их эффективности в предотвращении нежелательной беременности и ЗППП.

Целью данного исследования является описание того, как сексуальная грамотность связана с самоэффективностью использования презервативов и безопасным сексуальным поведением среди подростков из колледжей Санкт-Петербурга. Задача исследования: проанализировать как уровень сексуальной грамотности и наличие ложных знаний связаны с самоэффективностью использования презервативов и безопасным сексуальным поведением (использование контрацепции).

Связь сексуальной грамотности и безопасного сексуального поведения является довольно неоднозначной: некоторые исследования находят положительную связь между (Gangaetal. 2010), другие не находят никакой связи (Louetal. 2009).

Осознание риска и восприятие личной уязвимости может привести к защитному поведению: на использование презерватива может повлиять болезнь или смерть человека от СПИДа (Ekanemetal., 2005). Важным показателем безопасного сексуального поведения является самоэффективность – уверенность в подростка в том, что он сможет использовать презерватив во время секса (Wieneretal. 2007).

Современные администраторы и исследователи в области общественного здоровья используют HealthBeliefModel для выявления убеждений и поведения подростков, которые приводят к негативным последствиям. НВМ подразумевает, что защитное поведение зависит от нескольких факторов (Rosenstocketal. 1994): предполагаемая восприимчивость к неблагоприятным последствиям; восприимчивость неблаго-

приятных последствий для здоровья; восприятие защитного поведения; предполагаемые барьеры; воспринимаемая самоэффективность в осуществлении защитного поведения.

Чтобы человек начал принимать профилактические меры он должен: считать себя подверженным этому заболеванию, оценить, насколько серьезные будут последствия для здоровья, в случае избегания профилактического поведения, считать себя способным осуществить защитные меры и понимать, что преимущества профилактического поведения перевешивают преграды, которые стоят на пути его осуществления (Rosenstocketal. 1994).

Данные этого исследования включают 1001 учащегося в возрасте от 17 до 21 года из 13 профессиональных училищ Санкт-Петербурга. Все данные собраны Научно-педагогической лабораторией социологии образования и науки НИУ ВШЭ.

Результаты показывают, что для сексуально активных подростков сексуальная грамотность не показала значимой связи с использованием презервативов при последнем сексуальном контакте. Для выборки, которая включает не только сексуально активных подростков, сексуальная грамотность была положительно связана с восприятием собственной эффективности в использовании презервативов.

НВМ предполагает, что недостаточно просто иметь необходимые знания, чтобы совершить то или иное профилактическое действие, человек также должен чувствовать, что подвержен данному заболеванию, у него должно быть высокое чувство относительно собственной эффективности принятия профилактических мер (Rosenstocketal. 1994). Таким образом, между сексуальной грамотностью и рисковым сексуальным поведением лежит еще несколько факторов, которые играют важную роль и влияют на поведение человека.

Наличие ложных знаний не показали значимых результатов для обеих моделей. Как и сексуальная грамотность, наличие ложных может оказывать большое влияние не на само сексуальное поведение, а на другие факторы, которые находятся между: восприятие рисков, восприятие собственной уязвимости.

Результаты исследования показывают, что чем выше подростки оценивают риски нежелательной беременности, тем больше вероятность, что они будут использовать контрацепцию. Чем выше подростки оценивают риски, тем они более уверены в том, что будут использовать презерватив. НВМ объясняет, чтобы совершить профилактическое действие, человек должен быть уверен в собственной эффективности принятия профилактических мер (Rosenstocketal. 1994).

Хотя многие исследования показали, что знание человека с ЗППП или знание человека, который умер бы из-за СПИДа, связано с более частым использованием презервативов (Ekanemetal. 2005), в этом ис-

следовании знакомые с ЗППП не были связаны ни с безопасным сексуальным поведением, ни с самоэффективностью использования презервативов, более того, чувство собственной уязвимости также не показало значимых результатов.

Ни для модели, которая предсказывала воспринимаемую самоэффективность использования презервативов, ни для модели, предсказывающую безопасное сексуальное поведение, воспринимаемая серьезность относительно социальных последствий для подростка не оказалась значимой.

Таким образом, результаты нашего исследования показывают, сексуальная грамотность включает в себя множество компонентов, которые в сумме влияют на рискованное сексуальное поведение. Несмотря на это, при успешном включении большинства компонентов в образовательную программу, можно добавиться высокого уровня сексуальной грамотности и безопасного сексуального поведения у подростков.

*Литература*

1. Lou, Jiunn-Horng, and Sheng-Hwang Chen. 2009. 'Relationships among Sexual Knowledge, Sexual Attitudes, and Safe Sex Behaviour among Adolescents: A Structural Equation Model'. *International Journal of Nursing Studies* 46(12): 1595–1603.
2. Rosenstock, I. M., V.J. Strecher, and M.H. Becker. 1994. 'The Health Belief Model and HIV Risk Behavior Change'. In *Preventing AIDS*, edited by Ralph J. DiClemente and John L. Peterson, 5–24. Boston, MA: Springer US.
3. Ekanem, E., B.M. Afolabi, A.O. Nuga, and S.B. Adebajo. 2005. 'Sexual Behaviour, HIV-Related Knowledge and Condom Use by Intra-City Commercial Bus Drivers and Motor Park Attendants in Lagos, Nigeria'. *African Journal of Reproductive Health* 9 (1): 78–87.
4. Wiener, L. S., H.B. Battles, and L.V. Wood. 2007. 'A Longitudinal Study of Adolescents with Perinatally or Transfusion Acquired HIV Infection: Sexual Knowledge, Risk Reduction Self-Efficacy and Sexual Behavior'. *AIDS and Behavior* 11 (3): 471–78.
5. Ganga M., and M.A.Scoloveno. 2010. 'HIV Peer Education: Relationships Between Adolescents' HIV/AIDS Knowledge and Self-Efficacy'. *Journal of HIV/AIDS & Social Services* 9 (4): 371–84.

## **Академическая успеваемость детей-мигрантов: социально-экономический статус против мигрантского**

*Кислѐнкова А.А.*

*студент, Институт образования*

*НИУ ВШЭ*

*kislenkova.oskemen@gmail.com*

*Научный руководитель – Тенишева К.А.*

Для успешной адаптации мигрантов и включения их в образовательную систему необходима образовательная политика, основанная на данных. Важно понимать, какие существуют сложности на пути интеграции детей-мигрантов, какие существуют группы риска, и какие практики и меры, принимаемые для поддержки незащищенных групп, эффективны. Меры, принимаемые в целом, а не дифференцированно, могут быть слишком дорогими или не приводить к желаемым результатам.

Предыдущие исследования указывают на отсутствие статистически значимой разницы в успеваемости детей мигрантов и местных в России (Александров, Баранова, Иванюшина, 2012), что в целом противоречит статистике стран Европы и Америки, где разница в успехах между мигрантами и местными учениками остается значимой проблемой (Alba&Holdaway, 2013). В то же время, известно, что по всему миру, включая Россию, главным фактором социального неравенства остается социально-экономический статус.

Основной целью данного исследования было сравнить эффекты социально-экономического статуса и мигрантского статуса школьника на оценки, чтобы понять, что лучше объясняет академические успехи школьников в российском контексте. Мы предполагали, что для учащихся разного социально-экономического статуса будут обнаружены разные эффекты миграции на их установки и успехи.

Эмпирическая база исследования состояла из результатов опроса, проведенного среди 8–10 классов в 100 школах Санкт-Петербурга в 2010 году, и включала 7381 наблюдение.

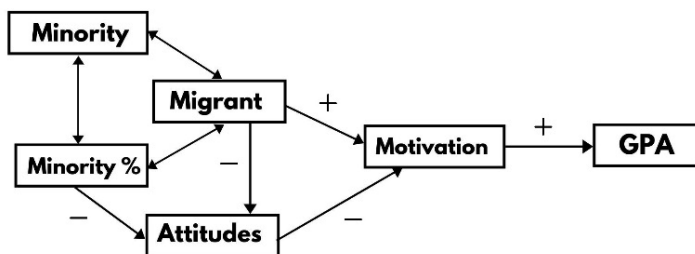
При помощи метода моделирования структурных уравнений (SEM), было проверено влияние мигрантского и этнического статуса, академической мотивации и отношения к школе на средний балл школьников с низким, средним и высоким социально-экономическим статусом.

Результаты линейной регрессии показали, что социально-экономический статус семьи сильнее связан с успеваемостью, чем мигрантский статус: стандартизованные коэффициенты равны 0.15 и 0.03, соответственно ( $p < .01$ ).

Кроме того, результаты SEM показали разные эффекты мигрантского статуса на мотивацию школьников. Для учащихся из семей низкого статуса не обнаруживается статистически значимой разницы в мотива-



ции мигрантов и местных. Для семей среднего статуса характерна более высокая мотивация к учебе по сравнению с местными ( $p < .05$ ), а для высшего, наоборот, характерна более низкая мотивация ( $p < .05$ ).



CFI - 1.00, TLI - 1.00, RMSEA 0.005, SRMR - 0.009, Chi-square - 0.392

Рис 1. Модель, предсказывающая оценки школьников.

\* GPA – средний балл за полгода, motivation – академическая мотивация, мигрант – статус мигранта, attitudes – анти-школьные настроения, minority % – процент этнических меньшинств в школе, minority – статус этнического меньшинства.

Полученные различия между тремя группами СЭС можно объяснить через их дифференциацию приоритетов. Для всех школьников с низким СЭС, независимо от их мигрантского статуса, учеба оказалась не так важна, так как на первый план выходят другие потребности. Для мигрантов среднего СЭС более высокая мотивация по сравнению с местными обусловлена использованием образования в качестве одного из лифтов социальной мобильности: приложив усилия сейчас можно будет улучшить свое социально-экономическое положение в будущем, проявление так называемого эффекта «мигрантского оптимизма» [Kao & Tienda, 1995]. Мигранты же с высоким СЭС менее мотивированы хорошо учиться из-за своего более стабильного положения и невозможности значительно его улучшить через образование.

Таким образом, проведенная работа демонстрирует влияние социально-экономических диспозиций семьи на мотивацию и, опосредованно, на академические результаты детей-мигрантов. Для сглаживания существующих различий следует опираться на результаты проводимых исследований в этой области, и, в частности, учитывать особенности мотивации и возможностей представленных групп.

#### Литература

1. Александров Даниил Александрович, Баранова Влада Вячеславовна, Иванюшина Валерия Александровна. Дети и родители мигранты во

- взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deti-i-roditeli-migranty-vo-vzaimodeystvii-s-rossiyskoy-shkoloy> (дата обращения: 15.09.2020).
2. *Alba R., Holdaway J.* (ed.). *The children of immigrants at school: A comparative look at integration in the United States and Western Europe.* – NYU Press, 2013.
  3. *Kao, G., & Tienda, M.* (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1–19.

## **Сексуальное образование через обсуждение секса с родителями и друзьями**

*Носырева В.В., Ходоренко Д.К.*

*стажер-исследователь НУЛ СОН,*

*магистр 2 курс НИУ ВШЭ Санкт-Петербург*

*Научный руководитель – Ходоренко Д.К.*

В условиях отсутствия сексуального образования в России важными агентами сексуальной социализации подростка выступают сверстники и родители (Журавлева, 2004, с. 135). Для разработки эффективной образовательной программы, необходимо понимать, какие знания и стереотипы о сексе существуют среди молодых людей и взрослых, каким образом между ними происходит коммуникация, какие существуют барьеры в их общении, а также как использовать семейные и дружеские взаимоотношения для эффективного просвещения в области сексуального здоровья. Родители не всегда могут предоставить подросткам релевантную и корректную информацию своевременно, друзья, в условиях отсутствия обязательного и грамотного сексуального образования в школе и в семье, также могут транслировать неверные и стереотипные представления о сексе (Брюно, 2018, с. 125–126). Наша работа направлена на поиск особенностей коммуникации о сексе между родителями и подростками.

Задачи нашего исследования: определить, какую информацию о сексе подростки получают от друзей и от родителей, сравнить, на какие темы, касающиеся секса, подростки говорят с ними, выявить, как подростки описывают обсуждение секса, на каких темах делают акценты. Исследование сделано на данных интервью, которые были собраны в рамках лонгитюдного исследования НУЛ СОН и работы проектной группы «Здоровье и рисковое поведение подростков» в колледжах и техникумах Санкт-Петербурга в 2018–2019 годах. Всего проанализировано 80 интервью со студентами.

Анализ данных показал, что секс и здоровье практически не обсуждаются со взрослыми, обычно разговор происходит быстро и несвоевременно, когда у подростков уже есть сексуальный опыт.

В тех редких случаях, когда подростки обсуждают секс в семье, разговор инициируют родители, а именно мать. У юношей матери спрашивают о наличии сексуального опыта, с девушками иногда могут говорить о личном опыте в отношениях и репродуктивных особенностях.

Сами подростки крайне редко инициируют разговоры о сексе. Они рассказывают о неловкости и дискомфорте, которые связаны с табуированностью темы секса. Молодые люди опасаются недопонимания, каких-либо запретов и ограничений, разглашения личной информации.

Однако, бывают случаи, когда подростки не испытывают дискомфорта и разговаривают с родителями о сексе, что обусловлено наличием доверия,

которое подростки определяют как наличие «открытых отношений» в семье, взаимопонимания с взрослыми, отсутствие неловкости и возможность поговорить на любые темы, из-за чего подростки не боятся быть наказанными за попытки обсудить секс или за ведение половой жизни.

В таких случаях основными темами разговоров являются негативные последствия, а не способы их избегания и заботы о здоровье. Родители высказывают свои опасения насчёт возможной нежелательной беременности, как для девушек, так и для парней, в данном контексте она определяется как основное негативное последствие сексуальных отношений.

Матери также могут разговаривать с сыновьями о про негативные социальные последствия секса, что проявляется в родительских предупреждениях о риске уголовной ответственности, связанным с угрозами обвинения в изнасиловании, в то время как с девушками разговоры на подобные темы не проводятся, разговоров о том, как обезопасить себя, куда обращаться, нет.

Рассказывая про обсуждение секса со сверстниками, подростки отмечают, что для них это распространенная практика, которая существует не только в кругу близких друзей, а нормализована и вне этого круга, однако, сами темы, касающиеся секса, и практики его обсуждения отличаются для группы друзей и учебной групп на основании наличия доверительных отношений.

Многие подростки отмечают, что свой личный опыт можно обсуждать только с близкими друзьями, с другими сверстниками – допустимо обсуждать поверхностно. Подростки могут не обсуждать свой сексуальный опыт с друзьями из-за боязни социальных санкций, например, шуток или сплетен, основанием которых может быть отсутствие или наличие сексуального опыта.

В беседах с друзьями фигурирует нормализация подросткового секса, например, у юношей через шутки над девственниками или у девушек через обсуждение своих взаимоотношений с партнерами, также юноши транслируют друг другу гетеросексуальное поведение как единственное легитимное через шутки над гомосексуалами.

Помимо обсуждения личного опыта со сверстниками, которым подростки доверяют, и шуток, подростки также обсуждают средства контрацепции: юноши обсуждают исключительно презервативы и их характеристики, в то время как девушки дают советы подругам по поводу применения оральных контрацептивов, однако нередко они рассказывают друг другу о ложных негативных последствиях противозачаточных.

Подростки больше обсуждают секс с друзьями, чем с родителями. Разговоры, в особенности про личный опыт, возможны только при наличии доверия, однако, и в этом случае они не содержат в себе цели предотвратить небезопасное сексуальное поведение, а направлены на то, как можно избежать ответственность при наступлении негативных последствий.

Подобные обсуждения не предоставляют подросткам информацию о том, как правильно обезопасить себя от ЗППП и ИППП, как своевременно получить квалифицированную медицинскую помощь и как правильно говорить о сексе и репродуктивном здоровье со своими половыми партнерами.

Для того, чтобы коммуникация о сексе была эффективной, необходимо выстроить с подростком доверительные отношения, взрослым говорить своевременно и открыто, не стигматизирующим языком, объясняя, чем грозит рискованное сексуальное поведение, как его можно предотвратить, а также, как находить надежные источники с релевантной и актуальной информацией. Исходя из наших данных, важным агентом социализации выступает женщина в семье и сверстники. Повышение сексуальной грамотности в их среде снижает риски формирования ложных знаний и стереотипов у подростка.

Исходя из анализа интервью, образовательная программа должна учитывать то, что чтобы коммуникация с подростком о сексе была эффективной, необходимо выстроить доверительные отношения. Если тем, кому доверяют чаще всего оказываются матери, то одна из составляющих такой программы должна быть направлена на них. Это важно для формирования понимания, что говорить о сексе, о своевременности и открытости разговора, об избегании стигматизирующего языка в такой беседе. Программа должна учитывать всех участников коммуникации: необходимо объяснять как подросткам, так и их родителям, чем грозит рискованное сексуальное поведение, как его можно предотвратить, а также, как находить надежные источники с релевантной и актуальной информацией. Более того, обсуждать темы согласия и насилия, взаимоотношений, которые сами подростки не затрагивали в интервью, а это сигнал, который требует отдельного рассмотрения.

*Литература*

1. Брюно В.В. Рискованное сексуальное поведение современных подростков в России. Часть 1 //Социологическая наука и социальная практика. – 2018. – Т. 6. – № 4 (24). – С. 117–129.
2. Журавлева И.В. Репродуктивное здоровье подростков и проблемы полового просвещения //Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 133–141.

## ЧАСТЬ 5 ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

### История высшего педагогического образования в нижегородской области

*Демянчук А.В.*

*Нижегородский государственный  
педагогический университет им. К. Минина,  
Нижний Новгород, Россия  
Научный руководитель – Сулима И.И.*

**Аннотация.** В данной статье описаны сведения об истории высшего педагогического образования в Нижегородской области и приведены статистические данные примерами.

**Ключевые слова:** образование, педагогического, учитель, студент, школа, вуз, история, развитие.

### History of higher pedagogical education in the Nizhny Novgorod region

*Demyanchuk A.V.*

*Minin Nizhny Novgorod State  
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
Pedagogical University Sulima I.I.*

**Abstract.** This article describes the history of higher pedagogical education in the Nizhny Novgorod region and provides statistical data with examples.

**Keywords:** education, pedagogical, teacher, student, school, higher education institution, history, development.

Российская империя имела одну из самых развитых и одну из самых доступных образовательных систем в Европе. После реформ Александра II стали доступными для представителей низших сословий высшие и средние учебные заведения. А первой в ряду радикальных школьных реформ 1860-х можно считать реформу женского образования. И уже к 1880 году в сельских начальных народных училищах Европейской России преподавали 4878 женщин. К 1914 из 441 уездного земства 15 полностью обеспечили всеобщее обучение населения на своей территории, а ещё в 31 земстве были близки к этому результату. В итоге к 1916 году в Российской империи было около 140 тысяч школ разных типов.

В 20-е годы прошлого века партия большевиков проводила свои идеи в массы именно через педагогов. Новая школа – новый учитель.

Ректор Нижегородского педагогического института Д.Г. Лурье так сформулировал в одном из своих выступлений требования к педагогу «нового типа»: «1)Учитель должен быть широко и многосторонне образованным человеком<...>; 2)Учитель должен иметь необходимые технические знания и навыки<...>; 3)Учитель должен быть общественным работником<...>; 4)Учитель должен уметь руководить общественной жизнью своих учащихся в школе<...>; 5)Учитель должен обладать научными знаниями в области психологии и педагогики в соответствии с новейшими достижениями этих наук<...>; 6)Учитель должен иметь методическую подготовку<...>».

В самом конце 30-х годов большевики заявили, что социализм в одной отдельно взятой стране в основном построен и переходный период закончился. Закончился переходный период и в образовании. Любые нововведения и даже организационные изменения, происходили исключительно с разрешения коммунистической партии. Уже в начале десятилетия ЦК ВКП(б) принял судьбоносные для системы образования документы. Советская школа 30-х вернулась к классно-урочной системе в её классическом варианте. Учебные заведения, по сути, стали «школами учёбы», где знания и навыки ученики получали исключительно через зубрёжку. Быстрый рост количества порой достигался снижением качества подготовки педагогов. Во многом из-за того, что главным критерием учителя становилась его политическая благонадёжность.

День 22 июня 1941 года разделил историю на «до» и «после». К 1 сентября фашистские армии готовились к походу на Москву. В 1941/42 учебном году в РСФСР школу не посещали 25 % учащихся. В дальнейшем ситуация немного улучшилась и с 1943 года началось восстановление системы высшего образования.

Если рассматривать историю развития педагогики отдельно от государства, то поразитесь не колебаниям вдоль определённой линии развития, а разворотом этой линии в диаметрально противоположном направлении. Господствующую образовательную парадигму справедливо называют социоориентированной, вкладывая в это понятие доминирование социальных целей воспитания над целями личностного развития и самореализации. Идеал советского учителя 50-х был политизирован, что полностью отвечало общественному сознанию. Мышление педагогов постепенно освобождалось от запретов 30-х годов, постепенно исчезал страх совершить роковую политическую ошибку.

В 60-х годах XX века большое место в учебных планах всех факультетов занимали дисциплины, которые вели преподаватели общественных кафедр: истории КПСС, политэкономии, научного коммунизма. Так, в Горьковском педагогическом институте в 1959/60 учебном году насчитывалось более 30 таких курсов. Некоторые спецкурсы имели выход на научно-исследовательскую деятельность студентов. Таким

образом, в учебных заведениях появляется факультет общественных профессий (ФОП). Различные отделения ФОП фактически давали дополнительную специальность. Популярность его неуклонно росла. Конкурсные научные работы по педагогике более фундаментальны и содержат описание самостоятельного проведённого эксперимента. Так, например, объёмная работа студентки ГТПИ на тему «Опыт повышения активности учащихся начальных классов» содержит детальное описание своего опыта в этом направлении.

Развитие системы образования в 80-х годах XX века можно чётко разбить на два периода: до «перестройки» и после неё. В стране работает почти 2 сотни педагогических вузов и около 500 училищ. Крупные педвузы сами становятся научно-методическими центрами: доля «остепененных» преподавателей достигает 40 %. Новый период развития отечественной системы образования начался после провозглашения в апреле 1985 курса на «перестройку». В 80-е годы возрождается интерес к работе дореволюционных российских педагогов и к современной педагогической теории и практике Запада. Такая трансформация образа современного учителя заявила серьёзных корректив профессиональной подготовки, включая научно-исследовательскую деятельность в системе профессионального образования, поскольку заниженные требования к исследовательской подготовке учителей негативно влияли на качество будущих кадров.

В период с 1980 по 1995 гг. был награжден орденом Трудового Красного Знамени, а в 1993 г. преобразован в педагогический университет и стал «Нижегородский государственный педагогический университет» [1].

Педагогический университет воплощает гармонично сочетающиеся идеи универсальности образования и предназначённости педагогического вуза для трансляции культуры от поколения к поколению[1].

Одной из особенностей образования в НГПУ является погружение студентов в особую социокультурную среду. В вузе открыт эстетический центр, который совместно с кафедрами музыкального и эстетического образования, факультетами ведет большую работу по воспитанию студентов[1].

НГПУ является базовым вузом областного конкурса на лучшую научную работу студентов; кроме того, студенты всегда участвуют в областных конкурсах научных работ, проводимых на базе других вузов, завоевывая призовые места. Успешны их выступления на различных всероссийских олимпиадах: так, на олимпиаде по философии в 2010/11 учебном году студенты НГПУ проявили себя блестяще, уступив лишь команде из МГУ им. М.В. Ломоносова[1].

Сейчас в вузе проводятся такие исследования как «Управление качеством в системе высшего образования» (Ю. Помелова), «Отношение к учёбе и готовность к рынку труда: анализ студенческих практик» (Е. Воронина, М. Курьян, А. Шутов), «Мониторинг процесса и результа-



тов инклюзивного высшего образования в России» (Е. Медведева, О. Двуреченская) и «Результаты мониторинга инновационной активности преподавателей вуза» (И.Ф. Фильченкова).

*Литература*

1. Шапошников, Л.Е. Нижегородский государственный педагогический университет: история и современность / Л.Е. Шапошников // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 28–35.
2. Андреев А.Ю. О «новом прочтении» истории Российских университетов. // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 149–159.
3. Становление и развитие педагогического образования в России // URL: <http://клуб.минобрнауки.рф/articles/42>
4. Поздняков А.Н. История педагогики и образования за рубежом и в России: Учебное пособие. – Саратов: Наука, 2009. – 143 с.
5. Семченко А.А. Управление качеством в системе высшего образования [Электронный ресурс] / А.А. Семченко. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/513/489>
6. Медведева Е.Ю. Отношение к учёбе и готовность к рынку труда: анализ студенческих практик [Электронный ресурс] / Е.Ю. Медведева, О.Н. Двуреченская. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/236/237>

## Профессорско-преподавательские кадры в вузах Сталинграда в восстановительный период

**Какичева Д.В.**

*студентка факультета исторического и  
правового образования ФГБОУ ВО ВГСПУ  
Волгоград, Россия  
kakicheva99@mail.ru*

*Научный руководитель – Белицкая М.А.*

Для успешного решения проблем, возникающих в современном обществе и в сфере культуры, в том числе необходимо кардинальное решение задач, относящихся и к системе высшего образования в целом.

Процесс анализа развития системы образования в прошлом позволяет уяснить ошибки и выявить различные практики, чтобы избежать их в будущем и исключить возможные деформации, поскольку сутью любого прогресса является базирование и опора на опыт предыдущих исторических результатов, использование методов, форм и практик пусть и в трансформированном виде.

Восстановление научных центров и вузов было частью программы восстановления народного хозяйства и культуры прифронтовых и освобожденных районов. Без участия квалифицированных специалистов в различных областях науки и техники невозможно было организовывать и реализовывать научно-техническую политику возрождения народного хозяйства.

Руководство страны было серьезно обеспокоено сложившейся ситуацией с подготовкой научных специалистов в СССР, об этом свидетельствует приказ Наркомпроса от 28 мая 1945 г.

Документы, регламентировавшие процесс, связанный с повышением качества кадрового состава для вузов: «О подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации» (1947 г.), «О подготовке научно-педагогических кадров через аспирантуры» (1948 г.), «Положение об аспирантуре при вузах и научно-исследовательских учреждениях».

В 1944/1945 учебном году численность профессорско-преподавательского состава по СССР достигла довоенного уровня. Но в целом высшая школа испытывала нехватку кадров, поскольку численность старших преподавателей, ассистентов не была восстановлена.

Постоянное восстановление штатного состава высшей школы начинается с осени 1943 г. В 1942/43 учебном году среди профессорско-преподавательского состава насчитывалось 24704 работника, в 1943/44–30659, 1944/45–39648.

Численность профессорско-преподавательского состава вузов росла главным образом за счет восстановления прифронтовых и освобожденных районов.

Число наиболее квалифицированных кадров по сравнению с довоенным уровнем – выросло. Всего на освобожденной территории (без РСФСР) в 200 вузах в 1945/46 учебном году работали 11857 профессоров и преподавателей. К осени 1945 г. в этих вузах было сосредоточено более 40 % кадров высшей квалификации (профессора, доценты, доктора и кандидаты наук). Это способствовало возобновлению научной работы.

Рассматривая ситуацию на региональном уровне можно отметить, что процесс восстановления педагогических работников высшей категории происходил неравномерно.

Так в 1945–1946 учебном году наиболее остро положение с нехваткой кадров наблюдалось в механическом институте. В это время на 18 кафедрах работали 15 штатных преподавателей и 8 совместителей, среди которых было 16 доцентов. После эвакуации вернулись к работе лишь три профессора из девяти, но в 1945–46 учебном году остался работать только один. В целом не хватало 26 преподавателей. На танковом факультете в названном учебном году не было преподавателей с учеными званиями, и в целом не хватало педагогических работников, вследствие чего ряд дисциплин не читался. В 1946–1947 учебном году ряды вуза пополнили два кандидата наук: Н.Д. Подобед и Г.Л. Полюновский.

В 1947–48 учебном году дефицит в кадрах преподавателей был несколько ослаблен, но до конца не преодолен. В это же время было запланировано подготовить 6 докторских и 7 кандидатских диссертаций. Эти данные свидетельствуют о том, что подготовка кадров планировалась из среды института, а не за счет привлечения.

В Сталинградском сельскохозяйственном институте формирование штата преподавателей шло достаточно быстро. В 1945/46 учебном году насчитывалось 43 преподавателя, в 1946/47–62.

В 1950–1951 учебном году в вузе трудились более восьмидесяти научных сотрудников, среди которых числилось 5 профессоров и докторов наук, двадцать четыре доцента и кандидата наук. Кроме этого росла численность, и происходило повышение квалификации учебно-вспомогательного персонала.

В Сталинградском педагогическом институте также имелись проблемы с укомплектованностью преподавательскими кадрами. На некоторых кафедрах более половины мест оставались вакантными. Наблюдалась острая нехватка младших научных сотрудников, ассистентов. Из необходимых 22 лаборантов в штате числилось только двое. Такая ситуация объясняется следующим: многие преподаватели и сотрудники института погибли во время эвакуации, которая совпала с массированными бомбардировками города.

В учебном заведении отмечалась низкая доля преподавателей, имевших ученую степень. Это было обусловлено сложностями в процедуре подготовки и защиты диссертаций. Действовало положение, по которо-

му ученые звания могли присваиваться без защиты диссертаций. Вследствие этого численность педагогических сотрудников, имевших звание, но не имевших степень была выше. Без степени числилось 71,4 %, без звания – 57,1 % преподавателей.

Из-за отсутствия необходимого количества профессорско-преподавательского сложилась ситуация с перегрузкой преподавателей часами. Вследствие чего некоторые дисциплины могли идти не в соответствии с учебным планом – нарушался хронологический порядок: античная литература могла изучаться после литературы средних веков.

В наилучшем положении оставались медицинские институты. Прежде всего, это было связано с повышенным вниманием руководства страны к подготовке работников системы здравоохранения. 1 января 1946 г. в Сталинградском медицинском институте среди 32 кафедр 31 возглавлялась высококвалифицированными кадрами. Согласно справке директора Сталинградского мединститута, доцента В.С. Юрова по вопросам подготовки мединститута к учебному году от 25 июля 1951 г. в медицинском институте была незначительная доля вакантных мест.

В 1952–53 учебном году в Сталинградском институте инженеров городского хозяйства насчитывалось 23 преподавателя, среди них – 1 доктор и 3 кандидата наук. В последующее время их число увеличивалось. Так в 1953/54 учебном году количество преподавателей увеличилось в 2,4 раза и составило 55 человек.

Таким образом, мы можем увидеть, что процессы, происходящие на региональном уровне, не отражают процессы, происходившие в целом по стране. Восстановление педагогического состава происходило неравномерно: механический и педагогический институты испытывали проблему с нехваткой профессорско-преподавательских кадров, вузы были вынуждены изменять учебные планы. В более благоприятном положении находились сельскохозяйственный и медицинский институты. Сельскохозяйственный институт смог приглашать профессоров из других районов и областей за счет выделения жилых площадей. Развитие медицинских вузов было связано с повышенным вниманием руководства государства к подготовке работников здравоохранения.

#### *Литература*

1. Отчет Сталинградского медицинского института за 1949–1950 учебный год // ГАВО. Ф.4330. Оп. 2. Д.17. Л.114.
2. Отчет Сталинградского педагогического института за 1945–1946 учебный год // ГАВО. Ф. Р – 6056. Оп.4. Д. 28. Л.8
3. Постановление ЦК ВКП (б) о подготовке научно-педагогических кадров через аспирантуру от 25 июля 1947 г. // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986) – Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. – 9-е изд., доп. и испр. – Москва: Политиздат, 1985. – 543 с.

4. Постановление Совета Министров СССР о подготовке научных кадров высшей квалификации от 4 ноября 1947 г. // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986) – Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. – 9-е изд., доп. и испр. – Москва: Политиздат, 1985. – 543 с.
5. Сводка директора Сталинградского медицинского института В.Ф. Широкого о подготовке научных работников и врачей за 1949 г. // ГАВО. Ф.Р – 4330. Оп. 2. Д. 24. Л. 74–75.
6. *Гранина Э.И.* Восстановление научных центров в прифронтовых и освобожденных районах. // Возрождение прифронтовых и освобожденных районов СССР в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. М., 1986. С. 117–137.
7. *Корнилова И.М.* Исторический опыт подготовки кадров народного хозяйства в национальных районах Поволжья: 1918–1991 гг.: Дис. ... д-р.ист. наук: 07.00.02. – Элиста, 2009. – 592 с.
8. *Харина Л.В.* Восстановление и развитие высших учебных заведений Нижнего Поволжья в послевоенные годы: 1945–1953.: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. – Волгоград, 2012. – 290 с.

## Этапы формирования профессиональной концертмейстерской деятельности в России

*Левашиова Т.А.*

*аспирантка кафедры истории и теории исполнительского искусства и музыкальной педагогики ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория им. Л.В.Собинова», Саратов, Россия  
tank378@mail.ru*

*Научный руководитель – Варламов Д.И.*

В содержании доклада обозначены этапы развития профессиональной концертмейстерской деятельности в России. Автором освещаются факторы, повлиявшие на развитие концертмейстерского искусства, прослеживается путь трансформации концертмейстерства в самостоятельную профессию. Основной базой для раскрытия проблемы стали труды, посвященные специфике отечественной концертмейстерской деятельности.

*В ходе статьи автор ставит ряд задач:*

- 1) *определить временные рамки практического и теоретического осмысления концертмейстерской деятельности*

Концертмейстерская деятельность существует в России в качестве профессии лишь с 1925 года, однако исторически интерес к концертмейстерскому делу в России начал расти гораздо раньше – в XVIII веке. Теоретическое осмысление концертмейстерского искусства началось со второй половины XIX века. Практическое и теоретическое осмысление ансамблевого искусства происходит в рамках становления отечественной фортепианной культуры.

- 2) *обозначить различие терминов «концертмейстер» и «аккомпаниатор», проследить эволюцию трактовки понятий от прошлого к современности*

В зарубежных руководствах, датированных XVI-XVIII веками, «клавирист» или «аккомпаниатор» – это «исполнитель на клавишно-струнных инструментах, сопровождающий исполнение солиста». Термин «концертмейстер» в указанную эпоху относится лишь к «первому скрипачу оркестра».

На сегодняшний момент термины имеют иное значение. «Аккомпанемент» – это «...партия инструмента (например, фортепиано, гитары и т.д.) или партии ансамбля инструментов (певческих голосов), сопровождающие сольную партию певца или инструменталиста». Понятие «концертмейстер» включает в себя не только ансамблевые (музыкальные), но и организаторские (менеджерские) функции.

- 3) *выделить основные этапы формирования профессиональной отечественной концертмейстерской деятельности с XVIII века до момента возникновения профессии «концертмейстер»*

### XVIII – начало XIX

В России популярны *формы европейского музицирования* (оперно-театральная, домашняя, салонная, концертная), осваиваются соответствующие им музыкальные жанры (оперный, камерно-вокальный). Феномен концертмейстерства обнаруживает себя в виде репетиторских занятий в оперном театре и аккомпанировании на клавишных инструментах.

20-е годы XIX – начало XX века

*Расцвет национальной оперы и оперных театров*, где концертмейстеры востребованы на постоянную работу. *Развитие русского романса*: происходит усложнение фортепианной фактуры, что нацеливает на художественный подход к аккомпанементу, выявляет необходимость привлечения к нему отдельного исполнителя. Концертмейстер становится фигурой равнозначной солисту.

20-е – 30-е годы XX века

В 20-е годы *концертмейстерский класс* начинает существовать на факультативных основаниях в музыкальных учебных заведениях. В 30-е годы – *обязательная дисциплина*. Во второй половине века в концертмейстерском классе Московской консерватории занятия ведут М. Смирнов, Е. Шендерович, В. Чачава. В этот период происходит определение направлений обучения во всех консерваториях и институтах искусств страны.

*Выводы*: XVIII век становится периодом трансформации отечественной культуры и, в частности, концертмейстерского искусства. Русские исполнители и композиторы привносят национальные традиции в европейские формы музицирования, усложняют жанровую структуру. Появляется потребность в профессиональных музыкальных учреждениях. В результате эволюции происходит расщепление фортепианной культуры на две ветви, что приводит к формированию профессии «концертмейстер» в XX веке.

Автор предпринял попытку проследить, как преобразовывалась, какие новые черты приобретала концертмейстерская деятельность от одного исторического этапа к другому, анализируя историю профессии в контексте становления русской музыкальной культуры в целом.

#### *Литература*

1. *Акбари Ю.Б.* К истории искусства аккомпанемента: учеб. пособие / Ю.Б. Акбари. – Владимир: ВлГУ, 2012. – 116 с.
2. *Бабюк В.Л.* Становление концертмейстерской деятельности в России XVIII – XX веков: Фортепьянно-вокальный аспект: автореф. дис. ... канд. иск. / В.Л. Бабюк – Магнитогорск, 2003. – С.23.
3. *Калицкий В.В.* История формирования учебной дисциплины «концертмейстерский класс» // Музыкальное исполнительство и образование, 2017. – № 2. – С. 99–112.

4. *Майлис Ю.А.* Исторический аспект развития и особенности профессионального мастерства концертмейстера // Исполнительское искусство. ЮРМА, 2015. – С.15–19.
5. *Юдин А.Н.* Изучение отечественного концертмейстерства первой половины XX столетия в контексте учебного курса «История и теория аккомпаниаторского искусства» // Музыкальное искусство и образование, 2014. – № 3 – С.113–125.



## **Технология написания истории школы**

*Наймарк Е.А.*

*учитель школы «Кот Стимул», грантопрос.*

В апреле 2019 года вышла монография-учебное пособие по истории школы-гимназии № 80 Петроградского района Санкт-Петербурга, автором которой является Е.А. Наймарк [3]. В книге представлен УМК и технология написания истории школы.

Помимо основных традиционных этапов технологии написания исследований об образовательных учреждениях, в книге описана одна немаловажная деталь – бланк, а значит и заполненный документ характеристики и рекомендации на ученика, воспитанника детского дома и другого «человека школы». Данный документ лишь самое малое, но и он может помочь в образовательной, бытовой, жилищной деятельности, при устройстве на работу субъектов образовательного процесса. Данный документ должен обладать большой авторитетностью, легитимностью и способствовать социализации. Сейчас многое говорится о необходимости снижения бюрократии, потребности в росте гуманизма. Ведь если бы было больше льгот, были более мягкие социальные условия, в частности, людей, подобно многим странам Запада в тяжелых жизненных ситуациях, освобождали от гнета коммунальных платежей, налогов, то авторитете школы бы только рос. Ценности гуманизма, индивидуального подхода к жителям должна пропагандировать именно школа и особенно работники музея школы. Это важнейший критерий. В частности, также при болезни, чтобы получить инвалидность нужно собирать и трудовые документы, и школа и музей школы и книга по истории школы должна этому способствовать. И это не умозрительные, идеалистические заключения, а установка к дифференцированной, технологической работе. Это важный критерий оценки работы школы и написания ее истории.

Второй важный критерий технологичности написания работы по истории школы – возможность размещения артефактов из книги в Цифровом музее истории школы. Это могут быть хорошо визуализированные фотографии по истории школы, выписки из монографий, статьи, схемы, презентации и документы [3]. В музее должен быть развит электронный архив «Мои документы» на подобие МФЦ. Музей располагается на сайте школы или на платформе социальной сети, в частности Вконтакте, Фейсбук, Одноклассники, Яндекс Дзен, Телеграмм, Инстаграм и т.п. В музее на сайте школы можно также формировать себе положительную характеристику, что также будет признаком гуманизма и развитости общества. У музея может быть свой отдельный сайт. Музей может сотрудничать с библиотекой, школьной газетой (особенно, электронной), архивом. Данный цифровой музей будет хорошим фундаментом для цифровых средств массовой информации школы.

Если писать о конкретно написанной монографии по истории школы, то в ней исследована вся ретроспектива прошлого школы-гимназии № 80. Использовано более 100 научных и научно-популярных работ по истории школы, архивные источники, многие воспоминания, фотографии. Училищный Дом им. А.С. Пушкина был построен в 1907 году под руководством И.И. Яковлева, что показано с привлечением многих сметных и фотографических, чертежных документов, что и должно быть важным технологическим шагом при описании основания школы [1]. Привлечены документы Центрального государственного исторического архива. Изучены данные логистики.

В технологичной истории школы должны быть исследованы основные сложные периоды и отношения между личностями в их время, показаны основные результаты субъектов образовательного процесса. В ходе своего исследования автор показал с помощью фотоснимков архива кинофотодокументов реалии методической работы в школе в 1930–1990-е годы. Это только отчасти показало развитие гуманизма в образовании, однако показало многие технические характеристики обучения. В частности, в тяжелое сталинское время было показано как в школе, сохраняя наследие А.С. Пушкина ставили сказку о царе Салтане.

В пособии показаны значимые и с точки зрения известной истории и с точки зрения более камерной микроистории династии в школе, знаменитые «люди школы». Показаны яркие годы пребывания школы в статусе гимназии. Об этом на сайте школы и в книгах о школе либо написано мало, либо не написано ничего. Представленные данные не должны идти вразрез с интересами современной администрации школы. По современной истории школы представлено также немало данных, ее заслуг, достижений в медиа пространстве.

Таким образом технологичность написания школы обеспечит ее поэтапность, принцип «от малого к большому». Это укрепит ее как техническую, так и гуманитарную составляющую.

#### *Литература*

1. *Исаченко В.* Он строил училищные дома // Блокнот агитатора. 1982. № 2. С. 49–56.
2. История, методология и практика современного образования в России: Монография: [под ред. Н.П. Ходаковой]. Новосибирск. Изд. «СибАК», 2014.
3. *Наймарк Е.А.* «Под твоей бессмертной сенью...» История и современность школы-гимназии № 80 Петроградского района Санкт-Петербурга. М.-Спб.: «Свет» «Нестор-История». 2019.

## **Эпистемологическая основа педагогической концепции Рудольфа Штайнера как ресурс инновационных образовательных решений**

*Славгородская Е.А.*

*аспирант Академии психологии и педагогики  
Южного Федерального Университета  
Ростов-на-Дону, Россия  
lsl@sfnedu.ru*

*Научный руководитель – д.п.н., проф. Краснощекова Г.А.*

Рудольф Штайнер (1861–1925) – австрийский философ, литературовед, драматург, архитектор, социальный мыслитель и эзотерик, наиболее известный как основатель вальдорфских школ. Сформировал эпистемологические основы своей педагогической концепции в книге «Философия свободы» (1894), ей предшествует докторская диссертация по философии, опубликованная в виде книги «Истина и Знание: Введение в философию свободы» (1892). Он работал с 1883 года до 1897 года в архивах Гете-Шиллера в Веймаре, где он редактировал окончательное издание научных работ Гете. Убеждение Гете в том, что акт познания порождает новую форму сознания, было вдохновением Штейнера для дальнейшего развития этого нового вида мышления в рамках научной методологии, с помощью которой духовный мир может быть испытан в органический мир и тем самым исследуется непосредственно. Осмыслив философию жизни, Штейнер восполнил эту потребность, создав свою собственную философию, которая заложила прочную основу для расширения научных исследований через средства чистого мышления, за пределы воспринимаемого чувства.

Эта эволюция ранних философских принципов Штейнера обоснована в подходе к систематическому исследованию психологических и духовных явлений, которые он назвал Антропософия. В отличие от основной науки своего времени, которую он воспринимал как рассматривающую только материальные аспекты вселенной, а также отличающую его подход от религии или мистических поисков, он часто упоминал Антропософию как форму духовной науки, которую он определил как «путь знания по направлению от духовного в человеке к духовному во вселенной».

Антропософия – не теоретическая система, а метод прямого наблюдения исследования, а также совокупность знаний, полученных в результате таких исследований.

Сторонники Штайнера утверждают, что сама природа его духовной научной методологии заключалась в том, чтобы пролить свет сознания на области, недоступные для одностороннего, так называемого объективного, научного подхода. Для Штайнера существовало три типа знаний: обычное интеллектуальное восприятие мира, доступного нашим

чувствам, прямое понимание духовных реалий через чистое мышление и знание духовных реальностей, выраженных в чувственном мире, получаемых путем прямых медитаций, основанных на переживаниях, воспринимаемых через чувства.

Традиционное различие между естественной и духовной наукой разрушается, когда человек воспринимает и кредитует нефизические формирующие силы, которые не могут быть испытаны через чувства, но исключительно через интеллект. Перспектива естественного мира как имеющего интеллектуально-духовную конституцию, приобретенную, если принять это мышление, есть духовная деятельность, результатом которой является понимание, отличное от понимания общепринятой науки, которая составляет основу антропософии.

Штайнер стремился излечить недомогание сознания, вновь включив древние тайны, хотя и в метаморфизированной форме, через строгие и дисциплинированные «науки о духе», где когнитивное развитие каждого человека еще раз становится путем к духовному знанию.

Так, на наш взгляд, на современном этапе развития педагогической науки мы можем рассматривать идеи Рудольфа Штайнера в качестве базы новой интегральной научной парадигмы, органично сочетающей в себе рациональное и духовное, естественно-научное, математическое и гуманитарное знание. Возможность создания такого рода инновационного теоретико-эмпирического конструкта мы видим в преемственности эпистемологической концепции Рудольфа Штайнера в современных образовательных реалиях (чьи идеи во многом коррелируют с общепризнанным философским наследием Кена Уилбера, в духе его «Теории всего»).

#### *Литература*

1. Хемleben Й. Рудольф Штайнер. Биографический очерк. – М: Издательство имени Н.И. Новикова, 2004. – 12–34 с.
2. Штейнер Р. Мой жизненный путь. – М: Evidentis, 2002. – 146–149 с.
3. Штейнер Р. Философия свободы. Основные черты одного современного мировоззрения. – Ереван: Ной, 1993. – 231–234.

## ЧАСТЬ 6

# ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

### **Особенности представлений родителей о качествах дошкольника, необходимых для успешного обучения в школе**

*Важнова С.А.*  
*старший преподаватель факультета*  
*«Психология образования»*  
*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*  
*alex-vazhnov@yandex.ru*

Значимость дошкольного периода доказана и неоспорима. Именно в этом возрастном периоде закладываются основы личностных качеств и характеристик, которые продолжают развиваться и формироваться в более старшем возрасте. При этом родители и педагоги ДОО оказывают большое влияние на развитие ребенка. Выстраивание содержания дошкольного образования, согласованность единого понимания целей образования, создание психолого-педагогических условий, невозможно без учета анализа мнений родителей о качествах ребенка, способствующих в дальнейшем успешному обучению в школе.

С целью выявления представлений родителей о качествах старшего дошкольника, необходимых для успешного обучения в школе на кафедре «Дошкольная педагогика и психология» было проведено исследование (выпускная квалификационная работа магистерская диссертация А.Ф. Щербаковой). В качестве метода исследования представлений родителей был применен анкетирование. Выборку составили 37 человек в возрасте от 20 до 40 лет, имеющих: среднее образование, в возрасте до 35 лет – 4 человека; в возрасте более 35 лет – 3 человек; высшее образование, в возрасте до 35 лет – 18 человек, в возрасте более 35 лет – 12 человек.

Исследование проводилось в два этапа. Целью первого было выявить общие представления родителей. Респондентам предлагалось написать не менее 14 качеств (характеристик), которые должны быть у ребенка старшего дошкольного возраста для успешного обучения в школе. На втором этапе, спустя полгода, было предложено проранжировать список качеств по степени выраженности у их ребенка, где № 1 – наиболее выраженное и № 14 – наименее выраженное качество. Таким образом, выявлялись собственные представления родителей о качествах дошкольника, которые наиболее важны для успешного обучения в школе.

По итогам первичного анкетирования нами были выделены наиболее часто встречающиеся качества (характеристики, свойства, действия): усидчивость, самостоятельность, любознательность, внимательность, физическая подготовка, удержание внимания, умение читать, умение писать и считать, самообслуживание, уверенность в себе, ответственность, общительность. Они стали основой при составлении второй анкеты. Также по результатам теоретического анализа психолого-педагогической литературы, были выделены и добавлены качества дошкольника, способствующих успешному обучению в начальной школе, но которые не были отмечены родителями детей: умение подчинять свои действия некоторым правилам, нравственные качества (честность, смелость, доброта)

По результатам второго анкетирования были получены следующие результаты. По мнению родителей, со средним образованием наиболее значимыми качествами являются внимательность, уверенность ребенка в себе, усидчивость, при этом респонденты возраста до 35 лет отмечают также любознательность, нравственные качества и уметь подчинять свои действия правилам, а более старшего возраста - общительность и самостоятельность.

Мнения большинства родителей с высшим образованием о качествах дошкольника, требующихся для обучения в начальной школе, чаще всего совпадает, имеются лишь небольшие различия в зависимости от возраста. Респонденты возраста до 35 лет наиболее значимым отмечают умение ребенка подчинять свои действия правилам, а старше 35 лет - графо-моторные навыки (умение читать и писать).

По итогам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Представления родителей со средним образованием о качествах, необходимых для успешного обучения в школе, в большей степени ориентированы на всестороннее развитие ребенка;
2. Представления родителей с высшим образованием о качествах, необходимых для успешного обучения в школе, в большей степени ориентированы на учебные навыки и возможности регулировать поведение.
3. Представления родителей о качествах дошкольника, необходимых для успешного обучения в школе, в большей степени зависят от уровня их образования, а не возраста.

Результаты проведенного исследования могут быть полезны педагогам дошкольного образования для эффективного взаимодействия с родителями воспитанников при обсуждении и согласовании общего видения задач по созданию условий, способствующих развитию и формированию качеств и характеристик, необходимых для успешного обучения в школе.

*Литература*

1. *Доронова, Т.Н.* О взаимодействии ДОУ с семьей на основе единой программы для родителей и воспитателей «Из детства – в отрочество» // Дошкольное воспитание, 2005. № 3.

2. Кириллов И.Л., Буянов А.А., Важнова С.А., Плеханова С.М. Сравнительный анализ представлений родителей о личностных качествах дошкольников и младших школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 12 (56). С. 153–163.
3. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник для академического бакалавриата / Л.Ф. Обухова. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 460 с
4. Фельдштейн, Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 3–19.

## **Использование приемов театрализованной деятельности в логопедической работе с дошкольниками с ОНР III уровня**

*Ибрагимова Н.С., Калиева К.А.*

*студенты факультета социальной и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Россия  
ibragimowa.nailya@yandex.ru*

*Научный руководитель – Артемова С.А.*

В данной статье раскрываются основные цели, методы и приёмы практического исследования в области изучения приёмов театрализованной деятельности в логопедической работе у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Поскольку развитие навыков связной речи у данной группы детей протекает с определенными трудностями, вопрос повышения эффективности коррекционной работы является достаточно актуальным. Одним из направлений коррекционного воздействия является театрализованная деятельность.

Нами были проанализированы и обобщены вопросы воспитательных возможностей театрализованных игр, их потенциала для преодоления нарушения связной речи, которые рассматривались в работах И.Г. Вечканова, М.Д. Маханева, Л.В. Артемова и других. В исследованиях отмечается, что приемы и методы театрализованной деятельности позволяют разыгрывать диалоги и произносить монологи, формируя опыт реализации грамотной, выразительной речи в процессе репетиций и выступлений. Использование приемов театрализации на логопедических занятиях позволяет развивать внимание к речевым средствам, формировать мотивационную основу речевого общения, развивать креативность и творческое воображение, мыслительные операции.

Изучение специфики организации и эффективности приемов театрализованной деятельности в процессе коррекции связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня было организовано в ходе экспериментальной работы.

В процессе диагностики на констатирующем этапе эксперимента с использованием методики В.П. Глухова было выявлено, что на высоком уровне с заданиями не справился ни один испытуемый, средний уровень владения связной речью выявлен у 20 % детей, недостаточный – у 40 %, и низкий – у 40 %.

На основе полученных данных в соответствии с целью исследования были определены следующие приемы театрализованной деятельности: игры-драматизации на логопедических занятиях по развитию связной речи, подготовительные упражнения, необходимые для разыгрывания и представления роли в спектаклях театральной студии (сюда входили



игровые упражнения по сценическому мастерству, речевые упражнения, упражнения на постановку дыхания, а также подготовка костюмов и декораций), театрализованные представления.

Для определения эффективности предложенного и внедренного нами опыта был проведен контрольный эксперимент.

Анализ полученных данных показал, что по всем обследуемым параметрам выявлена значительная положительная динамика: с диагностическими заданиями на высоком уровне справилось 20 % детей, на среднем уровне – 50 %, на недостаточном уровне – 30 %, низкого уровня выявлено не было.

Полученные в ходе исследования данные позволяют достоверно говорить об эффективности использования приемов театрализованной деятельности в логопедической работе по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и перспективности дальнейшего изучения приемов и средств театрализованной деятельности в логопедической практике.

#### *Литература*

1. *Алексеева М.М., В.И. Яшина* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М: Академия, 2014.
2. *Артемова Л.В.* Театрализованные игры дошкольников. М.: Просвещение, 1991.
3. *Вакуленко Ю.А.* Театрализованные инсценировки сказок в детском саду. Волгоград, 2008.
4. *Глухов В.П.* Методика обследования связной речи у дошкольников. URL: [https://studbooks.net/1845317/pedagogika/obzor\\_metodik\\_obsledovaniya\\_sostoyaniya\\_svyaznoy\\_rechi\\_detey\\_starshego\\_doshkolnogo\\_vozrasta\\_obschim\\_nedorazvitiem](https://studbooks.net/1845317/pedagogika/obzor_metodik_obsledovaniya_sostoyaniya_svyaznoy_rechi_detey_starshego_doshkolnogo_vozrasta_obschim_nedorazvitiem)
5. *Маханева М.Д.* Технология формирования театрально-игровой деятельности. URL: <https://drozdova-ds13sp.edumsko.ru/articles/post/1453277>

## **Занятия со старшими дошкольниками по программе «Я – будущий ученый» как средство развития их познавательных интересов**

**Игнова А.В.**

ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена  
г. Кандалакша, Россия  
anet.sus@mail.ru

Современный мир устроен так, что дети живут и развиваются в эпоху информатизации. В условиях быстро меняющейся жизни от человека требуется не только владение знаниями, но и в первую очередь умение добывать эти знания самому, оперировать ими, мыслить самостоятельно и творчески. Главной задачей педагога в настоящее время становится приобщение детей к доступным для них способам работы с информацией – поиску информации, проверке ее достоверности, анализу данных и т.д.

Одним из важных аспектов в обучении старших дошкольников является познавательный интерес. Познавательный интерес при правильной педагогической организации деятельности дошкольников и систематической и целенаправленной воспитательной деятельности может и должен стать устойчивой чертой личности дошкольника.

Одним из методов познания закономерностей и явлений окружающего мира является опытно-экспериментальная деятельность. В экспериментировании дошкольник выступает в роли исследователя, который самостоятельно и активно познаёт окружающий мир, используя разнообразные формы воздействия на него.[4]

В настоящее время есть множественные варианты уголков экспериментирования для дошкольного учреждения, но отсутствует возможность приобретения качественно оборудования, а также недостаточное количество специалистов и специально разработанных программ. Поэтому учреждения дополнительного образования выходят на рынок образовательных услуг с целью разрешения этих проблем организуют занятия с детьми с детьми по освоению опытно-экспериментальной деятельности.

В муниципальное автономное учреждение дополнительного образования детско-юношеский центр «Ровесник» им. С.А.Крыловой г. Кандалакша разработана и апробирована дополнительная образовательная программа «Я – будущий ученый» для детей 6–7 лет. Программа создана на основе собственных разработок с использованием материалов Мартыновой Е.А. и Тугушевой Г.П.[1,3]. Рассчитана на 1 год обучения – 36 часов.

Отличительная особенность программы «Я – будущий ученый» – обращение к опыту ребенка и его обогащение, использование нестандартного оборудования, самостоятельное изготовление дошкольниками рабочего материала. Новизной данной программы является комплексное использование элементов ранее известных и современных методик детско-

го экспериментирования, внедрение новых компьютерных технологий для формирования и развития основ научного мышления через опытно-экспериментальную деятельность. Данный формат обучения детей отсутствует в других образовательных организациях города Кандалякши.

Цель программы – формирование познавательной активности дошкольников посредством вовлечения в опытно-экспериментальную деятельность.

Программа ориентирована на формирование следующих представлений о физических свойствах песка, глины, воды, воздуха, бумаги, ткани, стекла. В ходе освоения знакомятся с правилами техники безопасности при выполнении опытов и экспериментов. Учатся формулировать и задавать вопросы, самостоятельно проводить опыты и эксперименты.

Для оценки эффективности разработанной программы и ее влияния на развитие познавательного интереса, в настоящее время проводится эксперимент, который должен содержать 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

В эксперименте участвуют обучающиеся детского объединения «Я – будущий ученый» МАУДО ДЮЦ «Ровесник» им. С.А. Крыловой г. Кандалякша. Группа состоит из 17 человек в возрасте 6 лет, из них 7 мальчиков и 10 девочек.

Целью констатирующего эксперимента является фиксация уровня познавательного интереса при помощи методик: дидактическая проективная методика «Сахар» и методика «Маленький исследователь» [2].

Из результатов проведенной методики «Сахар», качественный анализ ответов показал, что на начало учебного года умение у большинства детей есть затруднения в анализе объекта, об этом говорит 7 детей не предоставивший ответа, также ошибочное сопоставление фактов приводит 4 обучающихся к неправильному ответу. Умение рассуждать и аргументировать свой ответ представили 4 опрошенных детей, 2 представили правильный ответ без аргументов.

Анализ результатов методики «Маленький исследователь» позволяет сделать вывод, что подобранные виды деятельности по программе «Я – будущий ученый» востребованы детьми. Наиболее привлекательным видом деятельности для детей старшего дошкольного возраста, является самостоятельное индивидуальное проведение опыта, а также работа с сыпучими материалами, не без внимания остаются приборы помощники и различные емкости и сосуды. Немее интересны виды деятельности связанные с темой «Почва» и «Воздух», что в дальнейшем поможет скорректировать работу.

По окончанию формирующего эксперимента будет проведен контрольный. Во время проведения контрольного эксперимента будут предложены аналогичные задания для обучающихся для того чтобы в последующем выявить изменения ответов детей. Зафиксированный выбор деятельности в последующим сравниваем.

Но уже сегодня мы можем наблюдать результат работы обучающиеся стали задавать больше вопросов касаясь изучаемого объекта, стали искать новые способы изучения объектов. Проведенные эксперименты повторяли в домашних условиях, о чем охотно рассказывали на занятии.

*Литература*

1. *Мартынова Е.А.* Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2–7 лет. Тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий. – М.: Учитель, 2011.
2. *Прохорова Л.Н.* Организация экспериментальной деятельности дошкольников. Методические рекомендации. АРКТИ, 2010 г.
3. *Тугужева Г.П.* Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста в соответствии с ФГОС. – М.: Детство-пресс, 2015. – 132 с.
4. *Шереметьева О.В.* Организация исследовательской деятельности детей как одна из методических составляющих преемственности дошкольного и начального образования // Современные стратегии образования: проблемы развития, воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста: сборник материалов I Всероссийской конференции с международным участием. – Санкт-Петербург, 2010. – 310–315 с.

## **Анализ понятия «формирование нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста»**

*Ильясова И.А.*

*студент Института Педагогики  
ФГБОУ ВО «БГПУ им.М.Акумулы»*

*Уфа, Россия*

*dou33str@yandex.ru*

*Научный руководитель – Сыртланова Н.Ш.*

Современный период в российской истории и образовании характеризуется противоречиями духовного и материального, потребностью общества в высших идеалах и превосходства прагматичного подхода к жизни, что приводит к трансформации ценностей, смене нравственных ориентиров.

В Концепции духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) делается акцент на том, что одной из важнейших задач современной государственной политики Российской Федерации является воспитание детей, направленное на овладение ими базовыми национальными ценностями и духовными традициями.

Рассмотрение генезиса представлений о нравственных ценностных ориентациях в отечественной педагогике показал, что воспитанию нравственной личности большое внимание уделялось во все времена. Установлено, что, несмотря на отсутствие специальных институтов воспитания, формирование нравственных ценностных ориентаций у детей выступало имплицитным свойством процесса подготовки подрастающего поколения к жизни в обществе и связывалось с представлениями о смысле бытия, о Добре и Зле. Различные аспекты формирования нравственных ценностей у детей дошкольного возраста уже в течение длительного периода являются предметом изучения многих исследователей. В частности, в результате исследований ученых Л. Артемовой, Р. Буре, Л. Куцаковой, Е. Субботинского и других ученых получены важные данные о сущности психолого-педагогических аспектов формирования нравственных ценностей у старших дошкольников.

В контексте нашего исследования особую значимость приобретают дефиниции «нравственные ценности» и «нравственные ценностные ориентации». В современной науке формирование нравственных ценностных ориентации понимается как длительный процесс установления субъектом (на сознательном или подсознательном уровне) степени личной значимости моральных категорий (целей, качеств, норм) и становления иерархизированной системы аксиологических приоритетов, выступающей основой направленности его поведения. Термин «нрав-

ственные ценностные ориентации» в диссертационных исследованиях, имеют различные трактовки.

Рассмотрим некоторые из них.

Е.В. Бондаревская определяет нравственные ценностные ориентации как «слагаемые с позиции пользы для человека, возвышающей его гуманное начало, или вреда, препятствующего развитию общественно значимых свойств в нем».

И.Ф. Камалова определяет нравственные ценностные ориентации как многоуровневое интегральное формирование. По мнению автора, – это система взаимодействия социальных и индивидуальных установок, побудителей активности, выступающая в форме осознания личностью своего бытия.

В своем диссертационном исследовании В.В. Капусова рассматривает нравственные ценностные ориентации как ядро мировоззрения, включающего в себя представления человека о мире, его установки, а также нравственные ориентиры деятельности.

Опираясь на дефиниции ученых, Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, мы сформулировали следующее определение ведущего понятия нашего исследования: нравственные ценностные ориентации детей старшего дошкольного возраста – это осознанное, позитивное отношение детей к базовым национальным ценностям (патриотизм, природа, семья, труд и творчество, искусство и литература, знание, мир), как основе их деятельности и поведения.

Таким образом, в современный период развития российского общества важнейшей задачей является формирование нравственных ценностных ориентаций подрастающего поколения.

Проведенный анализ научно-педагогической базы дает возможность констатировать, что в данный момент накоплен значительный теоретический опыт о базовых национальных ценностях, актуальных в старшем дошкольном возрасте, составляющих основу нравственности.

#### *Литература*

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
2. Ежкова Н.С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2006. – 119 с.
3. Камалова И.Ф. Развитие нравственных ценностных ориентаций студентов вуза средствами музыкального искусства: дис. канд. пед. наук. – Казань, 2009. – 268 с.
4. Капусова В.В. Формирование нравственных ценностных ориентаций сельских подростков: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Ярославль, 2011. – 231 с.
5. Раитина М.С. Ценности и ценностные ориентации, Формирование и роль в развитии личности [Электронный ресурс // Научный электронный архив. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/5159ГПУ>, 2000. – 23 с.

## Практика создания буктрейлеров в условиях дошкольной образовательной организации

**Кондратьева О.Б.**

студент магистратуры Института детства РГПУ им. А.И. Герцена Санкт-Петербург, Россия  
kseniakondrateva89@gmail.com

Научный руководитель – Езопова С.А.

Проблема недостаточной заинтересованности детей к чтению книг сейчас как никогда актуальна: стремительное развитие средств массовой коммуникации привело к тому, что малыш значительно раньше и гораздо охотнее обращается к аудиовизуальным средствам информации, обладающими способностью мгновенно удовлетворять познавательные и гедонистические потребности, тогда как чтение художественного произведения требует значительных интеллектуальных, духовных, физических усилий [1].

Перед педагогами возникла задача: возможно ли объединить читательский интерес с хорошо знакомой детям цифровой средой, каким образом выстроить образовательную работу, чтобы эти понятия стали не взаимоисключающими, а дополняющими друг друга? Связующим звеном стал буктрейлер – короткий видеоролик, созданный по мотивам книги, цель которого – пропаганда чтения, привлечение внимания к книге.

В детском саду № 143 Невского района Санкт-Петербурга с февраля по июнь 2020г. в рамках федеральной инновационной площадки «Проектирование инфраструктуры детского чтения в условиях дошкольной образовательной организации» проводилась апробация внедрения буктрейлеров в работу с детьми старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость работы определена разработкой методического инструментария по внедрению буктрейлеров в дошкольные образовательные организации, научная новизна заключается в выявленных трудностях и выделения путей их решения для успешного использования алгоритма в образовательной деятельности педагогом дошкольного образования.

Результатом апробации стал разработанный алгоритм создания буктрейлеров в условиях дошкольной образовательной организации (табл. 1).

**Таблица 1**

### Алгоритм создания буктрейлеров совместно с детьми старшего дошкольного возраста в условиях ДОО

Подготовительный этап	
Работа с родителями	Семинар «Современные технологии и чтение – взаимоисключающие или взаимосвязанные понятия?»

<b>Этап реализации</b>	
Демонстрация готового буктрейлера	Обсуждение с детьми
Создание собственного буктрейлера	1) Выбор книги; 2) Написание сценария; 3) Визуализация сценария, «оживление»; 4) Съемка и видеомонтаж.
<b>Заключительный этап</b>	
Распространение созданного детьми совместно с педагогом буктрейлера	Просмотр созданного буктрейлера другими детьми

Основываясь на нашей практике, мы выявили следующие возможные трудности, с которыми может столкнуться педагог:

- 1) Неготовность детей к просмотру видеоролика (эмоциональная/физическая усталость детей, выбор некомфортного для детей времени для демонстрации буктрейлера), возможное решение – перед демонстрацией буктрейлера проанализировать условия и обстановку, в которых будет происходить просмотр, обратить внимание на эмоциональное состояние детей;
- 2) Содержание буктрейлера низкого качества (например, слишком долгий по времени/однообразный сюжет/плохо смонтированный ролик и т.д.), возможное решение – ознакомиться с различными буктрейлерами и выбрать тот, который отвечает всем необходимым требованиям, а именно соответствие содержания книги и видеоролика возрасту детей, буктрейлер оптимальной длительности, высокое качество видео (HD), эмоциональность героев в ролике, совмещение нескольких используемых средств монтажа: музыкальное сопровождение, яркие зрительные образы, анимация, быстрота смены картинки, динамика сюжета.
- 3) Возникновение ситуации, в которой некоторые дети будут уже знакомы с представленной в ролике книгой, возможное решение – спросить у этих детей, понравилась ли им книга, где и с кем они ее читали, когда впервые с ней познакомились, могут ли они посоветовать другим детям ее прочитать и почему?

В процессе работы с родителями были выявлены следующие трудности:

- 1) низкая активность самого воспитателя и его недостаточное педагогическое мастерство (важно отметить, что высокие результаты возможны только в случае постоянного поощрения воспитателем каждого проявления интереса к книгам детей и родителей), возможное решение: проведение индивидуальных и групповых консультаций, практико-ориентированных семинаров/мастер-классов для педагогов.



- 2) Недостаточное включение родителей в процесс (причинами может быть то, что родители не до конца убеждены в эффективности работы технологии медиапроектирования или общее отсутствие доверия к воспитателям), возможные решения: установить доверительные отношения с родителями посредством различных форм общения, либо переход к следующему шагу (создание собственного буктрейлера педагога с детьми).

Почему мы использовали в детском саду именно эту инновационную технологию для стимулирования интереса детей к чтению книг? Так, ФГОС ДО направлен на создание условий развития детей дошкольного возраста, открывающих возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного развития, развития инициативы, творческого потенциала и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующих дошкольному возрасту видах деятельности [2]. В свою очередь, применение буктрейлера в дошкольной образовательной организации затрагивает практически все образовательные области ФГОС ДО: социально-коммуникативное развитие (работа в группе детей, умение сотрудничать с детьми, договариваться, распределение ролей), познавательное развитие (создание условий для развития любознательности детей, поиск вариантов решений проблемных ситуаций, поддержание детской инициативы), речевое развитие (построение связных предложений, работа над выразительностью речи, развитие монологической и диалогической речи), художественно-эстетическое развитие (создание условий для развития творческих навыков, работа над положительным восприятием художественных произведений, формирование мировосприятия ребенка средствами искусства).

*Литература*

1. *Опарина Н.П.* Развитие дошкольника (5–6 лет) как читателя детской библиотеки: Автореф. дис канд. пед. наук: 05.25.03 / Опарина Надежда Прокопьевна; Московский государственный институт культуры. – Санкт-Петербург, 1992. – 8 с
2. *Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Дошкольного Образования / Министерство образования Российской Федерации.* М.: Институт новых образовательных систем, 2004. – 67 с

## Подготовка педагогов к реализации эдьютейнмента в дошкольной образовательной организации

**Липина В.В.**

*магистр кафедры дошкольной педагогики  
Институт детства РГПУ им. А.И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
lipina-vera@li.ru*

*Научный руководитель – Езопова С.А.*

На современном этапе развития общества, информатизации образования и внедрения новых инновационных образовательных технологий в работу дошкольных учреждений, одним из направлений становится создание условий для достижения нового качества образования, которое подразумевает организацию образовательного процесса на основе креативности и творчества, мотивации и поддержки индивидуальности ребенка через общение и игру, познавательную-исследовательскую, интересную для ребенка деятельность. Позиция взрослого в таком общении не в качестве «транслятора знаний, не контролера – оценщика, а творческого создателя мотивации для самостоятельного учения и взаимодействия с другими»[Михайлова-Свирская Л.В.].

Мы предлагаем рассмотреть возможности внедрения в образовательный процесс ДОУ новой образовательной технологии эдьютейнмент, с точки зрения его эмпирической разработанности, методической эффективности мотивации, создание интереса детей к образовательному процессу[Н.А. Кобзева, О. Дьяконова, О. Железнякова, А.В. Попов, О.Л. Гнатюк, М. Эддис, Р. Донован, Д. Букингам, М. Скалтон и др.].

Играть или обучать? Развлекать или развивать? Развивающий потенциал «Edutainment» включает в себя обучение через развлечение, обучение в процессе игры, сочетание компонентов обучения с развлечением. Игровой формат обучения связан с игровой формой взаимодействия педагога и ребенка через реализацию определенного сюжета, при этом образовательные задачи включаются в содержание игры через формирования субъектной позиции ребёнка в отношении собственной деятельности, общения и самого себя [Н.В. Бордовская, А.А. Реан].

Основной принцип организации игрового обучения в образовательном процесс ДОУ по технологии эдьютейнмента это отсутствие принуждения любой формы при вовлечении детей в обучение; акцент на удовольствие и радости для ребёнка от получение знаний от педагога, с целью закрепления практических навыков. Практика игрового обучения изначально была в дошкольном образовании, но к сожалению в последнее время обострились трудности в ее реализации, подмена, отсутствие качественной игровой деятельности в детском саду и как следствие невозможность применения игрового обучения.

Проведенный теоретический анализ научной литературы и интернет-источников по применению технологии «Эдьютейнмент» свидетельствуют о том, что она успешно применяется в школьной и вузовской практике, но в дошкольном образовании представлена только в системе дополнительного образования (Кобзева Н.).

Цель исследования в теоретическом обосновании и проектировании программы подготовки педагогов дошкольного образования к реализации технологии эдьютеймента в образовательном процессе в условиях внутрифирменного обучения.

Предложена модель подготовки педагогов дошкольного образования к реализации технологии эдьютеймента в виде системы теоретических и практических знаний, определяющих этапы, содержание, процесс, деятельность педагогов на основе использования психолого-педагогических средств обучения и комплексного обеспечения образовательного процесса в ДОУ. Структура включает в себя следующие блоки: целевой (цель, задачи); теоретический (подходы, принципы, содержание); технологический (методы, средства, алгоритм формирования готовности, педагогические условия); рефлексивно-оценочный (критерии и показатели эффективности функционирования модели).

Успешность подготовки зависит от уровня компетенции, представленной в структуре взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов: мотивационно-эмоционального (проявляет интерес), когнитивного (знает), творческого (проявление креативности), деятельностного (владеет) и профессионально-личностного (знает и имеет опыт).

Формы и методы обучения педагогов: игровые (психологические и коммуникативные игры, упражнения); игры, разминки, кейсы для тренингов; активные методы группового обучения; проблемно-дискуссионные; тренинговые; современные технологии с использованием ИКТ (видео-, медиа-, аудиоматериалы) [Фопель К., Попова Л.Н., Киселёва М.О., Лопатина А., Осокина М., В.А. Плешаков, А.Н. Соболев, Петровская Л.А.].

Содержание подготовки педагогов включает в себя:

- Развитие профессионально значимых личностных качеств педагогов и приобретение опыта
- Овладение техниками практической работы (информация о технологии, приобретение конкретных приемов, техник, упражнений, алгоритм действий)
- Овладение технологией организации практической деятельности (формирование представлений, умений и навыков внедрения технологии эдьютеймента в образовательный процесс).

#### *Литература*

1. *Атмахова Л.Н.* Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов

- ДОУ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2006
2. Актуальная ситуация развития сектора «эдьютейнмент» для детей в России / С.Г. Косарецкий, М.А. Кудрявцева, К.А. Фиофанова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 36 с. – 300 экз. – (Факты образования N 3(18)).
  3. *Бордовская Н., Реан А.* Педагогика. Электронный ресурс: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/Bordo/index.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bordo/index.php)
  4. *Дмитриев Ю.А., Руда О.Ф.* Диссертация Педагогическое образование. Подготовка педагогов к использованию технологий дошкольного образования. Журнал «Наука и школа», 2012.
  5. *Кобзева Н.А.* 2012. Edutainment как современная технология обучения. Ярославский педагогический вестник, № 4 (II) (Психолого-педагогические науки): 192–195.
  6. *Михайлова-Свирская Л.В.* Организация образовательной деятельности в детском саду: вариативные формы: учебно-практической пособие для педагогов дошкольного образования – М.: Издательство «Национальное образование», 2019. – 144 с.: ил. – (Вдохновение)

## **Формирование нравственных представлений старших дошкольников средствами изобразительной деятельности**

*Макарова Н.В., Ларионова Д.И.*

*студент института психологи ФГБОУ ВО УрГПУ*

*методист МАУ ДО ДДТ «Химмашеев»*

*Екатеринбург, Россия*

*ddt-himmash@mail.ru*

Попытки проследить основные тенденции развития и формирования современных представлений о нравственной культуре личности, заключающиеся в передаче преемственному поколению норм морали, этики, принципов, правил общения и деятельности, лежат в основе многочисленных исследований общественных наук, которые на современном этапе идентифицируют кризисные явления эмоционально-нравственной сферы личности, заключающиеся в проявлениях агрессии, скептицизма, эгоизма и эмоциональной напряженности. В данных условиях резко возрастает потребность в нравственном становлении личности и формировании нравственных представлений у детей дошкольного возраста.

Рассматривая ведущий термин можно говорить о том, что под нравственностью понимают совокупность норм, ценностей, ценностных ориентиров, определяющих поведение человека как моральные свойства личности индивида. Абстрактные нравственные понятия – добро и зло, долг и справедливость, совесть, счастье, любовь, смысл жизни, формируются обществом на протяжении веков и соответствуют историческому развитию общества. Теоретико-методологический анализ выявил, что нравственные представления не возникают мгновенно и в законченном виде, а формируются, постепенно совершенствуются и изменяются под влиянием целенаправленных актов воздействия на высшие психические функции, следовательно – формирование нравственных представлений происходит постепенно в соответствии со стадиями онтогенеза, а целенаправленное влияние благоприятно сказывается на развитии нравственного сознания личности как на обыденном (обычаи, традиции, нравственные номы, нравственные оценки), так и теоретическом уровнях (нравственные идеалы, ценности, ценностные ориентиры) [1, с. 74].

Изучение особенности формирования нравственных представлений детей дошкольного возраста показало, что в данный период онтогенеза происходит формирование и развитие высших психических функций, личное поведение старших дошкольников характеризуется наличием сформированной сферы мотивов и интересов, внутреннего проекта поступков, возможностью к достаточно адекватной оценке итогов личной работы и собственных полномочий. К старшему дошкольному возрасту, каждый ребенок достигает определенного развития нравственной

культуры личности – накапливается определенный социальный опыт, формируются черты индивидуального характера, начинают вырабатываться привычки, формируются и развиваются нравственные представления [2, с. 152].

Анализируя изобразительную деятельность как средство формирования нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста было выявлено, что данный вид детской деятельности несет в себе глубокий психолого-педагогический потенциал. Её применение затрагивает художественно-эстетический потенциал дошкольника, нормализует эмоциональное состояние, развивает коммуникативные навыки, нравственные качества и, непосредственно – нравственные представления.

Первичная диагностика с применением методик «Подели игрушку» Р.Р. Калининой и «Закончи предложение» Н.Е. Богуславской, выявившая, что для старших дошкольников характерно соответствие неверным поведенческим реакциям в ситуации морального выбора, малая сформированность нравственных ориентиров и неустойчивое отношение к нравственным нормам, способствовала экспериментальному изучению формирования нравственных представлений старших дошкольников средствами изобразительной деятельности на базе МАУ ДО ДДТ «Химмашевец» г. Екатеринбург.

В рамках экспериментального изучения был разработан и апробирован коррекционно-развивающий модуль к дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «ШЕДЕВРиЯ» художественной направленности. Новизна модуля заключалась в том, что элементы изобразительной деятельности используются с целью интеграции нравственных представлений дошкольников, формирования целостности восприятия окружающего мира, способствуют развитию творческих процессов.

Реализуемый модуль включил себя такие блоки, как «Эмоции и нравственность – как управлять своим состоянием?», «Ценности современного общества», «Нравственная норма и мир без конфликтов». При реализации программы были подобраны и представлены произведения изобразительного искусства, а также реализована непосредственная изобразительная деятельность детей – рисование, лепка и аппликация.

Рассматривая рисунки, выполнение детьми по завершению модуля, был отмечен рост показателей качества художественного образа и критерии выразительности детских образов, ясно читаемые нравственные формы. Изучение непосредственного изображения абстрактных нравственных понятий на примере продуктов детской деятельности на тему «Добро и зло», можно говорить о том, что изначально большинство работ ассоциировали нравственные представления с помощью объектов природы в образах (солнце – «добро», тучи и дождь – «зло»), отмечая связь природных явлений и объектов с собственным эмоциональным

состоянием и нравственными характеристиками. По завершению программы, продукты детской деятельности наполнились человеческими образами – дети стали анализировать состояние человека в конкретных ситуациях морального и нравственного выбора, перенося полученные знания на характеристики индивида, тем самым проводя глубокий рефлексивный анализ как своего собственного отношения к добру и злу, так и отображая нравственные представления, заложенные в обществе.



Повторная диагностика выявила значительный сдвиг показателей поведенческих реакций в ситуации морального выбора и сформированности нравственных ориентиров детей старшего дошкольного возраста, принявших участие в коррекционно-развивающем модуле. Мы можем говорить о том, что по завершению программы, дошкольники стали осуществлять верный моральный выбор, распределяя игрушки не только в свою пользу, но и думая о других обучающихся. Произошли изменения в отношении к нравственным нормам – обучающиеся либо сформировали нравственные ориентиры, но показали недостаточно устойчивое отношение к нравственным нормам при адекватной оценке поступков и эмоциональной реакции, либо демонстрировали сформированность нравственных установок через адекватные эмоциональные реакции и устойчивое, активное отношение к нравственным нормам.

На основании вышеизложенного мы можем говорить о том, что возможно формирование нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности в специально созданных условиях коррекционно-развивающего модуля к дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе художественной направленности.

#### *Литература*

1. *Антилогова Л.Н.* Нравственное сознание личности и его структура / Л.Н. Антилогова // Сибирская психология сегодня.2002.
2. *Сандабкина Т.Б.* Психолого-педагогические особенности формирования нравственных представлений младших школьников / Т.Б. Сандабкина // Вестник БГУ. 2013. № 15.

## Особенности образной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

**Маслова А.С.**

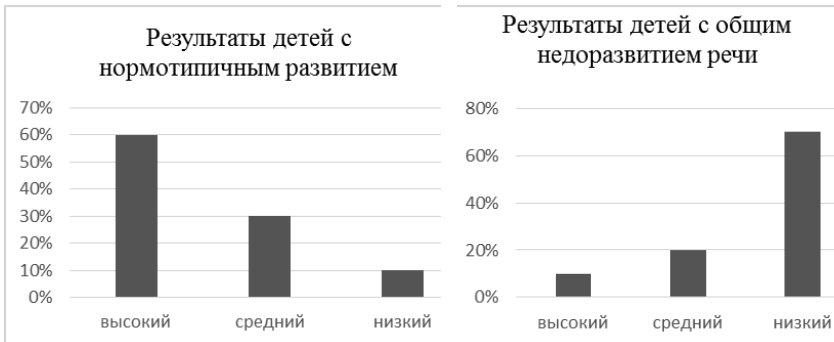
студентка факультета специального  
образования и психологии ГАОУ ВО МГПУ  
Москва, Россия  
maslovalogo@gmail.com

Научный руководитель – Шапкина Г.Р.

Одним из главных вопросов в логопедической работе является формирование словарного запаса ребёнка. Под словарным запасом мы подразумеваем совокупность слов, значение которых индивид понимает и/или использует. Образные средства языка – это одна из актуальных проблем развития словарного запаса детей старшего дошкольного возраста. Образная речь включает выразительные средства и влияет как на творческие способности детей, развивает операции сравнения, группировки, словесно-логическое мышление – совершенствуется связная речь. Специалисты в сфере логопедии отмечают, что у детей возникают трудности в использовании образных средств речи.

В контексте данной темы мы будем рассматривать детей с третьим уровнем речевого развития: они используют развернутую фразу, в которой отсутствуют грубые лексико-грамматические и фонетические отклонения.

Экспериментальное исследование проводилось в соответствии с методикой оценки образной речи детей дошкольного возраста Макаровой В.Н., Ставцевой Е.А., Едаковой М.Н. В эксперименте участвовали 30 детей с нормальным речевым развитием и 30 детей 6–7 лет с 3 уровнем речевого развития. Во время исследования дети пересказывали литературные тексты сюжетного характера, придумывали рассказы и сказки, подбирали к словам антонимы и синонимы – выполняли все задания, в рамках исследования. Выполнение заданий оценивается по уровням: высокий, средний, низкий.





По результатам сравнения образной речи дошкольников было определено, что большинство детей с третьим уровнем речевого развития (60 %) справились с заданиями на низком уровне. Им было трудно назвать всех героев произведения, они пропускали события, допускали лексические и грамматические ошибки во время своего рассказа. Кто-то из детей и вовсе неадекватно подбирали слова, не понимали смысла пословиц. 20 % справились на среднем уровне: правильно понимали значение пословиц, использовали простые и сложные предложения, рассказе использовали одно-два лексических средства выразительности. Большинство детей с нормальным речевым развитием справились на высоком уровне, у них не вызывало трудности выполнение заданий. Рассказ был последовательным, точным, с использованием грамматически верно построенных предложений, без лексических ошибок.

Результаты исследований наглядно разъясняют ситуацию по развитию образной речи у детей. У большинства детей с речевыми нарушениями она не сформирована. Необходимо всесторонне развивать ребенка, чтобы преодолевать данные трудности: читать и анализировать произведения художественной литературы, расширять словарный запас ребенка через изучение лексических тем, знакомить их с окружающим миром.

*Литература*

1. *Белобородова Е.В.* Формирование образных средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи речи :Дис. канд. пед. наук. М., 2007.
2. *Волкова Л.С., С.Н. Шаховская.* Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. М., 1998.
3. *Маслова А.С., Шашкина Г.Р.* Особенности образной речи у дошкольников с нормальной и нарушенной речевой деятельностью. / Межведомственный подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по материалам научно-практической конференции. М., 2019.
4. *Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Едакова М.Н.* Диагностика развития речи дошкольников: Методическое пособие. Москва., 2007.

## Цифровые технологии в ознакомлении дошкольников с природой Зауралья

*Михайлова А.И.*

*студент института психологии и педагогики*

*ФГБОУ ВО «ШГПУ»*

*Шадринск, Россия*

*alexandra9898@bk.ru*

*Научный руководитель – Крежевских О.В.*

Актуальность исследования определяется недостаточной разработанностью проблемы применения цифровых технологий в ознакомлении дошкольников с природой Зауралья. Исследования зарубежных авторов Parette, Н. [1], McKenney [2], J.Shawareb [3] показали, что компьютер может быть использован в качестве инструмента эффективной поддержки образовательного процесса, способствует творческому и речевому развитию детей дошкольного возраста. В то же время, преимущества цифровых технологий перед традиционными дидактическими средствами заключаются в том, что компьютер обеспечивает автоматическое обучение и мгновенные реакции на выполнение заданий ребенком.

### **Научная новизна исследования:**

- с помощью педагогического эксперимента доказано, что цифровые технологии в системе дошкольного образования позволяют получить уникальные результаты в области ознакомления дошкольников с природой Зауралья;
- на основе рассмотрения проблем в области применения цифровых технологий в системе дошкольного образования, описан процесс создания мультимедийных игр для детей дошкольного возраста, основанный на командах: «группировка», «анимация», «DragandDrop» и др.;
- разработана педагогическая технология по ознакомлению с природой Зауралья по 4 направлениям: «Растительный мир», «Животный мир», «Живая, неживая природа», «Времена года». На основе применения цифровых технологий и авторских мультимедийных игр, доказана ее эффективность в экспериментальном исследовании.

Цифровые медиа-ресурсы способствуют развитию у детей наблюдательности, усидчивости, самостоятельности, они учат классифицировать, обобщать, сравнивать, а самое главное – появляется положительный эмоциональный настрой [4].

Данные, полученные нами в результате диагностики детей, сориентировали нас на разработку педагогической технологии.

В.А. Беспалько говорит о том, что педагогическая технология – это подбор действий и операций, которые нацелены на результат, а также описание проведенного процесса и полученного результата обучения [5].

В календарно-тематическом планировании, работа идет 5 месяцев, каждый месяц идет изучение нового раздела: растительный мир, животный мир, живая, неживая природа, времена года. В последний, пятый месяц идет закрепление, и повторение каждого раздела. В работе над ознакомлением с природой Зауралья основной упор делалась на работу с цифровыми технологиями.

Например, одна из игр, которая создана авторами, «Найди листок», активно использовалась в работе с детьми (рис.1). Выбрав данную игру, перед ребенком появлялся лист какого-либо дерева, и предлагалось найти к этому листу свое родное дерево или, наоборот, к дереву из Зауралья найти свой листок. Также необходимо было отыскать листья хвойных деревьев и лиственных.



Рис.1. Мультимедийная игра «Найди листок»

Цифровая игра «Рыбалка» (рис.2), перед началом игры дети познакомились с рыбами, которые обитают в Зауралье, слушали рассказы об их отличительных особенностях, о длине каждой рыбы. И потом предлагалось найти изученных рыб в водоеме. Трудность состояла в том, что совместно с изученными рыбами там были помещены рыбы из морей и океанов.



Рис.2. – Мультимедийная игра «Рыбалка»

Таким образом, нами была разработана педагогическая технология формирования представлений у детей старшего дошкольного возраста о природе Зауралья по всем четырем разделам. Она основана на принципах тематического планирования, а также учета возрастных особенностей и заинтересованности детей.

**Краткие результаты:**

1. Рис. 1. Выявлены потенциальные возможности и риски, связанные с использованием цифровых технологий в ознакомлении детей с природой Зауралья;
2. Определены разделы, показатели, критерии для оценки уровня сформированности представлений о природе Зауралья у детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработана педагогическая технология на основе применения цифровых технологий и авторских мультимедийных игр: «Найди пару для листка»; «Рыбы Зауралья»; «Птицы»; «Насекомые»; «Найди живое»; «Поиск»; «Правила поведения»; «Время года»; «Растения – наши друзья»; «Природа – наш друг»; «Путешествие с Незнайкой и его друзьями по Зауралью»; «Планета Земля в опасности!»; «Экология сказок»; «Круги Эйлера»; «Сезонные изменения»; «Жизнь и быт живых существ»; «Растения -Результаты повторного изучения уровней сформированности представлений о природе Зауралья у детей старшего дошкольного возраста показали положительную динамику по четырем разделам.

Это доказывает эффективность разработанной нами педагогической технологии.

*Литература*

1. *Parette H. Instructional Technology in Early Childhood: Teaching in the Digital Age.* Baltimore, MD: Brookes, 2013.
2. *McKenney S. Teacher Design of Technology for Emergent Literacy: An Explorative Feasibility Study // Australasian Journal of Early Childhood.* 2012. 37.P. 4–12.
3. *Shawareb A. The Effects of Computer Use on Creative Thinking among Kindergarten Children in Jordan // Journal of Instructional Psychology.* 2011. 38.P. 213–220.
4. *Еремина, Т.* ИКТ и познавательное развитие [Текст]: для детей 6–8 лет/ Т. Еремина, С. Ещенко // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 11. – С. 74–78.
5. *Беспалько, В.А.* Прецизионные цифровые измерители времени [Текст]/ В.А. Беспалько // Ин-т электрон.и вычислит. техники.-Постановление Правительства РФ от 31.10.2018 N 1288 (ред. от 30.07.2019) «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации») [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_310151/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_310151/)
6. *Галигузова Л.Н.* Рекомендации для родителей по воспитанию ребенка от рождения до трех лет / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М.: Университетская книга, 2009. – 320 с.
7. Шкалы для комплексной оценки качества образования детей ясельного возраста в дошкольных образовательных организациях / Тельма Хармс, Дебби Крайер, Ричард М. Клиффорд, Норин Язейян. – М.: Издательство «Национальное образование», 2019. – 112 с.

8. Павлова Л.Н. «Раннее детство: развитие речи и мышления». – М: «Мозаика – синтез», 2000.
9. Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/news/1113244/#ixzz41V34JHwu>

## **Речевые упражнения как средство формирования певческих навыков детей старшего дошкольного возраста**

**Назырова А.И.**

*студентка факультета психологии и педагогике ЧОУ ВО КИУ*

*Казань, Россия*

*aisnaz2000@mail.ru*

*Научный руководитель – Исламова Д.Т.*

Пение, как один из видов музыкального исполнительства, является важнейшим средством музыкального и личностного развития ребенка.

Однако надо отметить, что пение, музыкальное интонирование – явление очень непростое, и зависит оно от нескольких факторов.

Часто окружающая ребенка музыкально-певческая среда дома не складывается, поэтому важно процесс обучения детей пению в дошкольных образовательных учреждениях сделать интересным и увлекательным.

Несмотря на то, что в работах многих педагогов-музыкантов, в том числе Е.М. Малининой, О.А. Картушиной, говорится о важности упражнений в работе над певческими навыками детей, этот вопрос всегда будет актуальным. Поскольку, наблюдая музыкальные занятия в ДОУ, мы обратили внимание на то, что формированию певческих навыков у детей дошкольного возраста посредством целенаправленных упражнений уделяется мало внимания, нет продуманности и систематичности в их применении.

Опираясь на положения теории Б. Асафьева об общих закономерностях речевой и музыкальной интонации, О.В. Кацер, в авторской методике обучения пению, предлагает речевые упражнения как способ формирования певческих навыков у детей дошкольного возраста.

При помощи речевых упражнений можно работать над формированием таких певческих навыков, как дыхание и дикция, легкость и полётность голоса, звукообразование.

Формирования певческих навыков включает в себя певческую установку, вокальные и хоровые навыки. Процесс развития певческих навыков, как правило, идет одновременно, и в этом заключается основная трудность обучения детей пению.

Проблему формирования певческих навыков детей дошкольного возраста изучали: М.Ю. Картушина, автор работы «Вокально-хоровая работа в детском саду», Е.Малинина, посвятившая свою деятельность детской вокальной педагогике, О.В. Кацер, автор игровой методики обучения пению.

Можно выделить три возрастных периода в соответствии с общим и музыкальным развитием детей: до 3 лет, от 3 до 5 и от 5 до 6 (7) лет.

В старшем дошкольном возрасте голосовой аппарат по-прежнему отличается хрупкостью, ранимостью. Он укрепляется вместе с общим развитием организма и созреванием так называемой вокальной мышцы. По данным профессора М.Г. Грачевой, голосовая мышца развивается у детей от 5 до 12 лет.

Охрана детского голоса предусматривает правильно поставленное обучение пению. Этому во многом содействует продуманная система певческих упражнений.

Основываясь на положения теории Б. Асафьева о внутреннем органическом родстве музыки и речи, О.В. Кацер предлагает ввести на музыкальных занятиях речевой этап как подготовительный к певческому.

На речевом этапе удобно и легко работать над формированием таких певческих навыков, как дыхание и дикция, правильное воспроизведение звуков и их сочетаний, легкость и полетность голоса.

*Общая цель речевых упражнений:* легко и непринужденно подготовить голоса детей к пению.

*Основными видами деятельности на речевом этапе являются:*

Артикуляционная гимнастика

Игры и упражнения на певческое дыхание

Ритмодекламация. Речевые зарядки

Развивающие игры с голосом. Речевые ритмо-интонационные игры и упражнения

Для эффективной работы над формированием певческих навыков у детей дошкольного возраста следует придерживаться рекомендаций:

- упражнения на развитие дикции и артикуляции предлагается петь в начале учебного года во всех возрастных группах.
- при выполнении упражнений на формирование и развитие певческого дыхания необходимо следить за характером дыхания.
- процесс формирования певческих навыков требует движения от простого к сложному, т.е. сначала постепенного, последовательного выполнения этапа речевых упражнений с произношением текста, затем «впевания» ритмо-интонаций сначала на двух, потом на трёх звуках и так далее с постепенным расширением диапазона голоса.
- при формировании певческого голоса ребенка очень важно следить за тем, чтобы дети не увлекались силой звучания и не переходили на крик.

Таким образом, речевой этап, как подготовительный сначала предшествует, чуть опережая, а затем идет параллельно певческому этапу, являясь базовым для певческих упражнений. Речевые упражнения помогают детям легко и увлеченно пройти этап формирования певческих навыков.

*Литература*

1. *Абдуллин Э.Б.* Теория музыкального образования: учебник для ВУ-Зов / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издательский центр Академия, 2004. – 336 с.

2. *Картушина М.Ю.* Вокально-хоровая работа в детском саду. Пособие для музыкальных руководителей ДОУ, педагогов дополнительного образования / М.: Скрипторий, 2015. – 176 с.
3. Музыка. Дети. Здоровье. Игровая методика развития музыкальных способностей детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/02/27/katser-ovmuzykadetizdorove>
4. *Стулова Г.П.* Хоровой класс: (Теория и практика вокальной работы в дет. хоре): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Г.П. Стулова.– М.: Просвещение, 2002. – 126 с.: ил.



## **Особенности восприятия ребёнком старшего дошкольного возраста эмоционального состояния человека в ситуациях взаимодействия и общения со сверстниками и взрослыми**

*Патрина Е.А.*

*магистрант факультета «Психология образования»,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
79patrina@gmail.com*

*Научный руководитель – Буракова И.А.*

Актуальность изучения эмоциональной сферы обусловлена её значительной ролью в коммуникативной, познавательной деятельности и межличностных отношениях.

При этом наиболее стремительное развитие эмоциональности детей приходится на дошкольный возраст. У дошкольника постепенно в процессе онтогенеза и в результате социализации складываются и совершенствуются центральные и существенные для жизни в обществе социально-перцептивные способности, проявляющиеся в его индивидуальных особенностях восприятия и понимания эмоциональных состояний других людей, умении адекватно на них реагировать и отзываться даже на то, чего нет в опыте его собственных переживаний, что свидетельствует о потенциальных возможностях их совершенствования и служит основой построения благополучного и эффективного взаимодействия в социальной среде.

Основной проблемой выполненного нами исследования стало выявление особенностей восприятия ребёнком старшего дошкольного возраста эмоционального состояния человека в ситуациях взаимодействия и общения со сверстниками и взрослыми. Целю исследования было выявить и описать характер взаимосвязи особенностей восприятия эмоционального состояния человека ребёнком старшего дошкольного возраста и детско-родительского эмоционального взаимодействия, а также взаимодействия старшего дошкольника со сверстниками.

Объектом исследования стали психолого-педагогические условия развития ориентировки детей на эмоциональное состояние участников взаимодействия, а предметом исследования – взаимосвязь способности старшего дошкольника ориентироваться на эмоциональное состояние другого человека и особенностей его общения со сверстниками и родителями.

Нами были выдвинуты две основные гипотезы. Во-первых, что существует прямая связь между степенью ориентации матери на состояние ребёнка при построении взаимодействия и способностью восприятия ребёнком старшего дошкольного возраста эмоционального состояния других людей. Во-вторых, что существует прямая связь между способностью восприятия ребёнком эмоционального состояния других людей и его социометрическим статусом в группе сверстников.

Исследование проводилось на базе дошкольного отделения общеобразовательной школы города Москвы, в нём принимали участие 60 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет), а также 60 их матерей в возрасте 25–48 лет.

Для определения уровня ориентировки старших дошкольников на эмоциональное состояние другого человека нами использовались следующие методики: «Эмоциональные лица» и «Противоречивые ситуации» Е.К. Ягловской, методика А.М. Щетиной «Подбор вербального описания ситуации к воспринимаемому эмоциональному состоянию изображенного человека», направленная на изучение особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека [2].

В результате анализа данных были выделены группы детей, показавших высокий уровень по всем трём методикам, таких детей оказалось 15 (25 %). И, соответственно, группа детей, показавших низкие результаты по трём методикам – 17 детей (28 %).

Для определения социометрического статуса каждого ребенка в группе сверстников использовалась методика «Два дома» (по Т.Д. Марцинковской).

Полученные результаты демонстрируют, что наиболее показательными являются результаты детей с низкими способностями к восприятию эмоций другого человека: у группы этих детей отмечается неблагоприятное взаимодействие со сверстниками (по социометрическим данным), их показатели в 16 случаях (из 17) ниже 4, а 6 из них с отрицательными показателями. У абсолютного большинства детей с высокими показателями (13 детей из 15) социометрический статус на высоком уровне (5 баллов и больше). Таким образом, можно предположить, что существует прямая взаимосвязь между уровнем ориентировки старшего дошкольника на эмоциональное состояние другого человека и его социометрическим статусом в группе сверстников: чем выше способность ребёнка к восприятию эмоций другого человека, тем выше его популярность среди сверстников, и, наоборот, чем ниже эта способность, тем меньше популярность ребёнка в группе.

Параллельно было проведено анкетирование 60 матерей детей. Для изучения детско-родительских отношений были использованы опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия Е.И. Захаровой (ОДРЭВ) и опросник для родителей на выявление особенностей сформированности у ребёнка идентификации эмоций И.О. Карелиной [1].

Проанализировав данные опросников и сравнив их с данными детей, имеющими высокий и низкий уровни ориентации на эмоции другого человека, были получены результаты, позволяющие говорить о том, что некоторые параметры взаимодействия родителей со своими детьми связаны со способностью дошкольников воспринимать эмоции другого

человека. А именно: чем лучше у матери развита способность воспринимать состояние своего ребёнка и ориентироваться на него при построении взаимодействия, а также чем лучше она умеет воздействовать на это состояние, чем выше стремление матери к телесному контакту, тем лучше ребёнок способен к восприятию эмоционального состояния другого человека. И также прослеживается корреляция между низким уровнем выраженности некоторых характеристик взаимодействия матери и ребёнка (низкая способность матери воспринимать состояние своего ребёнка, неумением воздействовать на его состояние, недостаточно развитая способность к сопереживанию, часто возникающие негативные чувства при взаимодействии с ребёнком и недостаточно хорошее отношение к себе как к родителю), и низким уровнем ориентации ребёнка на эмоции другого человека.

Полученные результаты нуждаются в математической статистической оценке, что позволит нам делать более уверенные выводы.

*Литература*

1. *Карелина И.О.* Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: избранные научные статьи. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 122 с. DOI: 10.24045/book.2017.3
2. *Щетинина А.М.* Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1984. – 19 с.

## **Цифровая компетентность ребенка старшего дошкольного возраста: к постановке проблемы**

**Прогацкая Т.К.**

*магистрант Института Детства  
РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия  
tprogackaya@mail.ru*

*Научный руководитель – Калабина И.А.*

Современные дети с раннего возраста начинают взаимодействовать с цифровыми устройствами. Так, по данным Фонда Развития Интернет, 95 % российских дошкольников умеют пользоваться планшетами, а 50 % используют их каждый день или через день. Во времена глобальной информатизации требуется овладение особыми навыками, без которых не обойтись в цифровую эпоху. В связи с этим особую значимость приобретают проблемы формирования цифровой компетентности в период старшего дошкольного возраста, когда закладываются основы будущей личности, формируются новые психологические механизмы деятельности и поведения.

Цифровая компетентность – новейшее понятие, описывающее навыки, связанные с технологиями [1]. Ближайшими к нему понятиями являются следующие: навыки ИКТ, навыки работы с информационными технологиями, навыки XXI века, информационная грамотность, цифровые навыки, – в последние годы именно они использовались для описания навыков в применении цифровых технологий. Тем не менее в научном дискурсе появилась необходимость разработки нового понятия. Многие исследователи связывают это с расширением представлений о цифровой грамотности. Последнюю традиционно рассматривают как «способность отдельных лиц надлежащим образом использовать цифровые инструменты<...>с целью конструктивных социальных действий в контексте конкретных жизненных ситуаций» [2]. Однако для современного человека цифровой мир является не просто специфической сферой деятельности, этот мир опосредует все сферы жизни. В связи с этим общее указание на знания и навыки, включаемое в определение цифровой грамотности, требует анализа мотивации и ценностной сферы человека.

Например, итальянские исследователи Кальвани, Фини, Раниери и Пицци определили три измерения цифровой компетенции: технологическое, этическое и когнитивное. Цифровая компетентность, согласно их работам, заключается в «способности гибко исследовать и решать новые технологические ситуации, анализировать, отбирать и критически оценивать данные и информацию, использовать технологический потенциал для представления и решения проблем, создания совместных знаний, способствуя осознанию своих личных обязанностей и уважению взаимных прав/обязательств» [1].

В России разработкой понятия «цифровая компетентность» занимается Фонд Развития Интернет под руководством Г.У. Солдатовой. Отечественные ученые отмечают, что цифровая компетентность представляет собой «не только сумму общепользовательских и профессиональных знаний и умений, которые представлены в различных моделях ИКТ-компетентности, информационной компетентности, но и установку на эффективную деятельность и личное отношение к этой деятельности, основанное на чувстве ответственности»[3]. Исследователи также предлагают модель цифровой компетентности, основу которой составляют четыре компонента: знания, умения, мотивация и ответственность. Все компоненты рассматриваются в четырех сферах деятельности, в каждой из которых они получают специфическое развитие и реализацию: информационная среда, сфера коммуникации, сфера потребления и техносфера.

Другая авторитетная модель цифровой компетентности разработана Объединенным исследовательским центром Европейской комиссии и описана в рамках концепции Digital Competence Framework for Citizens (DigComp). В своей последней редакции – DigComp 2.1 – эта концепция определяет цифровую компетенцию в пяти ключевых областях: информационная грамотность, коммуникация и сотрудничество, создание цифрового контента, безопасность, решение проблем[4]. В совокупности в этих областях выделена 21 компетенция, которой может овладеть пользователь. Учитывая категории когнитивного процесса (знание, понимание, применение, создание), а также степень самостоятельности пользователя и сложность решаемых им задач, авторы модели предлагают определять уровень цифровой компетентности.

Так как концепция, разработанная Европейской комиссией, рассматривает цифровую компетентность, принимая во внимание, в первую очередь, такие группы населения как молодежь и взрослые, а также в большей степени ориентируется на общественно-политическое измерение понятия, на наш взгляд, более применима при исследовании цифровой компетентности детей старшего дошкольного возраста модель, предлагаемая исследователями Фонда Развития Интернет. Тем не менее возрастные особенности рассматриваемой детской группы требуют уточнения некоторых компонентов этой модели.

Так, при исследовании компонента мотивации у детей старшего дошкольного возраста интерес вызывает не только желание или нежелание обучаться использованию цифровых технологий, но и конкретные мотивы: познавательные, игровые, внешние, социальные и т.д. Кроме того, в 5–7 лет ребенок не может быть полностью ответственен за свои поступки – навыки ответственного поведения только начинают формироваться в возрасте 3–5 лет. Уточним, однако, что ответственность как компонент цифровой компетентности включает в себя не только

обеспечение собственной технической безопасности, но и способность обратиться за помощью в случае столкновения с проблемой, а также понимание того, что в цифровом мире следует быть осторожным. Исследование Фонда Развития Интернет показало, что в России 15 % дошкольников уже имеют негативный опыт использования цифровых технологий: они сталкивались с вредоносным программным обеспечением, негативным контентом, мошенничеством и т.д. При этом лишь 20 % родителей пытаются контролировать и ограничивать использование цифровых устройств детьми. В связи с этим формирование базового понимания безопасного поведения в сети в старшем дошкольном возрасте становится актуальной проблемой.

Таким образом, концепция цифровой компетентности относится к числу активно развивающихся. Принципиальное отличие цифровой компетентности от других близких терминов, которое делает ее ключевым понятием при обсуждении использования технологий в обществе знаний, – включение в содержание понятия компонентов мотивации и ответственности. Это отличие также подчеркивает психолого-педагогическую направленность цифровой компетентности и открывает возможности изучения способов формирования знаний и умений, необходимых для успешного и безопасного взаимодействия ребенка с цифровой средой.

*Литература*

1. *Pomäki L., Paavola S., Lakkala M., Kantosalo A.* Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research // *Education and Information Technologies*. 2016. № 21.
2. *Martin A., Madigan D.* (Eds.). *Digital literacies for learning*. L., 2006.
3. *Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю.* Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М., 2013.
4. *Carretero, S.; Vuorikari, R. and Punie, Y.* DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eig

## **Развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников посредством сказок собственного сочинения**

*Русских Д.А.*

*студент Института психологии и педагогики  
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет»*

*Тюмень, Россия*

*burnatova.daria@gmail.com*

*Научный руководитель – Кухтерина Г.В.*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определил требования о развитии и формировании «эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности к совместной деятельности со сверстниками» (1), но существует недостаточная разработанность приемов и методов, которые используются для их удовлетворения в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Существует множество подходов к определению компонентов эмоционального интеллекта. Т.Д. Савенкова, проанализировав большое количество теоретических моделей эмоционального интеллекта, выделила следующие параметры для его оценки: понимание эмоций других людей, выражение и регулирование собственных эмоций, управление своим мышлением и поведением (2). Данные параметры были положены в основу нашего исследования.

Развитие чувств, эмоциональной вовлеченности в происходящие события у детей в старшем дошкольном возрасте способствуют становлению эмоционального интеллекта на основе взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми.

Одним из средств, влияющих на развитие эмоциональной сферы, является литература. Сказка служит обучающим, развивающим, воспитывающим и диагностическим средством, сочетая в себе все то, что необходимо для эффективного формирования гармоничной личности и её самоощущения.

Дошкольники проявляют большую творческую активность при пересказах текстов доступных художественных произведений, в выразительном чтении знакомых стихов, в собственных рассказах и сказках (3). Основой любой сказки становится фантазия и воображение ребенка.

Благодаря сказке, особенно той, которую дети придумывают сами, есть возможность «поиграть» с главным героем и с теми персонажами, которых еще можно придумать. Для своей сказки ребенок придумывает эмоции героев, их чувства, а также воплощает знакомые модели поведения человека. Сочиняя сказку, ребенок производит анализ известных ему сюжетов и образов, а затем синтезирует новое явление: новую композицию, образы героев, а также их характер и эмоции.

При развитии эмоционального интеллекта с помощью сказок, которые дети придумывают сами, показателями успешности следует считать не художественное значение созданного образа, а наличие эмоционального содержания, выразительности его реализации, оригинальности и вариативности (4).

Проблема и цель нашего исследования заключалась в определении педагогического потенциала сказки собственного сочинения детей как одного из эффективных средств развития эмоционального интеллекта у дошкольников.

Исследование проводилось на базе детского сада № 61 г. Тюмени, ноябрь 2019 г. – май 2020 г. В исследовании приняли участие 23 ребенка в возрасте 6–7 лет, которые были разделены на контрольную (11 человек) и экспериментальную (12 человек) группы.

В экспериментальной группе проводилась работа по развивающей программев течение 5 недель с использованием сказок собственного сочинения детей по принципу доступности материала. На первых занятиях детям предлагалось сначала придумать нового героя в известную сказку, затем сочинить продолжение сказки. Особенно детям нравилось разыгрывать сказки, где они становились своими любимыми персонажами. В таких сказках-театрализациях дети придумывали как их герой будет действовать в различных ситуациях, как он взаимодействует с другими. В рамках реализуемой программы дети рисовали эмоциональные состояния персонажей сказки с последующим обсуждением, придумывали новые характеристики знакомым героям или объединяли уже известных героев в одного.

Для определения уровня эмоционального интеллекта была использована «Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта» Т.Д. Савенковой и методика «Эмоциональные лица» М.М. Семаго и Н.Я. Семаго (1).

На констатирующем этапе эксперимента дети контрольной и экспериментальной групп показали примерно одинаковые результаты, не имеющие статистических различий. На рисунке представлены результаты дошкольников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования. Анализ сравнения средних значений позволяет говорить о положительной динамике в развитии параметров эмоционального интеллекта, в первую очередь в понимании эмоций других людей и в выражении собственных переживаний.

Рис. 1. Средние значения дошкольников по методике диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта Т.Д. Савенковой (февраль-март 2020 г.), n=12.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает выдвинутыми предположение о том, что если в развивающей работе с дошкольниками использовать сказки собственного сочинения детей в основе теа-



трализации, рисования, бесед, а также проигрывания и обсуждения эмоций героев, то уровень эмоционального интеллекта повысится.

*Литература*

1. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Дошкольного образования. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&-n=318172&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.20456561349834512#0602322767862169>.
2. Савенкова Т.Д. Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности. Тамбов., 2018.
3. Машковцева Л.М. К вопросу изучения возможностей сочинения сказок детьми старшего дошкольного возраста. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75366.htm>.—ISSN2304–120X.
4. Жигалик М.А., Дзюба И.Д. Сказка как средство развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников. URL: <https://apni.ru/article/416-skazka-kak-sredstvo-razvitiya-emotsionalnogo>.

## **Технология продуктивного чтения современной детской художественной литературы как педагогическое условие обогащения нравственных представлений дошкольников**

**Савенкова А.В.**

*студент факультета дефектологического образования и  
реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена  
Санкт-Петербург, Россия  
ardnaskel@yandex.ru*

Старший дошкольный возраст – период активного освоения норм морали, формирования нравственных привычек, чувств, отношений. У детей возрастает действенность нравственных представлений, возникает сознательная нравственность, то есть поведение ребенка начинает опосредоваться нравственной нормой.

Перед педагогами сегодня встает вопрос о том, каким образом содействовать формированию нравственных представлений у детей, ведь многие средства и приемы устаревают с течением времени, меняется социальная ситуация, контингент воспитанников. Но решение этой проблемы в теоретической литературе в аспекте обоснования педагогических условий в настоящее время разработано не достаточно. В дошкольных образовательных организациях основной акцент делается на формирование у детей интеллектуальных умений, вследствие чего меньше внимания уделяется развитию нравственной сферы дошкольников. Воспитатели видят и осознают необходимость формирования нравственных представлений у детей, но затрудняются организовать этот процесс путем создания необходимых педагогических условий, отвечающих требованиям современной дошкольной педагогики, избегающей прямого воздействия на ребенка, так называемого «морализирования».

Таким образом, необходимо исследовать, создание каких педагогические условия способно помочь воспитателям в построении эффективного педагогического процесса, направленного на формирование нравственных представлений у детей 6–7 лет.

Одним из эффективных средств развития нравственных качеств и представлений у дошкольников является чтение художественной литературы. Как писала Е.Е. Сапогова: «нравственные представления начинают управлять действиями и поступками ребенка, лишь неразрывно соединяясь в его опыте с эмоциональным отношением к происходящему». Именно переживания становятся тем каналом, по которому практически беспрепятственно поступает к зарождающейся личности моральная информация. Эти переживания и предоставляют литературные сюжеты. Авторские образы конкретны, эмоциональны и индивидуальны. Однако, содержание целого ряда произведений, рекомендован-

ных к прочтению программой дошкольного образования, не теряя своей художественной ценности, устаревает, теряет актуальность, не находит отклик в сердцах детей. Как отмечается в ряде исследований, интерес к чтению со стороны взрослых и детей снижается. В данном контексте становится актуальным обращение к произведениям современных детских авторов. Однако, просто прослушать книгу недостаточно-нужно обсудить ее, подробнее остановиться на ключевых моментах, подумать над мотивацией и внутренними побуждениями персонажей.

Ценность произведения в контексте формирования нравственных представлений дошкольников раскрывается наиболее полно при использовании технологии продуктивного чтения. При этом необходимо соблюсти ряд условий: осуществить подбор современной художественной литературы для детей на основе изучения теоретических основ и методических подходов к формированию у детей нравственных представлений, учитывать идейную направленность книги, ее сюжетную занимательность, простоту и ясность композиции, а также возрастные и психологические особенности коллектива детей. Также в рамках продуктивного чтения должны быть организованы беседы с детьми по содержанию произведения, с использованием грамотно сконструированных вопросов, а также совместная деятельность по мотивам произведения (рисование по сюжету книги, лепка персонажей, разыгрывание сценок, драматизаций ситуаций из произведений и пр.). Все это призвано поддерживать у старших дошкольников интерес к поступкам, мотивам поведения героев, их внутреннему миру, их переживаниям. В процессе работы над произведением рекомендуется составлять словесный портрет героя; фантазировать по поводу его дома, взаимоотношений с родителями, друзьями, придумывать его любимые блюда, игры; сочинять различные случаи из жизни героя, анализировать придуманные поступки.

Когда вокруг хорошей, поучительной книги разворачивается интересная и событийная жизнь, ценности, транслируемые произведением, усваиваются детьми эффективнее, быстрее, без излишнего (часто отталкивающего) прямого нравоучения, переходят во внутренний план и находят отражение в поведении.

В ходе используемых в рамках исследования методов (наблюдение, анализ произведений, беседа с детьми, проективные методики), было установлено, что знакомство с современной детской художественной литературой посредством использования технологии продуктивного чтения в течение полугода повлияло на развитие нравственных представлений детей 6–7 лет.

Дети стали активнее высказывать свое мнение при обсуждении поступков тех или иных героев, более адекватно оценивать поступки персонажей на основе своих нравственных представлений. Дети стали уверенней и логичней объяснять, соотносить поступки героев и их нрав-

ственные характеристики. Кроме того, было отмечено развитие эмоциональной восприимчивости детьми произведений: дошкольники стали называть больше нравственных характеристик тех или иных героев, оценивать их поступки, активнее выражать свое сочувствие персонажам. В своей речи дети стали стараться как можно точнее передать образы своих героев, использовать для этого мимику, жесты, позы, интонацию. В ходе драматизаций повысился эмоционально положительный настрой детей и желание сделать свой образ как можно ярче, добиться максимального сходства с увиденным или услышанным образом того или иного персонажа. Дети не просто сочувствовали другому ребенку в коллективе, но и стали предлагать конкретную помощь.

Таким образом, разработанные нами педагогические условия чтения художественной литературы: подбор произведений современных авторов с определенным нравственным содержанием, использование технологии продуктивного чтения, привлечение родителей к формированию читательской культуры у детей, организация пространства для чтения, а также разнообразная продуктивная творческая деятельность (рисование по мотивам сюжета книги, бук-трекинг, игры-драматизации, театрализованные и режиссерские игры по мотивам произведения) могут быть использованы в работе воспитателей и педагогов-психологов дошкольных образовательных организаций на этапе формирования у детей 6–7 лет нравственных представлений.

#### *Литература*

1. *Бенеш Н.И.* Принципы формирования круга детского чтения: Сборник научных трудов. Издательство: ООО «Научный мир» (Иваново). 2013. № 2 т.14, стр. 30–36.
2. *Вербенец А.М., Сомкова О.Н., Солнцева О.В.* Планирование образовательного процесса дошкольной организации: современные подходы и технология Учебно-методическое пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 2017.
3. *Сапогова, Е.Е.* Психология развития человека [Текст] / Е.Е. Сапогова. – М., Аспект пресс, 2005. – 345 с.
4. *Смирнова Е.О.* Моральное и нравственное развитие дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С.12–18.
5. *Чиндилова О.В., Бунеева Е.В.* Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельности типа «Начальная школа плюс До и После», № 8, 2012. С. 3–9.

## **Театральное творчество в форме игр-драматизаций как средство психологической подготовки детей к школьному обучению**

**Стирина М.А.**

*магистрант 2 курса факультета «Психология образования»  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
info@vesele.ru*

*Научный руководитель – Кочетова Ю.А.*

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры  
возрастной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Проблема готовности к школьному обучению на сегодняшний день является актуальной для большинства первоклассников и учителей. Согласно данным международного исследования TIMSS в 2015 году, уменьшилось число поступающих в 1 классы школ детей, имеющих высокий уровень готовности к обучению в школе. Только в 15 % первых классов обучаются дети, в большинстве своем (75 %) готовые к школьному обучению. В мире процент готовности первоклассников к школе составляет всего 22 %. В свою очередь низкий уровень готовности к школьному обучению может послужить причиной возникновения особого рода тревожности и страхов. По мнению Ю.А.Кочетовой, «содержание типичных страхов современных старших дошкольников, обусловлено новой социокультурной средой российского общества: ведущее положение начинают занимать «социальные страхи» и «школьные страхи» [1]. Поэтому в наше время проблема психологической готовности к школьному обучению стоит особенно остро.

В настоящее время научное сообщество все больше утверждает ценность дошкольного детства, необходимость комплексного подхода к подготовке детей к школьному обучению. В работах Е.О. Смирновой подчеркивается приоритет игры в развитии дошкольника, в которой взрослый «...должен быть не руководителем, не контролёром, но непосредственным участником игры, её эмоциональным центром, «заражающим» своей увлечённостью...» [2]. Поэтому для современной дошкольной педагогики важен поиск новых эффективных способов психологической подготовки к школьному обучению.

Игра-драматизация представляет собой важное средство развития волевых, интеллектуальных, коммуникативных качеств дошкольников. Так же театральное творчество признано важнейшим средством интеллектуального развития ребенка. «В основе творчества лежит диссоциация, которая крайне важна для развития интеллектуальной готовности к обучению... Драма ближе, чем всякий другой вид творчества, непосредственно связана с игрой, этим корнем всякого детского творчества, и поэтому наиболее синкретична, т.е. содержит в себе элементы самых

различных видов творчества» [3]. Цель данного исследования – доказать возможность использования основ театральной педагогики и драматического творчества в целом для подготовки детей к школе.

Традиционно готовность к школе разделяют на три составляющие: интеллектуальную, эмоциональную, социальную зрелость. Занятия театральным творчеством направлены на развитие всех составляющих психологической готовности к школьному обучению.

В сводной таблице представлены данные, как соотносятся критерии готовности к школьному обучению (Н.И.Гуткина) [4] и принципы театрального творчества (К.С.Станиславский и его последователи) [5], [6]:

<b>Интеллектуальная зрелость</b>	
Дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость)	Три круга внимания по К.С. Станиславскому
Концентрация внимания	Раздвоенное внимание, сверхзадача, точки внимания
Аналитическое мышление	Оценивание персонажа, сценическая задача, логика роли
Логическое запоминание	Работа с текстом роли
Сенсомоторная координация	Биомеханика В.Э.Мейерхольда, темпоритм, сценическое движение
Умение воспроизводить образец	Мизансцена, рисунок роли, этюды «Наблюдения»
Развитие тонких движений руки	Выразительность жеста
<b>Эмоциональная зрелость</b>	
Уменьшение импульсивных реакций	Эмоциональная память, необходимость следовать заданной роли
Возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание	Репетиции спектакля, мотивационная составляющая подготовки представления
<b>Социальная зрелость</b>	
Потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп	Партнерство, актерская пристройка, совместное обсуждение и создание этюдов, распределение ролей группой
Способность выполнять роль ученика в ситуации школьного обучения	Взаимоотношения режиссера и актера на площадке

Так же в русле современных тенденций считается важным развитие воображения и инициативности. В исследованиях И.А. Самковой [7] была выявлена взаимосвязь развития познавательной активности с развитием наглядно-образного мышления и воображения. В драматическом творчестве развитие воображения и образного мышления считается центральным качеством («Магическое если бы», кинолента внутреннего видения у К.С.Станиславского [5]) и составляет его основу.

В свободной игре-драматизации есть все условия для формирования инициативности. «Становление творческих способностей и инициативности детей в разных видах деятельности провозглашается важнейшим целевым ориентиром современного дошкольного образования и центральной задачей личностного развития ребенка (ФГОС ДО)... В психологии инициативность обычно связывается с умением находить нестандартные решения, со способностью к творческому решению проблем и опережению внешних требований»[8]. Исследования Е.О.Смирновой выявили низкий уровень инициативности современных дошкольников, неумение действовать без инструкции. Сценическая импровизация – эквивалент инициативности, она же составляет основу игры-драматизации. В драматическом творчестве нет заведомо правильных решений, оно представляет широкое поле для проявления инициативы.

### **Заключение**

Качества, на развитие которых направлены занятия драматическим творчеством, являются ключевыми для психологической готовности к школьному обучению. Форма взаимодействия педагога с дошкольниками эффективна для подготовки детей к школьному обучению и соответствует принципу амплификации развития. Кроме того, занятия драматическим творчеством способствуют формированию инициативности, эмоциональной, социальной и интеллектуальной зрелости дошкольников.

### *Литература*

1. *Кочетова Ю.А.* Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений. – Москва.: Моск. гор. психол.-пед. ун-т, диссертация, 2012. – 408 с.
2. *Смирнова Е.О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с.
3. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
4. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
5. *Станиславский К.С.* Работа актера над собой: Дневник ученика / Константин Станиславский. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. – 736 с.
6. *Сарабьян Э.* Большая книга актерского мастерства. Уникальное собрание тренингов по методикам величайших режиссеров. Станиславский, Мейерхольд, Чехов, Товстоногов / Эльвира Сарабьян, Вера Полищук. – Москва.: Издательство АСТ, 2019. – 800 с.
7. *Самкова И.А.* Психологические условия развития познавательной активности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 42–56. doi:10.17759/psyedu.2019110104
8. *Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С.* Особенности проявления инициативы современных дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 12–26. doi:10.17759/psyedu.2019110102

## **Влияние среды и выбора технологий на познавательную активность детей старшего дошкольного возраста**

**Сыщикова А.В.**

*аспирант кафедры дошкольного и социального  
образования ФГБОУ ВО ШГПУ*

*Урай, Россия*

*sushikova-av@edu.uray.ru*

*Научный руководитель – Пономарёва Л.И.*

В настоящее время перед образованием встаёт задача воспитать не только творческого, всесторонне развитого человека, но и гибко ориентирующегося в постоянно меняющейся действительности, готового освоить принципиально новые области деятельности. В связи с этим особое место занимает проблема изучения и развития познавательной активности детей – будущих профессионалов.

Актуальность проблемы исследования на социально-педагогическом уровне исходит из социального заказа общества на выпускника дошкольного образовательного учреждения. В современном образовании происходит период пересмотра его содержания, по причине изменения целевых установок. Особое значение уделяется не объёму знаний, а продуктивной их интерпретации. Акцент переносится на формирование способности у дошкольника самостоятельно и критически мыслить, использовать комбинаторные и эвристические способы познания, на развитие навыков прогностической деятельности. Стоит задача повышения эффективности образования. Труды Л.С. Выготского, Ж. Пиаже доказывают, что в период развития ребёнка до семи лет закладываются все основные характеристики его личности, ребёнок чрезвычайно восприимчив и открыт новому опыту, познанию мира. Психолог Л.С. Выготский отмечал интенсивное развитие интеллекта детей в дошкольном и младшем школьном возрасте.

В связи с этим мы рассмотрели проблему развития познавательной активности старших дошкольников, определив эффективные подходы для повышения познавательной активности старших дошкольников с целью дальнейшего использования данного опыта педагогам на практике в дошкольной организации.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования определяется недостаточной разработанностью теоретических подходов для организации работы педагогических кадров по повышению познавательной активности старших дошкольников. Между тем, имеющиеся исследования познавательной деятельности (Л.С. Выготский, Н.Г. Морозова, А.И. Сорокина) рассматривают её влияние на качество мыслительной деятельности и усвоение знаний. Но на практике в нынешней



ситуации остро ощущается противоречие между традиционной подготовкой педагогических кадров и реальными трудностями педагогов в организации процесса познавательной деятельности для современного ребёнка. Отсутствие готовых структурированных методических разработок сказывается негативно на решении проблемы преемственности образования дошкольного учреждения и начальной школы.

Характеризуя состояние изученности проблемы на научно-методическом уровне, отметим, что в настоящее время происходит переход общеобразовательных организаций к новым программам обучения. Это требует от дошкольных образовательных организаций совершенствования образовательного процесса. Важной проблемой является не только обучать детей, сообщать им определенную систему знаний, но и научить дошкольников учиться, мыслить самостоятельно, познавать, исследовать мир. Таким образом, отмечается отсутствие для использования в работе педагогов методического обеспечения по развитию познавательной активности старших дошкольников, позволяющего сохранять преемственные связи в средствах, формах и методах работы в данном направлении.

Анализ опыта развития познавательной активности старших дошкольников в дошкольном образовании привёл нас к выводу о том, что для устранения её негативных моментов и усиления позитивных сторон необходима разработка соответствующих педагогических и организационных мер.

Нами определена проблема исследования: какова модель повышения эффективности познавательной активности старших дошкольников в системе дошкольного образования?

Научная новизна выполненного исследования в следующем:

- 1) раскрыты возможности эффективного развития познавательной активности старших дошкольников в системе дошкольного образования с позиций эмоционального, волевого и мотивационного компонентов;
- 2) выявлено, что структура развития познавательной активности старших дошкольников представлена следующими взаимосвязанными компонентами: эмоциональным, волевым и мотивационным;
- 3) разработана и внедрена в образовательный процесс дошкольного образования структурная модель развития познавательной активности старших дошкольников, представленная целевым, организационным, содержательно-методическим и результативным компонентами;
- 4) в рамках разработанной модели обоснован и реализован комплекс педагогических условий, направленный на стимулирование познавательной активности дошкольников, организацию полноценного процесса познания, реализацию развивающего образования;
- 5) разработано и апробировано методическое обеспечение развития познавательной активности старших дошкольников в системе дошкольного образования, в основе которого лежит модель познава-

тельной активности, включающая в себя требования к предметно-пространственной развивающей среде, выбору технологий.

В результате проведения практической части исследования определено влияние специально созданной среды на формирование такого детского опыта, который отвечает требованиям современной экономики, способствует опережающему обучению. Создание положительной мотивации в различных видах деятельности, повышение уровня самооценки, варьирование методов и приемов обучения с учетом индивидуальных особенностей дошкольников позволили обеспечить успешность формирования познавательной активности у детей на этапе подготовки к школе. Планируя деятельность по блокам «ТРИЗ», «Легоконструирование», «Магформерс», электронный конструктор «Знатор», экспериментальная деятельность в лаборатории «Наураша» мы решили задачи развития познавательной активности. Для определения результативности исследования использовалась методика «Педагогическая диагностика» Е.В.Трифоновой. Качественный показатель по познавательному развитию составил: конец 2018–2019 учебного года – 78 %, конец 2019–2020 учебного года – 84 %.

Анализируя данные результаты можно сделать вывод, что данная система работы эффективна.

#### *Литература*

1. *Бурнышева М.Г.* Развитие познавательной активности детей через экспериментально-исследовательскую деятельность. Проект «Любознайка» // Дошкольная педагогика. 2011. № 3. С. 24–26;
2. *Годовикова Д.Б.* Общение со взрослыми и познавательная активность детей. Психология дошкольника. Хрестоматия. / Сост. Г.А. Урунтаева. М.: Изд. центр «Академия», 2010. – 384 с.;
3. *Исакова Н.В.* Развитие познавательных процессов у старших дошкольников через экспериментальную деятельность. – СПб.: Детство-пресс, 2013. – 64 с.

## Особенности соматогнозиса у дошкольников с ЗПР

**Фронтowa Е.В.**

*студентка факультета клинической и специальной  
психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

E-mail: frontova.k@yandex.ru

*Научный руководитель – Рощина И.Ф.*

Многочисленные исследования свидетельствуют о важнейшей роли сенсорных систем в развитии и становлении человеческой психики. Цель нашей работы – исследование соматогнозиса и тактильной сферы у дошкольников с задержкой психического развития.

Мы понимаем, что оценка сформированности пространственных представлений, формирование которых начинается очень рано и занимает продолжительный период в онтогенезе, предполагает обращение к различным видам психической деятельности человека. А в силу своего длительного становления, создает некоторые сложности интерпретации результатов диагностики, считать ли полученные данные признаком типичного, либо же отклоняющегося развития.

Используя пробы из книги А.В. Семенович «Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте» (А.В. Семенович, 2002) и пособия Д.В. Пархоменко «Комплексное исследование тактильной сферы» (Д.В. Пархоменко, 2011), мы разработали диагностический комплекс, включающий 3 взаимосвязанных блока заданий (всего 10 проб).

1. Блок включал пробы на оценку сформированности тактильных ощущений, соматогностических представлений и знания частей собственного тела. Косвенно так же оценивалась речь.
2. Блок включал две пробы на исследование тактильной чувствительности и точности определения фактуры.
3. Блок был направлен на оценку ориентировки в собственном теле, его положения в пространстве, а также знание право-левой ориентировки.

Для реализации исследования планировалось сформировать экспериментальную группу из 15 человек, куда бы вошли дети 5–6 лет, посещающие старшую группу детского сада компенсирующей направленности и имеющие основной диагноз – задержка психического развития. А также контрольную группу из 15 детей 5–6 лет, посещающих общеразвивающую группу дошкольного учреждения. В связи с начавшейся в конце 2019 года пандемией COVID-19, нам не удалось провести исследование в том объеме, на который мы рассчитывали, так как все детские сады г. Москвы были закрыты на карантин. Однако мы провели диагностику двух детей и качественно сравнили уровень сформированности соматогнозиса у ребенка дошкольного возраста с ЗПР и его нормативно развивающегося сверстника.

Испытуемые. Мальчик (3 года) имеет диагноз задержка психического развития. Из заключения врача психиатра: «Диагноз – F 84,8. Особенности эмоционально-волевой сферы, поведение по типу полевого, двигательная расторможенность, гиперактивность, речевая активность низкая». Уровень основных психических функций (внимание, мышление) снижен, несколько лучше развита память. Навыки самообслуживания не в полном объеме, речь сформирована недостаточно, присутствуют отдельные слоги и простые слова.

Девочка (3 года, 1 месяц) – психофизическое развитие соответствует возрастным нормам, навыки самообслуживания сформированы в полном объеме, охотно и легко идет на контакт. Эмоциональные реакции несколько импульсивны, но адекватны ситуации.

Так как изначально комплекс был рассчитан на детей 5–6 лет, некоторые пробы были исключены или сокращены, в соответствии с возрастными возможностями наших испытуемых. Мы так же учитываем, что тактильные и соматогностические представления созревают не одновременно, и если тактильные формируются к 4–5 годам, то соматогнозис продолжает свое развитие вплоть до 6 лет. Таким образом, неудача в выполнении той или иной пробы ребенком 3-х лет не может расцениваться как недостаточная сформированность соматогнозиса. При этом в пробе на определение фактуры мелких предметов нормативно развивающаяся девочка хоть и допускала ошибки, но тем не менее, справилась лучше, чем мальчик того же возраста с задержкой психического развития, что говорит нам о наличии отставания в развитии тактильной сферы и соматогнозиса у дошкольника с ЗПР.

Полученные нами результаты и очевидная качественная разница между выполнением проб испытуемыми, говорят о необходимости полноценного статистического исследования данной проблемы.

В дальнейшем, мы планируем провести оценку и сравнение уровня сформированности тактильной сферы и соматогнозиса у дошкольников с ЗПР и их нормативно развивающихся сверстников на группе испытуемых из 12–15 человек.

#### *Литература*

1. *Визель Т.Г.* Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов / Т.Г. Визель. – Москва: АСТ [и др.], 2005. – 382, [1] с., [8] л. ил., цв. ил.: ил., табл.; 21 см. – (Высшая школа).;
2. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека. – СПб.: Питер, 2008. – 624 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
3. *Пархоменко Д.В.* Комплексное исследование тактильной сферы: Методическое пособие. — М.: Акрополь, 2011. — 39 с.
4. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002 -221с.

## **ЧАСТЬ 7**

# **ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ**

### **Социальные сети как ресурс развития сетевое образовательного пространства городских университетов мира**

*Агеева Н.С.*

*аспирант Института иностранных языков  
ГАОУ ВО МГПУ Москва, Россия  
ageevans@mgpu.ru*

*Научный руководитель – Викулова Л.Г.*

#### **Введение**

В мире постоянного ускорения процессов и неожиданных изменений, вызванных в том числе пандемией COVID-19, все более отчетливо проявляются черты нового постиндустриального общества: социальные медиа и социальные сети, личность онлайн, интенсивные данные [Левин 2012]. Социальные сети являются площадкой для ведения бизнеса, позиционирования экспертности, реализации обучения [Eger et al. 2019].

Социум активно исследует возможности, предоставляемые сетью, и обучает само себя с помощью онлайн-курсов, онлайн-марафонов, полезного контента. Что касается высшего образования, социальные сети становятся ресурсом для развития сетевого образовательного пространства – это проявляется в активном вовлечении абитуриентов, студентов, преподавателей, ученых в деятельность университета, поиске новых форм сетевой репрезентации [Щепилова et al. 2019].

Настоящее исследование представляет собой попытку осмыслить опыт использования городскими университетами мира социальной сети Instagram, выявить существующие тренды сетевого образования, определить перспективные направления развития университетов в сети.

#### **Методы**

Материалом исследования послужили официальные аккаунты в Instagram шести городских университетов мегаполисов мира: Moscow City University (MCU), Dublin City University (DCU), University of Taipei (UT), City, University of London (CUL), City University of New York (CUNY), City University of Hong Kong (CityU). Данный выбор обусловлен тем, что миссия городских университетов является наиболее социально ориентированной, направленной на удовлетворение образовательных и социокультурных потребностей города и горожан. Вы-

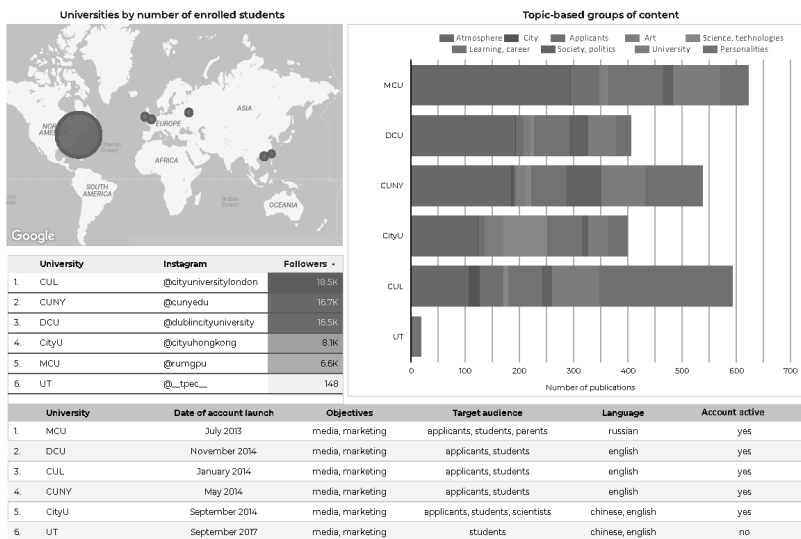
бренные вузы также широко отражают географию исследования, представляя страны Европы, Америки и Азии.

Социальная сеть Instagram была выбрана в качестве анализируемого сетевого пространства, поскольку имеет наиболее высокий уровень вовлеченности пользователей в тематике высшего образования – 3,57 % ER (engagement rate) (ср.: Facebook – 0,15 %, Twitter – 0,091 %) [Rival IQ, 2020].

В исследовании был использован метод контент-анализа и сервисы Google Data Studio.

### Результаты

Проведенный анализ позволил выявить основные тематические группы и подгруппы контента (Рисунок 1): *персоны* (персоны, выпускники и их истории, сотрудники университета); *университет* (история университета, кампус, инфраструктура, рейтинг, талисман, общежития, партнерства, специальные предложения, обратная связь от студентов); *абитуриентам* (абитуриентам, иностранным студентам); *обучение и карьера* (как и чему учиться, книги и сервисы, работа по профессии, личностное развитие, спорт и здоровье, непрерывное образование, трудоустройство, работа по профессии, образовательные программы); *наука, технологии; город; общество и политика* (волонтерство, политика, социальная повестка); *искусство; атмосфера* (конкурсы, розыгрыши, флешмобы, челленджи, события в мире, природа, студенческая жизнь и др).



Ри. 1. Характеристика официальных аккаунтов Instagram городских университетов

Активно публикуют материалы на своей странице в Instagram MCU (более 600 публикаций), CUL (593 публикации), CUNY (538 публикаций). При этом большее количество контента социальных сетей (более 30 %) публикуется университетами в тематической группе *атмосфера*. Исключение здесь составляет CUL, у которого на странице в Instagram только 17,9 % контента этой тематики.

Заметной тематической группой является *обучение и карьера*. В среднем более 15 % контента в аккаунтах университетов составляют посты о том, как и чему учиться, книгах и сервисах, работе по профессии, личностному развитию, спорту и здоровью, непрерывному образованию, трудоустройству, работе по профессии, образовательным программам.

В среднем более 11 % контента составляет тематическая группа *университет*. Больше других университетов о себе пишут CUL (15 %), CUNY (15 %) и MCU (14 %).

Тематическую группу *общество и политика* также можно отнести к наиболее популярным у университетов. Самой яркой является тема социальной повестки, включающая актуальные вопросы экологии, поддержки ЛГБТ, инклюзивного обучения, защиты прав женщин, расовой дискриминации. Здесь по количеству публикаций лидирует CUNY. Посты этой темы также активно представлены в DCU и CityU. В MCU и CUL доминирующей темой этой группы является волонтерство.

Тематические группы *абитуриентам, наука и технологии, искусство, город* в целом по университетам не являются доминирующими, однако отражают некоторую специфику контента социальных сетей. Так, в MCU и CUL 7 % и 8 % контента соответственно относятся к публикациям для абитуриентов. Лидером в публикациях о науке и технологиях, которые разрабатываются в университете, является CityU – 20 % всего контента. В других университетах объем контента, относящегося к науке и технологиям, составляет 1–2 %. Что касается тематики *город*, CUL является единственным университетом, публикующим материалы, связанные с городскими инициативами – более 3 % в общем объеме публикаций.

### **Обсуждение**

Результаты исследования позволяют определить четыре перспективных направления для конструирования идентичности, развития сетевого образовательного пространства и эффективного продвижения университетов в сети. Первое – более активное вовлечение и поддержка пользователей (опросы, голосования, комментарии, обмен персональными сообщениями, блоки с отзывами, разделы вопрос-ответ). Второе – развитие новых форм учебной деятельности (трансляция лекций, запуск обсуждений, открытых студентам и внешним участникам, «погружение» в студенческую жизнь и жизнь выпускников). Третье – популяризация научно-исследовательской деятельности (информационные посты о научных достижениях, конкурсы научных работ и стипендий). Четвертое –

позиционирование университета в качестве партнера города (инициация и медийное сопровождение совместных с городом проектов).

Результаты исследования могут быть использованы университетами в качестве рекомендаций по формированию и адаптивированию своих контент-стратегий к изменяющимся условиям реальности, для эффективного продвижения и реализации образовательного потенциала.

*Литература*

1. *Левин И.* Основные тенденции развития учебного процесса в школе постиндустриального общества // *Problems of education in the 21st century.* 2012. Том 44.
2. *Щепилова А.В., Сулейманова О.А., Фомина М.А., Водяницкая А.А.* Учет фактора адресата в современном образовательном дискурсе // *Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование.* 2017. № 3(27).
3. *Eger L., Egerová D., Miroslav K.* Facebook and Public Relations in Higher Education // *Romanian Journal of Communication and Public Relations.* 2019. Vol. 21. No 1(46).
4. Rival IQ. Social Media Industry Benchmark Report 2020. URL: <https://www.rivaliq.com/blog/social-media-industry-benchmark-report/>



## **Факторы взаимодействия формальной и неформальной систем образования на примере общеобразовательных школ и EdTech-стартапов**

*Акаева К.И.*

*студентка 2 курса магистерской программы  
«Доказательное развитие образования»*

*Института образования НИУ ВШЭ*

*г.Москва, Россия*

*kakaeva@hse.ru*

*Научный руководитель – Королева Д.О.*

Рынок цифровых образовательных технологий в настоящее время активно растет и расширяет свое влияние. Реформирование образования при сопутствующей его коммодификации в особенности в связи с цифровизацией предоставляет окно возможностей для бизнеса и коммерческих решений (Ball, 2018). Важная роль образовательных учреждений (на мезо-уровне), личные и педагогические установки непосредственных акторов образовательного процесса (на микро-уровне) в развитии инновационной экосистемы часто подчеркивается в литературе (Рюкер-Шеффер, Фишер, 2018). Однако формальная система образования отличается достаточно закрытым характером. При этом интеграция внешних по отношению к формальной системе акторов связана с возможностью обновления содержания образования и стимулирования инновационного развития (Волков, 2015).

В условиях пандемии и массового перехода к дистанционному образованию, развития и интенсификации онлайн культуры мы наблюдали процесс, когда границы формального образования стали размываться и “впускать” акторов из внешней неформальной сферы. В частности, у учителей появилась необходимость более частого и активного использования различных образовательных электронных ресурсов, онлайн платформ, приложений для своей повседневной работы с учащимися.

В образовательной политике государства и регламенте работы общеобразовательных школ слабо описан порядок привлечения образовательных технологий от Edtech-компаний и использования их в педагогической практике непосредственными акторами образовательного процесса – учителями. Недостаток знаний о механизмах взаимодействия между активно расширяющимся рынком цифровых образовательных технологий (далее-EdTech) и ключевыми адресатами их разработок и услуг – формальной системы образования, обозначил необходимость настоящего исследования, в котором рассматриваются возможности, факторы, способствующие развитию отношений между формальной и неформальными системами образования.

*Цель* исследовательской работы заключается в изучении факторов взаимодействия между акторами формальной и неформальной системы образования.

Эмпирическая база данных для настоящей исследовательской работы получена в результате опроса, проведенного Лабораторией изучения инноваций в образовании Института образования НИУ ВШЭ 26 марта 2020 г., в рамках Единого дня технологической готовности для педагогов и руководителей образовательных организаций. В опросе приняли участие педагоги из 20 регионов Российской Федерации, 6960 учителей и 776 представителей администрации 190 школ. Большая часть школ, принявших участие в опросе, представляет г. Нижний Новгород (Нижегородской области) и Новгородскую область. Выборка для исследования невероятностная целевая.

В исследование включены блок о взаимодействии с EdTech, содержащий вопросы о количестве информации о цифровых образовательных технологиях, о взаимодействии с компаниями, предоставляющими Edtech (не только стартапами), о доверии к поставщикам Edtech, удовлетворении ими запросов педагогов. Также в анализе использованы данные об имеющейся в образовательной организации поддержке (содержательной, технической, финансовой) при применении педагогами цифровых образовательных технологий в своей практике.

Для определения вероятности увеличения взаимодействия педагогов с компаниями-поставщиками Edtech в зависимости от факторов, включенных в регрессию в качестве предикторов, была использована порядковая логистическая регрессия (ordinal regression) (Williams, 2006).

В результате проведенного анализа была подтверждена гипотеза о том, что существует связь между количеством информации о цифровых образовательных технологиях и взаимодействии с Edtech-стартапами. Частично подтверждена гипотеза о существовании связи между поддержкой использования цифровых технологий педагогами внутри организации и взаимодействием с поставщиками Edtech.

Факторы информационной осведомленности и содержательной поддержки педагогов при использовании цифровых технологий внутри организации указывают на важность для учителей знания о разработках Edtech-стартапов. Данные первого этапа исследования говорят о потенциальном характере взаимодействия между школами и Edtech-стартапами, связанном со “знакомством” формальной и неформальной систем образования.

Результаты работы соотносятся с данными исследований, отмечающих, что большое количество ежегодно выпускаемых Edtech-стартапами цифровых продуктов не «доходят» до конечных потребителей – учителей, школьной администрации – в силу неосведомленности о технологиях и отсутствии содержательной информации об их применении (Morrison, 2019, Hughes, 2019).

В дальнейшем планируется продолжить поиск «точек входа» для Edtech-стартапов в формальную систему образования – в школы, изучение выявленных настоящим исследованием факторов, определение их значимости в развитии взаимодействия внутри инновационной экосистемы.

*Литература*

1. *Ball Stephen J.* Commericalising education: profiting from reform! // *Journal of Education Policy.* 2018. № 33, с. 587–589, DOI: 10.1080/02680939.2018.1467599
2. *Hughes, J.E.* Learning across boundaries: Educator and startup involvement in the educational technology innovation ecosystem // *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education.* 2019. № 19 (1).
3. *Morrison, J. R., Ross, S. M., Cheung, A. C.K.* From the market to the classroom: How ed-tech products are procured by school districts interacting with vendors // *Educational Technology Research and Development.* 2019. № 67(2) с. 389- 421. doi:10.1007/s11423–019–09649–4.
4. *Williams R.* Generalized ordered logit/partial proportional odds models for ordinal dependent variables // *The Stata Journal.* 2006. Т. 6, № 1, с. 58–82.
5. *Волков В.Н.* Тенденции развития инновационной инфраструктуры системы общего образования в России // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена.* 2015. № 174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-innovatsionnoy-infrastruktury-sistemy-obshchego-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 12.05.2020).
6. *Рюкер-Шеффер П., Фишер Б., Кьероз С.* Не только образование: роль исследовательских университетов в инновационных экосистемах // *Форсайт.* 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/netolko-obrazovanie-rol-issledovatelских-universitetov-v-innovatsionnyh-ekosistemah> (дата обращения: 12.05.2020).

## Особенности изучения темы «Математическое моделирование» в школьном курсе информатики

*Белухина А.А.*

*студентка физико–математического факультета  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный  
педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия  
Beluhina1999@mail.ru*

*Научный руководитель – Жаркова Ю.С.*

Люди всегда стремились познать объекты окружающего их мира, то есть понять, как устроен определенный объект, каковы его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с другими объектами. Одним из методов познания окружающего мира и его объектов является моделирование. На данный момент одной из наиболее разработанных видов моделирования является математическое моделирование. Математическое моделирование – идеальное научное знаковое моделирование, при котором описание объекта осуществляется на языке математики, а исследование модели проводится с использованием тех или иных математических методов [1, с. 6].

В настоящее время изучение математического моделирования в школьном курсе информатики является актуальным, так как оно имеет ряд преимуществ: дает возможность выделить более значимые свойства объекта, абстрагируясь от не особо важных свойств объекта; дает возможность сформулировать новые гипотезы и приобрести новые знания об объекте, которые при его изучении были недоступны; позволяет избежать больших затрат, требуемых с целью их прямого изучения; дает возможность ликвидировать пробелы в знаниях об объекте и обнаружить новые качественные проблемы, которые первоначально не могли быть учтены [3, с. 121].

Математическое моделирование можно рассматривать как двухэтапный процесс. На первом (содержательном) этапе проводится глубокое изучение содержания исследуемого объекта, его свойств, существующих взаимосвязей и закономерностей. на этом этапе с помощью различных приемов строится концептуальная схема или умозрительная модель (предмодель). на втором этапе строится финальная математическая конструкция, называемая формальной моделью или просто математической моделью. Она получается на основе формализации предмодели, построенной на первом этапе [2, с. 12].

Математическое моделирование решает прямые и обратные задачи.

1. Прямая задача: все параметры изучаемой задачи известны и исследуется поведение модели в разных условиях.

2. Обратные задачи:

а) Задача распознавания: определение параметров модели путем сопоставления полученных данных с помощью наблюдения и результатов моделирования. По результатам наблюдений пытаются выявить, какие процессы управляют поведением объекта и находят определяющие параметры модели. В обратной задаче распознавания необходимо определить значение параметров модели по известному поведению системы как целого.

Примеры задач распознавания:

- Задача электроразведки: выявление подземных структур посредством измерения на поверхности.
- Задача магнитной дефектоскопии: выявление дефекта в детали, располагающейся между полюсами магнита, по возмущению магнитного поля на поверхности детали.

б) Задача синтеза (задача математического проектирования): построение математических моделей систем и устройств, у которых должны присутствовать заданные технические характеристики. В отличие от задач распознавания в задачах синтеза нет требования единственности решения («веер решений»). Отсутствие единственности решения дает возможность выбрать технологически наиболее лучший результат.

Примеры задач синтеза:

- Синтез диаграммы направленности антенны: выявление распределения токов, которые создают заданную диаграмму направленности антенны.
- Синтез градиентных световодов: выявление профиля функции диэлектрической проницаемости, при котором световод имеет заданные характеристики.

3. Задача проектирования управляющих систем: особая область математического моделирования, связанная с автоматизированными информационными системами и автоматизированными системами управления.

Приведем пример задания, решаемого с помощью математического моделирования (модели статистического прогнозирования).

*Задание.* Дан закон распределения случайной величины X.

$x_i$	-1	0	1	2
$h_i$	4	3	2	1

Составить уравнение линии регрессии.

Найти характеристики:

- математическое ожидание по формуле

$$x_{\text{cp}} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i h_i ;$$

- дисперсию по формуле

$$\sigma^2 = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (x_i - x_{\text{cp}})^2 h_i ;$$

- стандарт по формуле

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (x_i - x_{\text{cp}})^2 h_i ;}$$

- степенные средние при  $k = 2, 3$  по формуле

$$\bar{X} = \sqrt[k]{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i^k h_i ;}$$

Данный пример соединяет элементы составления математической модели (уравнения линии регрессии), вычисления характеристик модели. Можно отметить, что элементы составления моделей статистического прогнозирования рассматриваются в школьном курсе информатики, однако в небольшом объеме, что обосновывает актуальность составления элективных курсов по данной теме.

Сделаем вывод – изучение элементов математического моделирования в школе будет стимулировать самостоятельную деятельность по освоению содержания дисциплины, позволит учащимся овладеть специальными компетенциями, основными положениями классических разделов моделирования и методом построения и исследования математических моделей.

#### *Литература*

1. *Иванов, В.В.* Математическое моделирование : учебно-методическое пособие / В.В. Иванов, О.В. Кузьмина.–Йошкар–Ола:Поволжский государственный технологический университет, 2016. – 60с.
2. *Данилов, Н.Н.* Математическое моделирование : учебное пособие / Н.Н. Данилов.– КемеровоКемеровский государственный университет, 2014. – 120 с.
3. *Новосельцев, В.Н.* Достоинства и недостатки математического моделирования/ В.Н. Новосельцев // *Фундаментальные исследования.* – 2004. – № 6. – С. 121–122.
4. *Математическое моделирование: лабораторный практикум / авт.-сост. О.Е. Зеливянская ; Министерство образования РФ. – Ставрополь : Северо–Кавказский Федеральный университет (СКФУ), 2016. – 140 с.*

## **Проектирование дидактического электронного комплекса системы повышения квалификации педагогов инклюзивного высшего образования**

*Винокурова И.В.*

*аспирантка факультета педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»*

*Нижегород, Россия*

*viv001@mail.ru*

*Научный руководитель – Фильченкова И.Ф.*

В настоящее время в рамках модернизации российского образования одной из приоритетных задач является создание образовательной среды, обеспечивающей доступность и качество образования для инвалидов и лиц с ОВЗ. Одним из барьеров в развитии инклюзивного образования является неготовность или слабая подготовленность педагогов высшей школы к работе с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности. Проблема подготовки кадровых ресурсов, формирование/повышение у педагогов вуза уровня готовности к реализации инклюзивного образования, поиск и внедрение в педагогическую практику новых средств и способов повышения квалификации педагогов вуза в области реализации инклюзивного высшего образования, приобретает особую значимость и актуальность как одно из важнейших условий развития инклюзивного образования в высшей школе. Стремительная информатизация общества и потенциальные возможности ИКТ технологий становятся предпосылками для разработки информационно-технологических средств, направленных на интенсификацию процесса формирования уровня готовности научно-педагогических работников вуза к инклюзивному образованию. В настоящее время одним из востребованных теоретико-методологических подходов к информационно-технологическому обеспечению образовательного процесса является теория дидактического единства информационной и процессуальной составляющих, при котором в качестве информационной составляющей выступает дидактический электронный комплекс (далее – ДЭК), а процессуальная составляющая представлена информационной технологией обучения [5]. Анализ работ, основанных на данном подходе, позволяет сделать вывод, что применение ДЭК является эффективным инструментом для реализации целей образовательного процесса не в зависимости от того применяется ли он в качестве вспомогательного средства обучения при традиционных формах или самостоятельного средства при дистанционном обучении [3, 4, 5]. Однако, анализ работ авторов по проблеме формирования готовности педагога вуза средствами ДЭК позволяет констатировать дефицит научных изы-

сканий по теме исследования [1]. Работы в основном, посвящены разработке ДЭК для обучающихся вузов, что определяют необходимость, в контексте нашей работы, уточнения особенностей проектирования ДЭК в системе повышения квалификации педагогов инклюзивного высшего образования. На основе обобщения и систематизации представлений авторов о сущности рассматриваемых дефиниций, в настоящей работе ДЭК рассматривается нами как дидактическая система, выполненная на базе информационно-технологических средств, которая представлена структурированной совокупностью информационно-содержательных элементов, обеспечивающих и поддерживающих образовательный процесс в контексте полного и адекватного предоставления необходимой информации, а информационная технология обучения представляет собой дидактический процесс, осуществляемый с применением совокупности информационно-технологических средств, направленный на обеспечение оптимального восприятия и усвоения учебного материала, а также взаимодействие между субъектами образовательного процесса с целью достижения образовательных результатов. Наиболее подходящим базисом теоретико-методологических подходов проектирования ДЭК в системе повышения квалификации педагогов инклюзивной высшей школы, по нашему мнению, является совокупность компетентностного, интегрирующего в себе деятельностный подход, личностно-ориентированного, аксиологического, андрагогического и системного подходов. На основе компетентностного подхода, интегрирующего в себе деятельностный подход, определяется объем и содержание учебного материала ДЭК, необходимого для формирования профессиональных дополнительных компетенций. Интеграция личностно-ориентированного и аксиологического подходов направлена на формирование ценностей и мотивов у педагога вуза к реализации инклюзивного образования. Применение андрагогического подхода обусловлено необходимостью учета отличительных особенностей и принципов обучения взрослых[1]. Системный подход направлен на проектирование ДЭК как дидактической системы взаимосвязанных элементов, методов и процессов, позволяющих организовать целенаправленный процесс обучения. Анализ научной и педагогической литературы позволяет обобщить, систематизировать и дополнить совокупность принципов проектирования ДЭК в системе повышения квалификации педагогов инклюзивного высшего образования:

1. целостность: полнота и оптимальность содержания элементов ДЭК, возможность применения в образовательном процессе различных педагогических форм, методов, средств;
2. системность: взаимосвязь компонентов комплекса вне зависимости от темпа их развития;
3. модульность: распределение учебного материала ДЭК по разделам (модулям), темам, элементам, исключаящим информационную перегрузку;



4. иерархичность: распределение материала в соответствии с установленной совокупностью смысловых взаимосвязей между элементами ДЭК;
5. активизация: оперативное внесение корректировок в элементы ДЭК;
6. автономность: локальность внесения корректировок в элементы ДЭК, не требующая синхронных изменений других элементов;
7. научность: соответствие содержания ДЭК современным научным достижениям;
8. дополнительность: возможность применения ДЭК при различных формах обучения;
9. информационная избыточность: многократность использования информации, представленной в компонентах ДЭК;
10. вариативность: возможность реализации индивидуальной траектории движения;
11. наглядность: представление материала в визуализированной форме.

Учитывая основополагающие позиции определенного нами теоретико-методологического базиса проектирования ДЭК считаем целесообразным наряду с традиционными вышеперечисленными принципами выделить дополнительные принципы:

- принцип многосторонней интерактивности, выражающийся в обеспечении условий для обмена опытом и реализации совместной деятельности между обучающимися;
- принцип практикоориентированности, предполагающий согласованность содержания ДЭК и характера предстоящей профессиональной деятельности и решения предстоящих профессиональных задач;
- принцип валидации предшествующего опыта, учитывающий опыт выполнения обучающимся трудовых действий, полученный в результате предшествующего обучения или в профессиональной деятельности;
- принцип ценностно-мотивационной направленности, предполагающий согласованность содержания ДЭК и личностно-ценностных установок обучающихся относительно инклюзивного образования.

По нашему мнению, органичное применение совокупности вышеперечисленных теоретико-методологических подходов и принципов проектирования ДЭК является необходимым условием для обеспечения его эффективности, когда ДЭК может рассматриваться как постоянно развивающееся целостное дидактическое средство поддержки образовательного процесса при повышении квалификации научно-педагогических работников инклюзивного высшего образования.

#### *Литература*

1. *Винокурова И.В.* Информационно-технологическое обеспечение в системе повышения квалификации научно-педагогических работников // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования.* 2019. № 3(37). С. 31–35.

2. *Змеев С.И.* Технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М., 2004. – 128 с.
3. *Кузьмина Т.А.* Информационно-технологическое обеспечение непрерывного дополнительного образования специалистов судебно-экспертных учреждений Федеральной противопожарной службы: дис. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2014. – 211 с.
4. *Кутузов А.В.* Формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса: дис. канд. пед. наук. Орел, 2014. – 217 с.
5. *Образцов П.И.* Информационные технологии обучения в высшей школе: сущность и содержательная характеристика // Тенденции развития науки и образования. 2017. № 28–1. С. 13–15.

## **Исследование представлений о будущем образовании в эпоху цифровых технологий\***

**Гут Ю.Н.**

*ведущий научный сотрудник лаборатории  
дифференциальной психологии и психофизиологии  
ФГБНУ ПИ РАО, г. Москва, Россия  
gut.julya@yandex.ru*

**Москвитина О.А.**

*старший научный сотрудник лаборатории научных  
основ детской практической психологии  
ФГБНУ ПИ РАО, г. Москва, Россия*

В статье представлены результаты исследования представлений подростков г. Белгорода о «школе в будущем» в эпоху трансформаций в образовании. В результате было выявлено, что для подростков образ школы как содержательно, так и с точки зрения организационной основы мало изменяем: большинство из них в будущем видят те же дисциплины, домашние задания, отметки, но предполагают их технологические изменения. Варианты изменения школы в будущем в представлении участников разнообразны и будут освещены в данной статье.

Научная новизна заключается в выявлении и анализе представлений школьников, как основных объектов и субъектов образовательного процесса, о современной школе и условиях обучения в эпоху цифровизации образования.

Российская система образования сегодня находится на пороге качественных преобразований, что повышает актуальность исследуемой темы [1]. В период цифровой трансформации образования перед образовательными учреждениями стоит глобальная задача обучать школьников с помощью электронных технологий и оборудования. «Суть цифровой трансформации образования – достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий» [2, с.30].

Отечественная практика внедрения цифровых технологий в школьное образование началась с 2016 года. Современные московские школьники знают, как работает московская электронная школа (МЭШ). Постепенно этот опыт распространяется и на другие регионы страны. Однако на сегодняшний день существует значительный разрыв между темпами цифровизации общества и образования в разных регионах РФ [2].

Изучение того, как дети познают, представляют и воображают себе будущее является важной областью для исследования познания времени.

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-29-14177 мк.

А. Каболи указывает, что молодые люди определяют своё будущее с точки зрения наличия или отсутствия текущих социальных проблем, а крайний позитивный или негативный образ будущего снижает их локус контроля.

Что касается исследования образа будущей школы, то для его реализации была использована методика О.А. Москвитиной «Представления о школе будущего», содержащая 8 категорий, характеризующих традиционную школу и 6 вероятных вариантов изменений для каждой из категорий. В ходе исследования участникам необходимо было оценить вероятность появления в будущем конкретного изменения.

В исследовании 82 школьников 7–8 классов г.Белгорода были выявлены следующие результаты:

- 1) большинство школьников уверены, что в будущем будет возможно проводить уроки с помощью гаджетов или интерактивной программы в классе, который оснащён планшетами и Интернетом через Wi-Fi сеть, заниматься они будут по учебникам, пособиям и тетрадям, размещённым в сети на планшетах или компьютерах и с помощью гаджетов будут делать домашние задания (67 %);
- 2) некоторые убеждены, что учителей заменят цифровые технологии (27 %)
- 3) многие считают, что общение с другими будет виртуальным и осуществляться через Интернет или локальную сеть (42 %);
- 4) абсолютно все убеждены, что учителя никогда не заменят родители (100 %);
- 5) многие уверены, что школьный класс не перестанет быть нужным и его не смогут заменить очки виртуальной реальности (62 %);
- 6) большинство из них считают, что не будет так, что уроки, домашние задания, отметки и дисциплина будут не нужны (72 %);
- 7) у большинства школьников возникает сомнение, что они будут сами себя оценивать и ставить отметки, или это будут делать их одноклассники (64 %);
- 8) также вызывает у них большое сомнение то, что домашнее задание будут задавать желающим (54 %).

Таким образом, варианты изменения школы в будущем в представлении участников разнообразны, их можно охарактеризовать как вполне реалистичные.

Исследование проводилось в марте до массового перехода на дистанционное обучение, следующим этапом будет сравнительный анализ представлений подростков г. Белгорода о школе будущего до и после массового перехода на дистанционное обучение, а также сравнительный анализ данных представлений у учащихся других регионов РФ.

#### *Литература*

1. Буданцев, Д.В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д.В. Буданцев. – Текст : непосредствен-

ный // Молодой ученый. – 2020. – № 27 (317). – С. 120–127. – URL: <https://moluch.ru/archive/317/72477/> (дата обращения: 11.08.2020)].

2. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. [и др.] ; под редакцией А.Ю. Уварова, И Д. Фрумина. – Москва : Издательский дом Высшей шк. экономики, 2019. – 342 с. :цв. ил.

## Развитие горизонтальных связей среди студентов с применением видео-методов обучения

*Жданова А.А., Придорогина К.Д.*

*студенты института математики, физики, информатики  
и технологий УрГПУ, Екатеринбург, Россия  
a.jdanova@uspu.su, k.d.pridorogina@uspu.su*

*Научный руководитель – Арбузов С.С.*

В настоящее время стремительно развиваются цифровые технологии, появляются новые модели, формы и инновационные методы обучения. В связи с пандемией коронавируса появилась необходимость организовывать образовательный процесс дистанционно, в особенности в вузах. Очевидно, что переход на онлайн обучение требует как от преподавателей, так и от студентов способностей применения современных возможностей сетевого взаимодействия. В рамках данной статьи будет рассмотрено решение следующей проблемы: С помощью каких методов обучения возможно развить горизонтальные связи среди студентов при организации и проведении дистанционного образовательного процесса?

В научно-педагогической литературе [4, 5] указывается, что развитию горизонтальных отношений среди обучающихся способствует применение интерактивных методов обучения [4, 5]. В частности, применение видео-методов (метод видео-интервью и видео-скетча) позволяет повысить интерактивность обучения даже при организации учебного процесса дистанционно [1, 2, 3].

Рассмотрим более подробно основные особенности применения данных методов обучения.

### **Видео-интервью**

Суть метода заключается в предоставлении студентам теоретического материала в рамках одной темы (видео уроки, текст в формате PDF) и выдаче задания, в процессе выполнения которого обучающиеся должны самостоятельно сформулировать контрольные вопросы по выданному материалу и проинтервьюировать нескольких своих сокурсников (одногогруппников). Все интервью необходимо записать на видео и выслать на проверку преподавателю.

### **Видео-скетч**

Во время онлайн встречи с преподавателем (например, с помощью Discord, Zoom или Google Meet) студентам предлагается индивидуально найти решение какой-то проблемы оригинальным способом и подготовить заранее к следующему занятию видео-скетч – это ролик на 40–50 секунд в котором они объясняют суть своей идеи и чем она будет интересна другим. После все студенты голосуют за понравившиеся видео-скетчи. Далее преподаватель во время очередного онлайн занятия организует групповую работу, по выполнению проектов под руковод-

ством студентов, чьи идеи набрали большее количество голосов, безусловно, за преподавателем остается право выбирать наиболее интересные тематики. В Discord это возможно реализовать с помощью функции создания новых голосовых каналов, в Zoom и Google Meet с помощью создания ссылок на несколько тематических видео-встреч. При этом у студентов, чьи идеи не попали в тематики проектов, остается право выбора к какой команде присоединиться.

В частности применение данных видео-методов отлично подойдет для студентов 1-го курса, которые еще не успели наладить связи между одногруппниками (однокурсниками). Как правило, в начале своего обучения в вузе студенты разделяются на пары или мини-группы (3–4 человека), в результате чего они меньше взаимодействуют с остальными. Также данные методы позволяют адаптироваться новым студентам по приходу в новый коллектив.

Отметим преимущества использования видео-методов при организации образовательного процесса в вузе:

- при записывании интервью или скетча студент не будет бояться, что его будут оценивать или осуждать, так как это коллективная работа внутри группы (курса);
- студенты погружаются в роль преподавателей и руководителей, что плодотворно складывается на формирование у них профессиональных компетенций;
- интерактивное взаимодействие студентов может создать почву для доверительного общения в будущем;
- идеи, полученные в результате работы, в дальнейшем воплощаются в виде различных исследовательских проектов и могут быть отправлены на различные грантовые конкурсы.

Также отметим ряд недостатков применения данных видео-методов обучения:

- при использовании средств видеосвязи могут возникать неполадки с Интернет соединением, что может помешать работе студентов;
- также при использовании видеосвязи не всегда может налаживаться доверительный разговор, так как отсутствует тот эмоциональный контакт, который присутствует при живом общении;
- некоторые студенты возможно могут не пожелать участвовать в записи видео, так как, либо не любят сниматься на камеру, либо не хотят, чтобы данное видео увидел кто-нибудь посторонний.

Таким образом, при дистанционном обучении, с использованием современных цифровых технологий и интерактивных методов взаимодействия возможно развить у студентов нестандартное мышление, которое очень важно в жизни общества, а также наладить горизонтальные связи, которые им могут пригодиться в будущей профессиональной деятельности.

*Литература*

1. *Арбузов С. С., Грибан О. Н., Константинов А. Н.* Технология стрим-обучения в вузе : монография / Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – Текст : электронный.
2. *Арбузов С. С.* Использование технологии подкастинга при обучении компьютерным сетям в условиях компетентностного подхода / Наука молодых – интеллектуальный потенциал современности : сборник материалов междунар. научной конференции. Россия, г. Москва, 29–30 апреля 2015 г. С. 186–195.
3. *Арбузов С. С.* Проектирование технологии стрим-обучения в вузе / С. С. Арбузов // Цифровая культура открытых городов : сборник материалов Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Управление культуры Администрации города Екатеринбурга; Муниципальное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Екатеринбургская академия современного искусства» институт. – Екатеринбург, 2018. – С. 335–339.
4. *Сафонова Л. Ю.* Методические указания для преподавателей по применению интерактивных форм обучения, Великие Луки, 2015 г. / Л. Ю. Сафонова. – URL: [https://www.filialpskovgu.ru/attachments/article/55/MU\\_Metodi\\_interaktivnogo\\_obucheniya.pdf](https://www.filialpskovgu.ru/attachments/article/55/MU_Metodi_interaktivnogo_obucheniya.pdf) (дата обращения: 21.09.2019). – Текст : электронный.
5. *Семенова И. Н.* Наполнение матрицы «современной» парадигмы для выделения значимых методов обучения при подготовке педагогических кадров / И.Н. Семенова, А.В. Слепухин, Е.Н. Эрентраут // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 9. – С. 122–128.



## Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей структуры темперамента и проблемного использования интернета у подростков

**Жукова Н.В.**

*магистр психологии,  
факультет дистанционного обучения  
ФГБОУ ВО МГППУ, Россия, г. Москва*

*Научные руководители – Айсмонтас Б.Б.,  
канд. пед. наук, Барцалкина В.В., канд. психол. наук,*

**Аннотация.** Современный мир живёт в активно трансформирующейся экономике на основе цифровых «платформ». С точки зрения культурно-исторической концепции психического развития и междисциплинарной науки social neuroscience риск формирования проблемного использования Интернета у детей (связанный с контентом интернет-ресурсов и деятельностью) необходимо рассматривать системно, как динамическое взаимодействие биологических, психологических и социальных факторов. В работе представлены результаты изучения следующих аспектов междисциплинарной проблематики влияния интернет-технологий на развитие психики и поведение детей: взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей структуры темперамента (ИПоСТ), проблемного использования интернета (PIU), субъективного психологического благополучия (СПБ) у старших подростков (вариант возрастной периодизация психического развития Д.Б. Эльконина).

**Ключевые слова:** индивидуально-психологические особенности структуры темперамента, проблемное использование интернета, подростки, субъективное психологическое благополучие.

Уникальная ситуация 2020 года, связанная с пандемией COVID-19,

«перезагрузила» дискуссионные вопросы «интернет-аддикции», «медикилизации» проблемного поведения при использовании интернет-ресурсов на поиск решений в области грамотного, безопасного, эффективного применения возможностей Интернета. В форсированном режиме российские образовательные учреждения были переведены в онлайн-формат. Однако, необходимо учитывать, что фундаментальные принципы воспитания и обучения базируются на том, что наиболее результативными могут быть те образовательные программы, которые оптимально учитывают индивидуально-психологические особенности учеников, обусловленные, согласно модели «интегральной индивидуальности», «the interpersonal neurobiology model», комплексным взаимодействием генетических и средовых факторов [1;2].

*Выборка.* N= 90 чел.: подростки 15–18 лет N=54 чел. и молодежь 19–25 лет N=36. Возраст выборки N= 90 чел.: M=18,267 лет. SD=2,933. Me=17,00. Mo=16,00. Подростки 15–18 лет N=54 чел.: M=16,167. SD=0,863. Молодежь 19–25 лет N=36: M=21,417.

SD=1,933. Россияне, г. Москва, родной язык – русский.

**Методики:** проблемное использование интернета (PIU) – «Шкала интернет зависимости Чена» (Chen S.H., 2003), индивидуально-психологические особенности структуры темперамента (ИПоСТ) – «Опросник структуры темперамента» STQ-77R (Русалов В.М., Трофимова И.Н., 2007), «Шкала самооценки уровня тревожности Ч. Спилберга» (Spielberger C.D., 1989), «субъективное психологическое благополучие» – методика «The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale» (Tennant R., et al., 2007) [1].

**Основные результаты.** Обратная связь слабой силы «проблемного использования интернета» (PIU) с «Возрастом»  $\rho = -0,218^*$  на уровне значимости  $\alpha = 0,039 < 0,05$  (Таблица 1) согласуется с закономерностями возрастной, когнитивной психологии (в норме происходит улучшение метакогнитивных навыков, самоконтроля) и т.п., это подчеркивает необходимость обучения «цифровой грамотности». Шкалы структуры темперамента (ИПоСТ) по STQ-77R: ФЭ – физическая эргичность/выносливость; ФТ – физ. темп; СЭ – социальная эргичность; СТ – соц. темп; Поиск острых ощущений – SS; Довольность – ДВ; Импульсивность – IMP; Нейротизм – NEU [2]. Личностная тревожность – ЛТ, реактивная – РТ, «Правдивость ответов» (шкала лжи STQ-77R) – ШЛ; Возраст – В; субъективное психологическое благополучие (Well-being) – СПБ.

**Таблица 1**  
**Взаимосвязь PIU, ИПоСТ (STQ-77R) для всех**  
**возраст групп выборки (кр. Спирмена)**

PIU	В	ФЭ	ФТ	SS	СЭ	СТ	ДВ	IMP	NEU
<b>N=90</b>	-0,218*	-0,716**	-0,513**	-0,262*	-0,351**	-0,362**	-0,411**	0,226*	0,215*
<b>Знач.</b>	0,039	0,00	0,00	0,013	0,00	0,00	0,00	0,032	0,042
<b>N=54</b>	-0,057	-0,555**	-0,529**	-0,332*	-0,304*	-0,364**	-0,363**	0,183	0,126
<b>Знач.</b>	0,681	0,000	0,000	0,014	0,026	0,007	0,007	0,186	0,362
<b>N=36</b>	-0,604**	-0,814**	-0,521**	-0,210	-0,494**	-0,382*	-0,529**	0,338*	0,319
<b>Знач.</b>	0,00	0,00	0,001	0,218	0,002	0,021	0,001	0,044	0,058

*Примечания.* \*\*Корреляция значима на уровне 0,01 (2-ст.); \* на уровне 0,05 (2-ст.)

Более высокие значения проблемного использования интернета (PIU) имели связь (обратную) с низким уровнем «Физической эргичности», «ФТ», «Социальной эргичности», «Социального темпа», «Довольности» и «Поиска острых ощущений»;

Выявилась прямая корреляционная связь PIU с «Нейротизмом»\NEU,

«Импульсивностью»\IMP, «Личност. тревожностью», «Реакт. тревожностью» (между собой NEU, ЛТ, РТ логично имеют положительные корреляции) [1;2].

Сравнение групп «мужчины-женщины» выборки N=90 чел. (15–25 лет) по признаку PIU (кр. Манна Уитни): различий нет  $U=1019,0$  на  $\alpha=0,069 \geq 0,05$ ; подростки N=54 «юноши-девушки» (15–18 лет): различий нет  $U=415,5$   $\alpha=0,372 > 0,05$ .

Бесспорно, изучаемые признаки зависят от комплексного гено-тип-средового взаимодействия и именно в детском возрасте огромную формирующую роль в развитии психики, в здоровье, играет семья ребенка (микросреда). Получены результаты сравнения (кр. Манна-Уитни) двух групп подростков 15–18 лет по PIU, ИПоСТ, СПБ в зависимости от состава семьи «полная», «неполная» (различия по уровню признака PIU  $U=383,5$  на  $\alpha=0,018 < 0,05$ ) и «отношения с родителями».

*Обсуждение.* Было бы ошибочным что-либо утверждать однозначно: «зависают» ли подростки с высоким уровнем NEU, ЛТ, РТ, IMP в интернет-пространстве деструктивно, отвлекаясь от своих «проблем» (смещенная деятельность), формируя аддиктивные паттерны, или же стараются выбирать, с учетом индивидуальных особенностей и потребностей, комфортные варианты использования Интернета с пользой? Многое зависит от индивидуальных характеристик ребенка, предрасположенности (и коморбидности), от контента ресурсов, от правильного воспитания, детско-родительских отношений, благоприятной социализации и уровня цифровой грамотности [1;3;4].

**Таблица 2**  
**Взаимосвязи признака «Эмпатия» (кр. Спирмена.)**  
**по всем методикам, вся выборка 15–25 лет N=90 чел.**

	ИЭ	И	NEU	ШЛ	PIU	СПБ	РТ	ЛТ
<b>ЕМР</b>	0,261*	0,234*	0,439**	0,108	0,145	-0,283**	0,404**	0,324**
	0,013	0,026	0,00	0,312	0,174	0,007	0,00	0,002

*Примечания:* \*\*Корреляция значима на уровне 0,01 (2-ст.); \* значима на 0,05 (2-ст.)

Обзоры мета-анализов приводят данные о том, что подростки с высокими показателями «нейротизма»\NEU, тревожности (ЛТ, РТ) могут искать в Интернете приемлемые для них варианты деятельности: для учебы, общения, досуга\хобби, социальной поддержки, помощи и т.п. (гено-тип-средовая ковариация), т.к. NEU коррелирует с таким признаком, как «Эмпатия»\EMР на  $\rho=0,439$ \*\*  $\alpha=0,00 < 0,01$  у всей выборки N=90 чел. и у подростков N=54  $\rho=0,493$ \*\*  $\alpha=0,00 < 0,01$ . В свою очередь, ЕМР имеет

корреляцию ( $\rho=0,261^*$  на  $\alpha=0,013<0,05$ ) с «Интеллектуальной эргичностью»ИЭ и «Интеллектом»И ( $\rho=0,234^*$  на  $\alpha=0,026<0,05$ ) [1].

Полученные связи требуют дальнейшего изучения.

*Выводы. Заключение.* При сравнении возрастных групп, кластеризации и факторном анализе (суммарный процент, который объясняют первый фактор (27,871 %), первые два фактора дали 42,517 % и т.д., а все 5 факторов в сумме объясняют 73,131 % общей дисперсии) данные выводы о корреляционных связях подтвердились. В целом, результаты подтверждаются фундаментальными междисциплинарными научными концепциями о том, что «активно специфические шкалы темперамента связаны с успешностью выполнения разных типов психической деятельности» [2, с. 82].

Важно заметить, что «цифровая» молодежь ищет «ответы» на свои индивидуальные «вопросы», детерминированные сложным комплексом причин, в привычном для коммуникации «цифровых поколений» интернет-пространстве [1;4].

Не менее значимым выводом, требующим межпрофессионального взаимодействия и проведения срочных мероприятий, является тревожащая проблема снижения физической активности у «цифровых» детей (гиподинамия). Физическая активность, соответствующая возрасту и индивидуальным особенностям ребенка – это необходимая составляющая общего развития, сохранения и укрепления здоровья [3].

#### *Литература*

1. Жукова Н.В. Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей структуры темперамента и проблемного использования интернета у старших подростков: дис...магистра психологии. М.: МГППУ, 2020. 257 с.
2. Русалов В.М., Трофимова И.Н. О представленности типов психической деятельности в различных моделях темперамента // Психологический журнал. 2011. Т. 32 № 3. С.74–84.
3. Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants / Guthold R. et al. //The Lancet Child & Adolescent Health. 2020. Vol. 4. № . 1. P. 23–35.
4. How can we conceptualize behavioural addiction without pathologizing common behaviours? / Kardefelt-Winther D. et al. // Addiction. 2017. Vol. 112(10). P. 1709–1715. doi: 10.1111/add.13763

## Цифровые технологии в дополнительном образовании технической направленности как инструмент социализации обучающихся (на примере создания веб-приложения)

*Карева А.А.*

*студент магистратуры по профилю  
Педагогический дизайн дополнительного образования  
естественнонаучной и технической направленности*

*ГАОУ ВО МГПУ*

*Москва, Россия*

*lisagerman88@mail.ru*

*Научный руководитель – к.п.н., доц. Шевченко Н.И.*

**Аннотация:** В статье автор обосновывает актуальность применения цифровых технологий в дополнительном образовании технической направленности, как инструмента социализации обучающихся. Автор представляет электронное приложение как результат применения цифровых технологий и освоением технологических компетенций обучающимися.

**Ключевые слова:** инструмент социализации; трудовое воспитание; технологические компетенции; дополнительное образование; конвергентный подход; дивергентный подход; цифровые технологии.

**Abstract:** In the article, the author explains the significance of digital technologies in technical supplementary education as a student socializing tool. The author presents a web application as a result of digital technologies used and technological competence acquired by learners.

**Key words:** socializing tool; labour education; technological competence; supplementary education; convergent approach; divergent approach; digital technologies.

Анализ исследований последних лет показал, что функционирование технологического кружка в дополнительном образовании технической направленности способствует успешной социализации обучающихся через трудовое воспитание, адаптации к новым жизненным реалиям, таким как конкурентоспособность, развитие цифровых технологий и др. Данный феномен можно объяснить социокультурными преобразованиями, происходящими в обществе, обозначением цели дополнительного образования и нового понимания его результата на основе системно-деятельностного и конвергентного подходов.

Веб-приложение «3DVerbFormModel» является готовым продуктом, который был создан на занятиях технической направленности. Было разработано электронное приложение «3DVerbFormModel» как пример функционирования и значимости цифровых технологий в дополнительном образовании.

Данное электронное приложение было спроектировано с возможностью масштабирования и анализа данных обучающимися в системе до-

полнительного образования, моделирования полученных результатов, проведения практических лабораторных и дистанционных занятий.

Обучающиеся узнают об альтернативном способе изучения английских временных форм глаголов. Так, обучающимся предлагается сделать актуальную подборку фрагментов текстов [2], выделить в них сказуемые (предикаты), классифицировать каждый предикат по трем критериям (залог, время и характер действия) [1] и выбрать ситуации для моделирования временных форм глаголов [3].

Актуальность разработки данной электронной программы заключается в решении проблем понимания системы английских времен, осознанного выбора той или иной временной глагольной формы английского языка. задав при этом три критерия (залог, время, характер действия) и ситуацию.

### **Ссылка на программу**

<http://threedimensionverbmodel.herokuapp.com/cards>

Веб-приложение, созданное с применением цифровых технологий, позволяет наметить перспективные пути новых исследований и проектных решений в данном направлении и обладает научным потенциалом (возможность масштабирования программы, анализа данных, подключения искусственного интеллекта, трехмерного моделирования временных форм английских глаголов с учетом трех параметров в интерактивной форме).

Программа первого года занятий в дополнительном образовании технической направленности дает возможность обучающимся получить технологические компетенции, необходимые для лингвистического анализа текстов на английском языке, разработки алгоритма при создании прототипа программы, разработки кода на языке JavaScript для воплощения программного решения. Программа второго года занятий предполагает разработку интеллектуальной системы обучающимися для обработки естественного языка и интеллектуального анализа данных. Кружок воспитывает у обучающихся трудолюбие, настойчивость, любознательность, развивает языковые способности, стремление приносить пользу обществу. Кроме того, разрабатываемый продукт на занятиях в кружке обладает практической значимостью. Так, обучающиеся одновременно решают проблему понимания изучаемого иностранного языка, соотношения его с языковой системой языка, носителями которого они являются, создания альтернативного способа изучения английского языка с новым подходом, применения актуального языка программирования для создания инновационного интерактивного пособия.

К моменту зачисления в кружок у обучающихся должны быть сформированы элементарные представления об алгоритмах и простых языках программирования (например, язык динамической типизации Python) из курса информатики и основ программирования и баз данных,

временных формах английских глаголов, синтаксических конструкциях из курса английского языка.

Одна из форм воспитательной работ среди кружковцев – развитие у обучающихся чувства общественной активности, заинтересованности в дружной, сплоченной работе всего коллектива. Совместно решаются организационные вопросы: выбор старосты, контроль за порядком и соблюдением техники безопасности, ответственность за выполнение работы и оборудование, разъяснение прав и обязанностей обучающихся, планирование работы кружка, создание условий для презентации продукта. Затем формы самоуправления усложняются. Проводится массовая работа, позволяющая систематически и последовательно расширять кругозор обучающихся. Например, технические тематические вечера, встречи с передовыми людьми производства и науки, участия в конкурсах и конференциях, мастер-классах, экскурсиях, соревнованиях, выставках, научно-популярные лекции и беседы.

Руководитель кружка ставит перед собой определенные цели: формирование теоретических знаний по программированию и английскому языку и развитие практических навыков в работе, привитие интереса к искусственному интеллекту и нейронным сетям, воспитание у обучающихся стремления к коллективному творческому труду и помощь в определении их будущей профессии.

*Литература*

1. *Андрюшков А.А.* Кружки 2.0. Научно-технические кружки в экосистеме практик будущего. Инструкция по сборке. – М.: Ассоциация кружков, 2018. – 84с.
2. *Карева А.А.* Трехмерная модель английских предикатов/Карева А.А.// Московский государственный педагогический университет. Сборник научных статей по материалам конференции «Девятые Всероссийские Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами». Москва, 2017. – С. 93–95.

## STEAM учитель как дополненная реальность современного образования

*Комиссарова М.О.*

*Балтийский федеральный университет им. И.Канта*

В наши дни происходит цифровизация общества, этот процесс влечет за собой активные изменения не только в экономической, но и в социальной сфере, образование не является исключением. Мы сталкиваемся с проблемой исчезновения некоторых профессий и появление новых. Всё это накаляет проблему формирования у людей метапредметных навыков, а также навыков самообразования, саморазвития, и командной работы. В этих условиях необходим поиск инновационных подходов к подготовке кадров для цифрового общества [1, 9].

Во многих странах, в том числе, в Великобритании, США Австралии, Канаде, Израиле, Китае и, развивается применение STEAM-практик в образовании. Их создание стало продолжением концепции STEM-образования (Science – наука, Technology – технология, Engineering – инженерия, Mathematics – математика). **Проблема** заключается в том, что необходимо понять, каким должен быть педагог будущего, чтобы отвечать потребностям детей будущего [9].

**Цель работы** – повысить мотивацию учителей к саморазвитию через применение STEAM-практик в рамках своего урока.

*Постановка проблемы.* В контексте понимания культуры для развития педагога как личности просто необходимо его приобщение к средствам информационных технологий, овладение информационной культурой, открывающей ему и его ученикам путь к достижению одной из главных целей образования: трансформирование в соответствии с требованиями информационного общества. [2]. Содержание информационной культуры педагога определяют профессионально важные характеристики: интерес к интеграции результатов естественнонаучных исследований, информационных технологий и совершенствованию образовательного процесса на их основе; особое отношение к информации и информационным объектам в условиях быстроменяющейся информационной среды Интернет; стремление к постоянному обновлению своих знаний в области искусства; непрерывность образования; творческий подход к конструированию содержания обучения учащихся с целью совершенствования междисциплинарных связей.

*Предметная междисциплинарность.* Особенность применения STEAM -практики на каком – либо уроке заключается в том, что вместо изучения отдельно каждой из пяти дисциплин необходимо интегрировать их в единую схему обучения. Причем обучение осуществляется не по предметам, а по темам. Например, если на уроке геометрии учащиеся проходят тему «основные свойства объемных геометрических фигур» и



одним из заданий по этой теме является «по предложенному описанию сложить куб», почему бы не сделать эту «инструкцию» на английском языке? Так, мы интегрируем геометрию и английский язык. К результату этой деятельности можно отнести: применение научно-технических знаний в реальной жизни, развитие навыков критического мышления и разрешения проблем, активную коммуникацию и командную работу, развитие интереса к техническим и гуманитарным дисциплинам [4, 5].

*Роль учителя и ученика в идеологии STEAM.* Учителя являются навигаторами, лучше сказать наставниками в процессе обучения. Они просто направляют и поддерживают своих учеников, если это необходимо. Но они никогда не говорят, что делать, тем самым давая возможность развиваться внутреннему потенциалу своего подопечного [3]. Ученик – это «пластилин», стоит лишь дать ему нужный вектор, чтобы он начал творить и раскрываться. Для реализации индивидуальных способностей учащихся также используется проектная деятельность. STEAM педагог должен быть готов к ведению проектной деятельности, знать и понимать особенности ведения проектных этапов, владеть умениями креативного мышления и достижения конкретных проектных продуктов [2].

**Выводы.** STEAM деятельность, как и любая другая деятельность педагога является важнейшим условием для его саморазвития. Сам учитель в STEAM образовании является творцом. Провоцирующим на творчество обучающегося. Преподаватели STEAM и обучающиеся STEAM обязаны объединиться в создании нечто нового – методом проб, ошибок. Однако, ни одно величайшее открытие без этого – невозможно.

#### *Литература*

1. *Анисимова Т.И., Сабирова Ф.М.* Подготовка педагогов для STEAM-образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 6 С. 31–35.
2. *Борщева О.В.* Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку // Педагогика и психология образования. 2001. № 1.
3. *Владимиров С.* Ведущие вузы объединили усилия по созданию инновационной образовательной площадки «STEAM Академии 2030», 2017. URL: <http://www.kremlinrus.ru/news/165/66037/>, (дата обращения 17.04.2020).
4. *Конюшенко С.М.* Формирование информационной культуры педагога // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 3. С. 41–47.
5. *Конюшенко С.М.* Факторы и условия развития информационной культуры педагога // Информатика и образование. 2005. № 2. С. 112.
6. STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций // Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции. Том 1. 2018.

## Разработка и применение в обучении виртуальных интерактивных моделей физического эксперимента

**Корытов Г.В.**

*аспирант факультета информатики и  
экономики ФГБОУ ВПО ПГГПУ*

*Пермь, Россия  
glebban@mail.ru*

*Научный руководитель – Оспенникова Е.В.*

Важным направлением в разработке современных цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) является создание интерактивных моделей. Для учебного процесса по физике особый интерес представляют модели демонстрационных и лабораторных экспериментов. Работа с такими моделями успешно дополняет проведение натуральных опытов по физике и является важным вспомогательным средством не только изучения их содержания, но и формирования у учащихся целого ряда экспериментальных умений [1].

Разработкой цифровых образовательных ресурсов по физике занимаются крупные IT-компании («Кирилл и Мефодий», «Новый Диск», «ФИЗИКОН», «1С» и др.) и различные авторские коллективы (Д.А. Антонова, Д.В. Баяндин, С.В. Григорьев, Е.М. Гриценко, О.И. Мухин, Т.В. Никитина, А.И. Скворцов, А.А. Шаповалов, Е.В. Оспенникова и др.) [1, 2, 3].

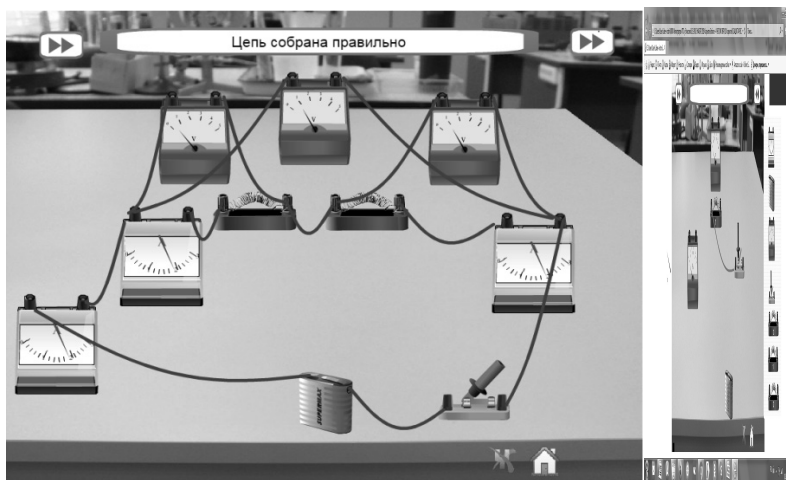
*Актуальность исследования* определяется необходимостью разработки для средней школы интерактивных виртуальных моделей учебного физического эксперимента, отличающихся квазиреалистичной визуализацией экспериментальной установки и обеспечивающих квазиреалистичность действий учащихся с ее объектами. Важно сопроводить данные модели комплектом учебных материалов, включающих краткое изложение сути физического эксперимента, сведения из истории его постановки, инструктивные указания к выполнению, а также задания для самоконтроля. Такой подход к разработке моделей лабораторных экспериментов обеспечивает успешный перенос учащимися умений и навыков, приобретенных в виртуальной среде, в среду реальной физической лаборатории.

К целям настоящей проектно-исследовательской работы относятся создание средствами Macromedia Flash цифрового интерактивного учебного модуля для дидактического сопровождения лабораторных занятий по физике по теме «Законы постоянного тока (8 класс)» и разработка методики его применения в учебном процессе.

*Методология исследования.* В основу работы были положены следующие методы исследования: 1) изучение объекта моделирования (со-

держания учебной темы «Законы постоянного тока» (8 класс) и оценка качества цифровых моделей учебного эксперимента по данной теме; 2) анализ подходов к разработке интерактивных учебных моделей физического эксперимента; систематизация и обобщение опыта их проектирования; 3) освоение технологии создания интерактивных учебных объектов в среде Macromedia Flash; проектирование и моделирование в виртуальной среде экспериментальных установок для лабораторных работ с применением технологии максимально реалистичного интерфейса; 4) тестирование моделей; 5) проектирование и разработка интерактивного дидактического сопровождения самостоятельной работы учащихся с виртуальными учебными моделями.

*Новизна и теоретическая значимость исследования* состоит в определении содержания цифрового учебного модуля по теме «Законы постоянного тока» как средства сопровождения лабораторных занятий по физике и обосновании эффективности методики его применения в учебном процессе по предмету с целью формирования у учащихся экспериментальных умений. Практическая ценность работы заключается в создании цифрового образовательного ресурса по теме «Законы постоянного тока», включающего комплекс виртуальных лабораторных работ высокого уровня интерактивности и дидактические материалы для самостоятельной работы учащихся по выполнению экспериментальных заданий. На рис. ниже представлено рабочее поле одной из виртуальных лабораторных работ ресурса.



*Рис. 1. Модель «Исследование законов последовательного соединения»*

При выполнении каждой лабораторной работы учащийся самостоятельно осуществляет выбор оборудования, расстановку приборов на ла-

бораторном столе, их соединение в соответствии со схемой, проведение эксперимента и внесение полученных данных в интерактивную рабочую тетрадь. Система осуществляет контроль данных, внесенных учащимися.

*Результаты проектно-исследовательской работы.*

1. Выполнен анализ цифровых образовательных ресурсов по теме «Законы постоянного тока». Дана оценка их дидактического потенциала, определены направления совершенствования данных ресурсов. Сформулированы выводы о необходимости расширения практики применения модульного подхода в разработке виртуальных лабораторных работ по физике.
2. Раскрыты методологические и дидактические функции учебного виртуального физического эксперимента. Показана роль интерактивных виртуальных моделей в формировании экспериментальных умений учащихся.
3. Разработаны структура, содержание и методика применения виртуального эксперимента по теме «Закон Ома для участка цепи» для курса физики основной школы. Создано пять интерактивных лабораторных работ, обеспечивающих реалистичность визуализации экспериментальной установки в виртуальной среде и квазиреалистичность действий учащегося с ее элементами. Темы лабораторных экспериментов: регулирование силы тока реостатом, изучение закона Ома для участка цепи; исследование законов последовательного и параллельного соединений проводников; определение работы и мощности тока.
4. Выполнен анализ результатов опытно-поисковой работы по применению разработанного цифрового ресурса в обучении. На основе статистической обработки данных поисковой педагогической практики сделан вывод о положительном влиянии применения разработанного ЦОР на качество обучения.

*Литература*

1. Антонова Д.А., Оспенникова Е.В., Спиринов Е.В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // Вестник ПГГПУ. Серия «ИКТ в образовании». – Пермь: ПГГПУ, 2018. – Вып. 14. – С. 5–37.
2. Баяндин Д.В. Углубление деятельностного подхода при обучении физике на основе моделирующих компьютерных систем // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7–2 (19). – С. 142–145.
3. Баяндин Д.В., Мухин О.И. Модельный практикум и интерактивный задачник по физике на основе системы Stratum-2000 // Компьютерные учебные программы и инновации. – 2002. – № 3. – С. 28–37.

## **Активизация познавательной деятельности школьников на уроках биологии средствами мультимедиа технологий**

***Костицына Т.А.***

*аспирант кафедры общей педагогики,  
истории педагогики и образования*

*ГБОУ ВПО ПГГПУ*

*Пермь, Россия*

*tatyana.kostitzina@yandex.ru*

*Научный руководитель – Рогожникова Р.А.*

Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики.

Реализация принципа активности в обучении имеет большое значение, так как обучение и развитие носят деятельностный характер, и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания учащихся.

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация познавательной деятельности обучающихся.

Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения учащихся в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных задач.

Одним из существенных недостатков знаний обучающихся остается формализм, который проявляется в отрыве заученных теоретических знаний от умения применить их на практике.

В условиях гуманизации образования существующая теория и технология массового обучения должна быть направлена на формирование сильной личности, способной жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способной смело разрабатывать собственную стратегию поведения, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность, то есть личности саморазвивающейся и самореализующейся.

Широкие возможности для этого предоставляют современные мультимедиа технологии, которые позволяют:

- построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому школьнику собственную траекторию обучения;
- коренным образом изменить организацию процесса обучения учащихся, формируя у них системное мышление;
- рационально организовать познавательную деятельность школьников в ходе учебно-воспитательного процесса;
- использовать компьютеры с целью индивидуализации учебного процесса и обратиться к принципиально новым познавательным средствам.

Однако целостная электронно-образовательная среда как фактор повышения качества образования пока не создан.

Это свидетельствует об особом внимании к проблеме использования информационно-коммуникативной технологии, с целью повышения знаний познавательной деятельности школьников.

Вышеуказанное и обусловило актуальность и значимость выбранной темы исследования.

Объект исследования – познавательная деятельность школьников.

Предмет исследования – процесс активизации познавательной деятельности школьников по средствам использования мультимедиа технологий.

Цель исследования – определение теоретических оснований, разработка и экспериментальная проверка результативности педагогических условий активизации знаний познавательной деятельности школьников посредством мультимедиа технологий.

До использования мультимедиа технологий на уроках биологии для активизации познавательной деятельности школьников в сентябре 2018 г. была проведена диагностика уровня познавательной активности школьников из двух пятых классов МБОУ «Октябрьская СОШ № 2», по 25 чел. в каждом.

Диагностика уровня познавательной активности школьников проводилась по методике Л.Ф. Тихомировой «Развитие интеллектуальных способностей школьника»:

- контрольная группа (5а),
- экспериментальная группа (5б).

Для выявления уровня познавательной активности школьников была проведена обработка полученных результатов с использованием метода математической обработки данных эксперимента.

В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты:

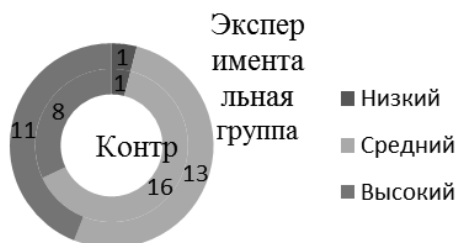
- детей с высоким уровнем познавательной активности (21–27 баллов) в контрольной группе 8 человек (32 %), в экспериментальной группе – 11 человек (44 %);
- детей со средним уровнем познавательной активности (14–20 баллов) в контрольной группе 16 человек (64 %), в экспериментальной группе – 13 человек (52 %);
- детей с низким уровнем познавательной активности (9–13 баллов) в контрольной группе 1 человек (4 %), в экспериментальной группе – 1 человек (4 %).

Результаты диагностики уровня познавательной активности школьников на начальном этапе исследования представлены в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица

**Уровень познавательной активности школьников на начальном этапе исследования**

Уровень познавательной активности	Количество детей, чел. (%)	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий	1 (4 %)	1 (4 %)
Средний	16 (64 %)	13 (52 %)
Высокий	8 (32 %)	11 (44 %)



Таким образом, среди школьников как контрольной, так и экспериментальной групп преобладают дети со средним уровнем познавательной активности.

Для школьников экспериментальной группы в целях повышения уровня познавательной активности школьников в течение 2018–2019 уч. г. проводились уроки биологии с использованием мультимедиа технологий, а именно, с использованием на уроках разработанной ранее коллекции мультимедийных презентаций.

В конце учебного года (май 2019 г.) была проведена повторная диагностика уровня познавательной активности школьников контрольной и экспериментальной групп.

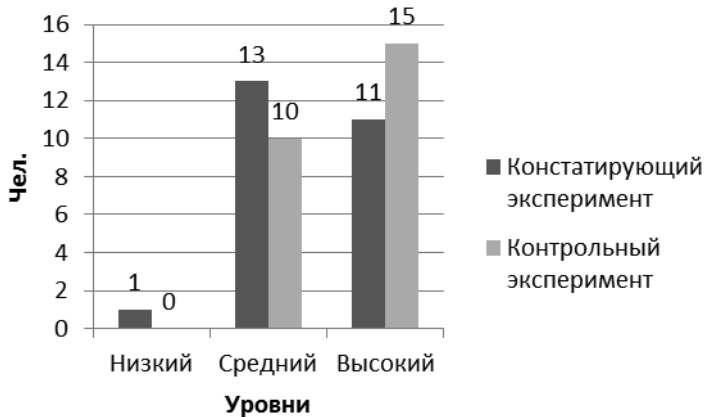
В ходе контрольного эксперимента нами были получены следующие результаты:

- 1) Обучающихся с высоким уровнем познавательной активности (21–27 баллов):
  - в контрольной группе 9 человек (36 %),
  - в экспериментальной группе – 15 человек (60 %);
- 2) Обучающихся со средним уровнем познавательной активности (14–20 баллов):
  - в контрольной группе 15 человек (60 %),
  - в экспериментальной группе – 10 человек (40 %);
- 3) Обучающихся с низким уровнем сформированности познавательной активности (9–13 баллов):

- в контрольной группе 1 человек (4 %),
- в экспериментальной группе – 0 человек (0 %).

Итак, среди школьников контрольной группы всё так же преобладают дети со средним уровнем познавательной активности, а среди школьников экспериментальной группы преобладают дети с высоким уровнем познавательной активности.

Сравним результаты констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе:



Таким образом, уровень познавательной активности школьников экспериментальной группы значительно вырос, то есть проведение уроков биологии с использованием мультимедиа технологий, а именно, разработанной коллекции мультимедийных презентаций, в целях повышения познавательной активности школьников является эффективным и целесообразным.

#### Литература

1. Барболин М.П. Методологические основы развивающего обучения. – М.: Высш. шк., 2012. – 232 с.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Бино, 2016. – 220 с.
4. Калугина Т.Г. Личностно-ориентированная дидактика. Теория и практика. – Челябинск, 2018. – 87 с.
5. Ерастов Н.П. Формирование рациональных приемов познавательной деятельности школьников // Педагогическая психология и школьная практика. – Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 1972. – С. 10–28.



## **Технологическая готовность школьных учителей и трудности перехода на дистанционный формат обучения**

**Котик Н.В.**

*Студент института образования ВШЭ  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
nvkotik@edu.hse.ru*

*Научный руководитель – Хавенсон Т.Е.*

Процесс цифровой трансформации российской школы был радикально ускорен пандемией COVID-19, спровоцировавшей экстренное внедрение цифровых технологий в образовательную практику. Вынужденная цифровизация затронула не только наиболее подготовленные школы, а вообще все. Учителя на местах подверглись значительному стрессу, оказавшись в новых условиях преподавания. Экстренный переход общеобразовательных организаций на дистанционный формат обучения позволил исследователям оценить реальную готовность акторов системы образования к цифровой трансформации.

Предыдущие исследования показали наличие положительной связи между установками учителей относительно информационно-коммуникационных технологий и их реальным использованием в педагогической практике (Ottenbreit-Leftwich et. al., 2018). Для оценки готовности учителей к работе в технологически нагруженной среде необходимо учитывать психологические факторы, такие как установки относительно использования цифровых технологических средств. Помимо этого, для осуществления эффективной адресной поддержки, важно оценить реальные трудности, с которыми столкнулись учителя во время перехода на дистанционное обучение.

Данное исследование преследует две основные цели: 1) выявление установок участников образовательного процесса (учителей и руководителей школ) относительно использования технологических средств; 2) определение основных барьеров перехода на дистанционное обучение.

Технологическая готовность определяется как «склонность людей принимать и использовать новые технологии для достижения целей в быту и на работе» (Parasuraman, 2000), и представляет собой совокупность позитивных (оптимизм, инновационность) и негативных (дискомфорт, отсутствие безопасности) установок относительно использования цифровых технологических средств.

Исследование основано на данных онлайн опроса учителей и руководителей школ, проведенного Лабораторией изучения инноваций в образовании НИУ ВШЭ в марте 2020 г. в 20 регионах России. В опросе приняли участие 8188 учителей и представителей администрации из 190 общеобразовательных школ. В представленной выборке 90 % ре-

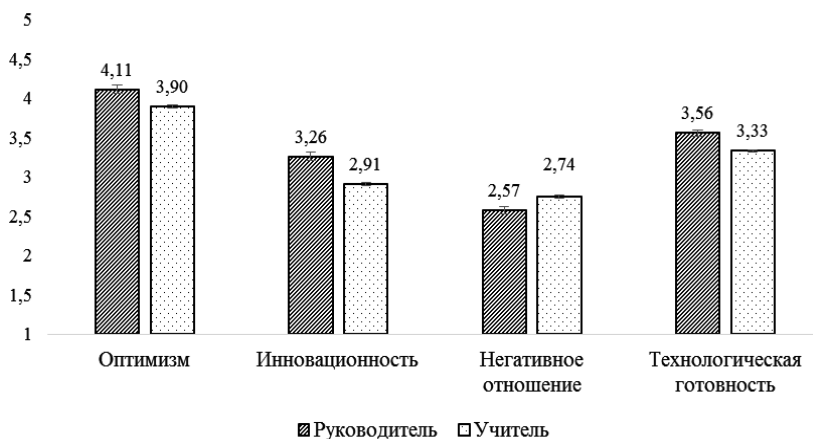
спондентов составляют педагоги, 10 % – руководители (директора и заместители директоров). Для измерения технологической готовности использовался инструмент TRI2.0 (Parasuraman, Colby, 2015) Основываясь на результатах адаптации и оценки психометрического качества инструмента на российской выборке, индекс технологической готовности рассчитывался как среднее значение субиндексов оптимизма, инновационности и негативного отношения (Хавенсон, Гизатуллин, 2020).

В результате исследования было выявлено отсутствие открытой технофобии среди учителей.

Индекс	Среднее значение	Стандартное отклонение
<b>Оптимизм</b>	3.92	0.82
<b>Инновационность</b>	2.95	0,89
<b>Негативное отношение</b>	2.73	0.74
<b>Технологическая готовность</b>	3.35	0.60

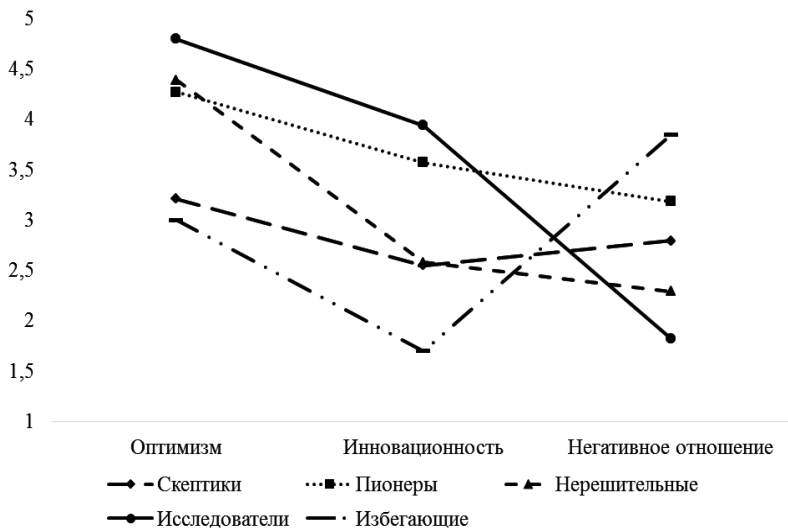
Общий уровень технологической готовности учителей можно охарактеризовать как умеренный с небольшим отклонением в позитивную сторону. Учителя в целом оптимистично настроены по отношению к технологиям (Ср. = 3.92), в то же время инновационность находится чуть ниже срединного значения, равного 3 (Ср. = 2.95). Негативное отношение также меньше 3 (Ср. = 2.73), что положительно сказывается на общем уровне технологической готовности.

Обнаружен намечающийся разрыв по технологической готовности между учителями и руководителями школ.



Руководители обладают более выраженными позитивными установками относительно технологий. Наличие технологически оптимистичных лидеров на руководящих должностях соответствует духу времени.

Вместе с тем феномен разрыва вызывает справедливые опасения. Чрезмерная оторванность руководителей от реального контекста и неправильная оценка предрасположенности к использованию технологий учителями могут привести к снижению эффективности внедрения важных инициатив и технических решений в образовательный процесс.



С помощью метода латентно-классового анализа подвыборка учителей была разделена на 5 сегментов в зависимости от профиля технологической готовности: «скептики» (33,3 %), «пионеры» (24,1 %), «нерешительные» (19,2 %), «исследователи» (14 %), «избегающие» (9,5 %).

Преподаватели скептики не склонны видеть преимущества в использовании технологий и меньше проявляют инициативу в их освоении, при этом открытого негативного отношения к ним нет.

Особенностью «пионеров» является одновременное сочетание повышенных позитивных и повышенных негативных установок. Учителя с такой конфигурацией являются перспективной группой для того, чтобы быть проводниками изменений и включения новых технологий в образовательный процесс при создании благоприятной среды на мезо уровне.

Отличительной чертой сегмента «нерешительных» является низкая инновационность учителей. Это сочетается с высоким оптимизмом и низкими негативными установками. Данную группу преподавателей важнее всего правильно замотивировать. Недосток собственной инициативы в отношении технологических средств может быть исправлен грамотной работой руководства образовательных учреждений.

Учителя «исследователи» в наибольшей степени подходят на роль локомотива цифровой трансформации. Высокие оценки преимуществ

технологий, а также самая высокая инновационность среди всех сегментов, сочетается с самыми низкими сдерживающими факторами. Данные преподаватели могут оказывать поддержку отстающим группам как внутри школы, так и между организациями.

«Избегающие» -сегмент с наименьшим потенциалом относительно использования технологий. Они в основном не выделяют преимущества технологий, обладают наименьшей среди всех сегментов инновационностью и самыми высокими опасениями относительно взаимодействия с технологиями, являясь зеркальной противоположностью исследователей.

Выявлено, что для учителей с низким уровнем технологической готовности (избегающие, скептики) характерны недостаточная квалификация при работе с технологиями, слабое представление об их необходимости и преимуществах, а также психологические барьеры. Данные трудности были отмечены во время перехода на дистанционное обучение. Игнорирование тенденции представляет угрозу эффективности цифровой трансформации школы в целом.

Барьеры	Сегменты учителей по технологической готовности				
	Скептики	Пионеры	Нерешительные	Исследователи	Избегающие
	33,3 %	24,1 %	19,2 %	14 %	9,5 %
Доля ответивших, %					
Низкая материально-техническая база образовательной организации	29	29	26	30	32
Отсутствие финансовых ресурсов	13	16	12	14	16
Недостаток навыков и квалификаций для работы с цифровыми технологиями	56	40	55	24	73
Неуверенность в необходимости внедрения новых технологий, отсутствие интереса	13	8	6	4	22
Психологические барьеры, страх перед новыми технологиями	30	22	25	14	48
Недостаток времени для внедрения новых технологий	35	36	32	33	39

<b>Чрезмерная бюрократизация системы образования</b>	21	24	19	23	29
<b>Нехватка официальных рекомендаций</b>	30	35	27	30	34
<b>Другое</b>	5	6	4	10	3
<b>ВСЕГО, %</b>	100	100	100	100	100

#### Заключение

В ходе исследования установок учителей относительно использования технологических средств выявлено отсутствие открытой технофобии педагогов. Руководители школ обладают более высокими показателями технологической готовности, чем учителя. Выявлены 5 различных профилей учителей: «скептики» (33,3 %), «пионеры» (24,1 %), «нерешительные» (19,2 %), «исследователи» (14 %), «избегающие» (9,5 %). Среди трудностей перехода на дистанционный формат обучения выделяются недостаточная квалификация, неуверенность и психологические барьеры в работе с цифровыми технологиями. Данные сложности наиболее характерны для учителей с низкими показателями технологической готовности. Эти результаты необходимо учитывать при разработке мер поддержки учителей и формирования образовательной политики.

#### Литература

1. *Хавенсон Т.е., Гизатуллин М.А.* Цифровая технологическая готовность учителей: подходы к измерению // Тенденции развития образования. Эффективность образовательных институтов: материалы XVI ежегодной Международной научно-практической конференции. М.: Дело. 2020.
2. *Ottenbreit-Lefstwich A.T., Kopcha T.J., Ertmer P.A.* Information and communication technology dispositional factors and relationship to information and communication technology practices // Second handbook of information technology in primary and secondary education / ed. by J. Voogt et al. Cham. 2018.
3. *Parasuraman A.* Technology Readiness Index (Tri): A Multiple-Item Scale to Measure Readiness to Embrace New Technologies // Journal of Service Research. 2000. Vol. 2. No. 4.
4. *Parasuraman A., Colby C.* An Updated and Streamlined Technology Readiness Index: TRI 2.0. // Journal of Service Research. 2015. Vol. 18. No. 1.
- 5.

## Возможности мобильных технологий в обучении математике

*Нижегородцева П.*

*студентка 3 года обучения*

*МПГУ имени М. Е. Евсевьева*

*Научный руководитель – Бакулина Е.А.*

В современном мире широко распространяются технологии мобильного обучения в образовательном процессе. Практически у каждого учащегося общеобразовательной школы есть мобильные устройства. Многие пользуются «мобильниками» в целях развлечения, но есть и те, кто пользуется ими в учебных целях [1]. Использование мобильных приложений в образовательных целях способствовало разработке специализированных приложений для обучения.

В отличие от обычных технических средств обучения, мобильные приложения позволяют развить у учащихся интеллектуальные, творческие способности, умение работать с различными современными гаджетами.

Мобильное приложение (англ. «Mobileapp») – программное обеспечение, предназначенное для работы на смартфонах, планшетах и других мобильных устройствах, разработанное для конкретной платформы (iOS, Android, WindowsPhone и т.д.) [3].

В качестве основных целей мобильного обучения можно рассматривать:

- связь в удобное время и в любом месте, что расширяет возможности коллективной работы;
- оптимизацию использования мобильных средств, имеющихся у обучающихся;
- компактное хранение материала, который оказывается всегда под рукой;
- интенсификацию процесса обучения;
- соответствие развития уровня образования современному социальному заказу и интересам учащихся, которые повсеместно пользуются мобильными устройствами.

Преимущества использования мобильного обучения для учащихся: улучшение доступа к образованию, близость к конкретным учебным запросам, поддержка общения.

На сегодняшний день существует множество приложений по математике. Рассмотрим возможности двух мобильных приложений «Математические игры» и «Математические игры – упражнения для мозга».

Мобильное приложение «Математические игры» поможет улучшить математическую практику с помощью тренировки вашего мозга, игры предназначены для всех возрастов, включая детей, взрослых, включая родителей и бабушек и дедушек. Благодаря красивому, красочному интерфейсу у ребенка появится интерес к этому приложению, что позво-

лит увеличить периодические тренировки по математике (см. рис. 1). В приложении множество языков (английский, испанский, немецкий, итальянский, русский и т.д.), что является большим плюсом.



Рис. 1. Интерфейс приложения

Приложение содержит более 10 увлекательных игр. Они отлично подходят, как детям, которые делают первые шаги в изучении математики, так и взрослым, которые любят сложные и интересные головоломки. С помощью Режима дуэли для семьи дети могут решать задачи вместе с родителями на скорость, что способствует более частому времяпровождению членов семьи (см. рис. 2)

Мобильное приложение «Математические игры – упражнения для мозга» поможет легко и быстро улучшить навыки устного счета, улучшить память, концентрацию и скорость мышления. Математические игры могут быть учебным обучением для детей или приложениями для обучения мозга взрослым. Базовая и простая математическая игра сложения, вычитания, умножения. Приложение помогает развивать память и логику (см. рис. 3).

Ни для кого не секрет, что для ребенка в школе математика является одним из самых сложных предметов для понимания. С помощью этого приложения разработчики показали, что математика – это просто и интересно (см. рис. 4).



Рис. 2. Режим дуэли для семьи



Рисунок 3. Интерфейс мобильного приложения



$2 \times 8$	11
$48 \div 8$	2
$1 + 10$	27
$5 - 3$	14
$6 + 11$	16
$7 \times 6$	17
$3 \times 9$	42
$2 \times 7$	6

Математика - это просто!

Рис. 4. Фрагмент из мобильного приложения

Таким образом, мобильное обучение актуально во все времена: с одной стороны, оно обладает привлекательностью новинки, с другой – удобно и осуществимо на практике.

#### Литература

1. Использование технологии мобильного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<https://moluch.ru/archive/88/17087/>
2. *Логина А.В.* Использование технологии мобильного обучения в образовательном процессе // Молодой ученый. – 2015. – № 8. – С. 974–976. – Режим доступа: URL<https://moluch.ru/archive/88/17087/>
3. Мобильное приложение [Электронный ресурс]. – Режим доступа:[https://ru.wikipedia.org/wiki/Мобильное\\_приложение](https://ru.wikipedia.org/wiki/Мобильное_приложение)

## Электронная энциклопедия прецедентных имен в процессе школьного литературного образования

**Никитина Ю.М.**

*студент магистратуры по направлению  
«Филологическое образование в условиях цифровизации»  
ГАОУ ВО МГПУ ИГН,  
Москва, Россия  
nikitina202010@yandex.ru*

*Научный руководитель – Кольшева Е.Ю.*

Изучение прецедентных имен должно начинаться в школе, так как работа с ними будет способствовать более глубокому погружению в суть произведения искусства, развитию эстетического вкуса, развитию общей культуры учащихся, а также поможет в реализации требований ФГОС к личностным и метапредметным результатам освоения программы среднего общего и основного общего образования.

Исходя из этого, целесообразнее обучать школьников работе с прецедентными именами на уроках литературы, так как именно на этих уроках школьники учатся правильно работать с художественными произведениями, научно-популярной литературой, произведениями других видов искусств и т.д., то есть с источниками прецедентных имен.

Существует множество различных путей изучения прецедентных имен, но современная система образования требует применения системно-деятельностного подхода и реализации активных методов обучения. Этим и обуславливается выбор ИКТ как средства обучения. Кроме того, стоит учитывать тот факт, что ИКТ позволяют реализовать в полной мере индивидуальное и дистанционное обучение. Следовательно, возникает необходимость разработать такое средство обучения учащихся работе с прецедентными именами, которое будет основываться на ИКТ, то есть электронную энциклопедию.

Электронная энциклопедия, в отличие от печатной, приобретает интерактивность и перестает быть просто источником информации. Эффективность использования подобного ресурса основывается на том, что, обучение происходит быстрее и качественнее при использовании всех каналов восприятия информации учеником. К тому же еще одним явным преимуществом электронной энциклопедии является самостоятельная деятельность учащихся в урочное и внеурочное время.

При изучении прецедентных имен на уроках литературы целесообразно начать работу с изучения вечных образов, которые находят отражение в искусстве от эпохи античной культуры до современности. И лишь затем заострить внимание на прецедентных именах, ставших прецедентными относительно недавно или известных только определенной социальной группе.

«Галерея вечных образов» (URL: <https://nikitina201014.wixsite.com/gallery>) – это электронная энциклопедия, которая поможет в изучении вечных образов в литературе. Вечный образ – герой из произведения классики мировой литературы, выражающий определенные черты человеческой психологии, ставший нарицательным именем того или иного типа: Фауст, Дон Жуан, Дон Кихот и другие.

Предложенная нами модель электронной энциклопедии «Галерея вечных образов» обладает следующей структурой:

- античные образы;
- средневековые образы;
- образы эпохи Возрождения;
- банк заданий, включающий в себя систему заданий, выполнение которых потребует от учащихся обращения к материалам энциклопедии «Галерея вечных образов». Этот раздел необходим для организации освоения прецедентных имен и для организации работы учащихся над произведением.

На данный момент предлагается следующий алгоритм работы с электронной энциклопедией «Галерея вечных образов»:

1. Через раздел «Банк заданий» учитель организует работу учащихся над произведением.
2. Учащиеся самостоятельно изучают материалы, расположенные в разделах, посвященных вечным образам той или иной эпохи в зависимости от произведения.
3. При необходимости учащиеся могут воспользоваться информацией на сторонних сайтах, ссылки на которые прикреплены дополнительно.

Подобный ресурс можно использовать в качестве организации самостоятельной научной и творческой работы учащихся, например в рамках проектной деятельности. Предполагается, что учащимся, заинтересованным в изучении литературы, будет предложено самостоятельная разработка страниц электронной энциклопедии с материалами о тех или иных вечных образах в литературе.

Поэтому мы предлагаем использовать электронную энциклопедию прецедентных имен в качестве средства обучения школьников работе с прецедентными именами. Данная энциклопедия основывается на гипертекстовых технологиях, потому что ключевой особенностью гипертекста является его многоуровневая иерархия. Многоуровневая иерархия гипертекста наилучшим способом отражает когнитивно-информационную природу текста; она изоморфна модели человеческой памяти и сознания, которая, согласно современным представлениям, также имеет иерархическое строение: отдельные блоки информации, связанные системой ассоциаций. Модель гипертекста соответствует процессам, происходящим в сознании человека, облегчает запоминание информации и стимулирует познавательную деятельность.

*Литература*

1. *Гудков Д.Б.* Прецедентное имя и проблемы прецедентности / Д.Б. Гудков. – М.: Владос, 2000. – 103 с.
2. *Маслова, В.А.* Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 183 с.
3. *Рязанцева Т.И.* Гипертекст и электронная коммуникация. – М.: Издательство ЛКИ, 2010–256 с
4. Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании: сб. науч. ст. : в 2 т. Т. 2 / ред. кол.: А.Г. Кутузов (пред.), Э.Ф. Шафранская (отв. ред.), С.А. Васильев и др.; Департамент образования г. Москвы, Моск. гуманитар. пед. ин-т. – М.: МГПИ, 2010. – 332 с.

## Специфика подготовки тренеров-педагогов интеллектуальных видов спорта к работе в режиме онлайн

*Потатуйева А.В.*

*1 курс Магистратуры Академии психологии и педагогики  
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,  
Ростов-на-Дону, Россия  
apotatueva@sfnedu.ru*

*Научный руководитель – Бермус А.Г.*

Современное взаимодействие социального общества характеризуется использованием онлайн технологий и онлайн платформ. Данные способы коммуникации вносят изменения в традиционные формы обучения, вводя новые методы взаимодействия тренера-преподавателя и обучающегося.

**Актуальность** данной проблемы отражают новые запросы образовательной среды, сформированные на фоне всеобщей цифровизации образования в условиях риска здоровью населения.

**Научная новизна** работы обусловлена повсеместным использованием цифровых технологий обучения и общения в тренировочном процессе. Развитие образования в новых условиях позволяет нам изучить цифровые формы работы с обучающимися и рассмотреть их как полноценную форму педагогического процесса наравне с традиционной формой образования.

А.А. Строков в своих трудах отмечает, что digital влечёт за собой анти-digital – что является неотъемлемой частью технологической парадигмы. А. Марей рассматривает цифровизацию как изменение парадигмы мышления, общения и взаимодействия друг с другом и со средой.

**Цель исследовательской работы** – определение роли использования информационно – цифровых технологий в преподавании спортивных дисциплин, для подготовки тренеров-преподавателей интеллектуальных видов спорта.

В качестве эмпирической базы исследования были использованы статьи и работы, направленные на изучение темы развития и применения дистанционных методов преподавания в различных сферах деятельности: развитие интеллектуальных видов спорта, общеобразовательной деятельности, специализированного лингвистического образования и т.д. Также были рассмотрены актуальные нормативно-правовые акты в сфере образования.

В статье Н.В. Стеценко, Е.А. Широбакина проведен теоретический анализ цифровизации процесса профессиональной подготовки специалистов для сферы физической культуры и спорта: сформулированы основные положения и определения.

При исследовании ЭОР (электронных образовательных ресурсов) применяемых в преподавании физической культуры и спорта, использовались данные из статьи А.В. Соловова, В.М. Богданова, В.С. Пономарева, А.А. Меньшикова.

В связи с непростой ситуацией в мире, многие образовательные учреждения были вынуждены перейти на новые формы работы, без предварительной подготовки. Переход в дистанционную форму работы, труднее всего пришлось тренерам-преподавателям спортивных дисциплин.

В АКФиС ЮФУ и МБУ ДО ЦДОД есть положительная практика, применения цифровых технологий в спортивной подготовке. Именно этот практический опыт, лежит в основе нашего исследования. Преподавание велось частично лекционно, и практическая часть на специальных игровых платформах.

Развитие цифровой среды в спортивной и образовательной сфере обусловило формирование новой теоретической базы.

Digital sport в отличие от сопроводительной функции в медиа пространстве переходит в самостоятельную часть спорта.

Digital sport следует понимать как составную часть интеллектуального вида спорта, т.е. как вид физической и интеллектуальной активности, который производится спортсменом в соревновательных и тренировочных целях с использованием онлайн технологий.

Спортивная онлайн подготовка базируется на использовании информационных ресурсов и информационных платформ проведения интеллектуальных спортивных игр gambler.ru, playok.com и logic-games.spb.ru., специализированные программы Аврора, Тоша, Тундра, Информационные порталы библиотек и другое.

Во время проведения лекционных занятий используются инструменты онлайн общения: Microsoft Teams и Google Hangouts, zoom, skype. Развитие онлайн обучения в интеллектуальных видах спорта, необходимо наравне с традиционным как полноценная составная часть курса: такие виды спорта весьма податливы к переходу в онлайн.

Нами были выделены следующие особенности в подготовке тренеров-преподавателей к работе в режиме онлайн:

- Специфика подготовки тренеров-преподавателей определяется уровнем технической подготовки, который характеризуется изучением программ и их возможностей, использование дополнительного инструментария для анализа партий
- На тренировочный процесс влияет выбранная форма проведения практической части обучения, в том числе и информационно-коммуникационные технологии вкупе с возможностью использования аналитики «больших данных».

Введение в подготовку спортсменов новых информационно – цифровых ресурсов и новых технологий преподавания, поможет достиг-

нуть высоких результатов в подготовке спортсменов разного уровня, путем слияния традиционного метода и новых технологий в подготовке по шахматам и шашкам.

*Литература*

1. *Строков А.А.* //Digital и анти-digital. Мир будущего глазами киборга. – журнал Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты – 10.05.2017
2. *Белоусова Д.А.* // Информационные технологии в системе «физическая культура и спорт – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2015/874/13286> (дата обращения: 11.09.2020)
3. *Марей А.* Цифровизация как изменение парадигмы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx> (дата обращения: 11.09.2020).
4. *Соловов А.В., Богданов В.М., Пономарев В.С., Меньшикова А.А.* // Цифровые технологии в изучении теоретических основ физической культуры: об опыте применения и векторе развития // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – No 7 (173) – [Электронный ресурс] – Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovyetehnologii-v-izuchenii-teoreticheskikh-osnov-fizicheskoy-kultury-ob-opyte-primeneniya-i-vektore-razvitiya> (дата обращения: 17.09.2020)
5. *Стеценко Н.В., Широбакина Е.А.* // Цифровизация в сфере физической культуры и спорта: состояние вопроса //Наука и спорт: современные тенденции. No 1 (Том 22), 2019 г. – [Электронный ресурс] – Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-v-sfere-fizicheskoy-kultury-i-sporta-sostoyanie-voprosa> (дата обращения: 17.09.2020).

## **Потенциал самоизоляции для дистанционного самообразования студентов педагогического профиля**

**Рафф-Ганачевский А.М.**

*Ассистент кафедры дошкольного образования  
Института психологии и образования  
ФГАОУ ВО К(П)ФУ  
arsraffgan@gmail.com*

Начало 2020 года преподнесло мировому сообществу новый вызов, который затронул многие сферы жизни социума – пандемия коронавируса COVID-19. Жители более 200 стран оказались заражены вирусом COVID-19. Здравоохранение, безопасность, экономика оказались в сложной ситуации, в том числе и сфера образования. По данным ЮНЕСКО более 1,5 миллиарда учащихся школ и университетов пострадали после закрытия учебных заведений на самоизоляцию. Многие учебные заведения были вынуждены уйти на дистанционную удаленную форму обучения с помощью сети Интернет. У дистанционного обучения потенциал на высоком уровне, обеспечивая перспективы развития в очном обучении для изучения социально-гуманитарных дисциплин; заочном обучении для лиц с ОВЗ; расширения профессионального функционала и компетентности. Начиная с апреля 2020 университеты РФ по приказу Минобрнауки России № 545 от 2.04.2020 перестали вести очное обучение и перешли на дистанционный формат, используя различные платформы как для синхронного (Zoom, Google Classroom, MS Teams и т.д.), так и асинхронного обучения. (Moodle, Coursera, Юрайт и т.д.) Многие платформы, которые предоставляли образовательные дистанционные курсы, на период самоизоляции открыли бесплатный свободный доступ к своим курсам, что спровоцировало резкий скачок спроса на подобные услуги. По данным SEO Coursera Джеффа Маджионкальда, с середины марта по июнь 2020 года количество учащихся на их платформе увеличилось на 14 миллионов человек, то есть на 500 % больше, чем по показателям 2019 года за тот же период. То есть можно утверждать, что интерес к дистанционному образованию растет и современная молодежь стремится расширить свою компетентность в различных сферах знаний.

В то же время, многие студенты педагогического направления, находящиеся на дистанционном обучении в период самоизоляции, жаловались на большую загруженность (стало больше домашней работы), нехватку времени, переутомление. Возникает вопрос: был ли реализован потенциал доступного дистанционного образования крупных образовательных дистант-платформ, который появился в следствии пандемии COVID-19, или студенты-педагоги по ряду лич-



ных причин не воспользовались данной уникальной возможностью эффективного самообразования.

В рамках пилотного исследования был проведен опрос среди 125 студентов Казанского Федерального Университета 2 курса педагогического образования очной формы обучения с помощью анкеты Google forms в сентябре 2020 года. Главной целью опроса было выявить соотношение студентов, участвующих/не участвующих в доступных дистанционных курсах, направленность курсов, количество курсов, причины отказа от получения образования. Были получены следующие результаты: 55,2 % респондентов не слышали о том, что многие образовательные ресурсы открыли доступ ко своим курсам. Может говорить нам о том, что информирование студентов, возможно, было недостаточным. 65,6 % студентов не участвовали в дополнительных дистанционных курсах по собственному желанию. Чаще всего причиной указывалась «нехватка времени» (47 человек), «не нашел/ла интересующих курсов» (28 человек), «не считал/а нужным их изучать» (19 человек), «не было технической возможности» (8 человек) и др. Результаты говорят о том, что большая загруженность не позволяла большей части студентов изучать интересующие для себя дистанционные курсы, однако, почти треть всех опрошенных не стали бы участвовать в доступных дистанционных по причине отсутствия личного интереса к курсам. 34,4 % респондентов участвовали в дистанционных курсах по собственной инициативе, 57 % из которых участвовали в двух и более курсах. Наиболее популярными тематиками стали курсы по личному развитию (41 %), связанных со своей профессией (36,6 %), языкознание (20 %), информационные технологии (12 %) и др. Но в то же время большая часть студентов (56,6 %) указали, что курсы до конца пройти им не удалось, возможно, это связано с загруженностью на основном университетском обучении. На вопрос «Довольны ли вы качеством курсов, на которых обучались?», 83,3 % студентов ответили «да», это говорит о том, что доступные дистанционные курсы были высокого качества и удовлетворяли потребности учащихся.

Несмотря на то, что большая часть студентов-педагогов не участвовала в дистанционных курсах по собственному желанию, 90,3 % опрошиваемых в случае наступления нового периода самоизоляции, готовы участвовать в дистанционных курсах. Это может говорить о том, что студенты заинтересованы в получении дополнительного образования, если у них будет на это свободное время и желание.

Исходя из результатов опроса, можно сделать следующее предположение – большая часть опрошиваемых студентов-педагогов не стали реализовывать потенциал обучения доступных дистанционных курсов, которые появились в период самоизоляции по ряду личных причин,

чаще всего из-за сложности совмещения основного и дополнительного обучения или низкой мотивацией.

Однако, некорректно утверждать, что большая часть студентов педагогического образования не заинтересована в участии в дополнительных дистанционных курсах по собственному желанию. Для получения расширенных и более достоверных результатов необходимо расширить выборку не только в рамках одного университета, но и других вузов, возможно добавить контрольную группу студентов другой профессиональной направленности. Также можно сравнить у студентов различные личностные характеристики – учебную мотивацию, успеваемость, удовлетворенность выбранной профессией и др. для выявления возможных коррелируемых связей.

*Литература*

1. Царапкина Ю.М. Потенциал использования и перспективы развития дистанционного обучения / Ю.М. Царапкина, А.Г. Миронов, А.М. Кирейчева // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – № 7. – С. 304–318.
2. The future of education is digital, online learning platform CEO says [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.marketplace.org/2020/06/29/future-of-education-online-learning-coursera-jeff-maggioncalda/>
3. 1.3 billion learners are still affected by school or university closures, as educational institutions start reopening around the world, says UNESCO [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://en.unesco.org/news/13-billion-learners-are-still-affected-school-university-closures-educational-institutions>

## **Анализ эффективности информационно-образовательной среды в вузе**

**Русак С.Г.**

*студент факультета Бизнес-коммуникации и информатики  
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

*Иркутск, Россия*

*rusak200281@gmail.com*

Массовый переход на дистанционное обучение всех образовательных учреждений страны в 2020 году продемонстрировал не готовность ряда учебных заведений работать в новом формате. Не все информационно-образовательные среды учебных заведений могли справиться с возросшим количеством пользователей, обращенных к ним в процессе дистанционного обучения.

Под информационно-образовательной средой понимается, совокупность взаимосвязанных информационно-образовательных ресурсов, оснащенных современными методами сопровождения, которые предоставляют платформу образовательному учреждению для реализации образовательного процесса [1].

На примере Иркутского государственного университета проведен анализ двух образовательных сред: Educa и Forlabs по трем основным параметрам: интерфейс; наполнение платформы; функционал.

Интерфейс Educa. Стартовой страницей является личный кабинет. В нем расположен большой массив информации, заключающийся в информации о доступных курсах, новостях, а также дополнительные элементы, такие как календарь, настройка интерфейса для людей с ограничением по зрению, различные документы об электронно-образовательной среде.

Из недостатков интерфейса можно отметить следующее: в разделе личный кабинет новости не систематизированы по пользователю, т.е. представлена информация как для студентов, так и для преподавателей вуза. Присутствуют не логичные элементы, например, на странице «Личный кабинет» находится кнопка, пересылающая пользователя на страницу личного кабинета. Данная функция не имеет смысловой нагрузки, т.к. пользователь уже находится на соответствующей странице. Некоторые элементы интерфейса обладают не интуитивными функциями: кнопка «Меню» при нажатии должна открывать соответствующее поле, однако оно по умолчанию уже отображено.

В отличие от Educa интерфейс Forlabs понятен и прост в графическом наполнении, не перегружен элементами. Все содержимое равномерно распределено по соответствующим вкладкам: Личный кабинет, расписание, информация об учебной группе и другие. Поободрана соответствующая информация для конкретного обучающегося.

Наполнение платформы. Так как главным для электронных образовательных платформ является создание доступного дистанционного сопровождения учебного процесса, поэтому Educa и Forlabs имеет схожее наполнение платформы. Главным составляющим наполнения является наличие образовательных курсов. Они представляют из себя информацию о предмете изучения, о доступных темах для изучения, а также задания для самостоятельного выполнения.

Одним интересным различием двух платформ, является доступ в Educa к учебным программам других специальностей и направлений. Данная функция позволяет получить доступ к изучению дополнительных дисциплин и курсов вне выбранной программы обучения.

Функционал Educa является базовым для всех подобных информационно-образовательных сред. Взаимозависимая система логически выстроенных элементов обучения. Она представлена в форме расписания занятий, преподаваемых курсов, учебно-методических материалов для оценки знаний. В целом функционал Educa прост и понятен, на взгляд пользователя не имеет существенных недостатков.

Forlabs обладает схожим по наполнению функционалом, при этом не обделен как позитивными, так и негативными моментами. В качестве плюсов данной информационно-образовательной среды можно выделить возможность для студентов опубликовывать в сети интернет сайты используя мощности хост-машин, на которых находится Forlabs.

Из недоработок Forlabs пользователи замечают отсутствие системы уведомлений. Например, преподаватель оставляет текстовое объявление для студентов, однако увидеть его можно только произведя переход на необходимый предмет. Для удобства пользователей функцию уведомлений необходимо вынести на панель заголовка (Headerbar). Ещё одним недостатком является следующая ситуация, пользователь производит выход с одного устройства, что вызывает последующий выход со всех устройств, с который ранее был произведен вход.

В результате анализа информационно-образовательных сред, используемых Иркутским госуниверситетом, более эффективным является Forlabs. Educa, в целом, достойная платформа, однако уступает Forlabs по трем параметрам: интерфейсу, наполнению платформы и функционалу.

Применение цифровых технологий в образовании прочно вошло в учебный процесс. Оно не теряет своей актуальности и с каждым годом находит новые методы и формы. Подводя итог сравнению информационно-образовательных сред можно прийти к выводу, о том, что данные платформы со своей основной функцией – справляются, однако требуется дальнейшая доработка ресурсов для большего удобства пользователей.

#### *Литература*

1. *Смирнова В.А.* Особенности формирования современных информационно-образовательной среды // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6.

## **Особенности организации проектной деятельности учащихся на уроках информатики**

**Сафаева Н.В.**

*студентка физико–математического факультета  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный  
педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия  
safaeva.natalya@yandex.ru*

*Научный руководитель – Жаркова Ю.С.*

Статья посвящена проблеме организации проектной деятельности в условиях новых федеральных государственных стандартах на уроках информатики. Описаны методические аспекты организации проектной деятельности по конкретным темам информатики основного и среднего общего образования.

В Федеральных государственных стандартах общего образования четко обозначены требования к результатам образования, согласно которым система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Главной целью современного образования является развитие личности учащегося [2–4].

В современных условиях информационной перенасыщенности наиболее эффективной является модель обучения, где ученик тоже становится субъектом обучения, а работа учителя теперь направлена на организацию и координирование учебной деятельности детей. Главная задача учителя создавать условия для такой учебной деятельности. Одной из моделей такого обучения является проектная деятельность. Создание проектов стало обязательным видом деятельности школьников, обучающихся по ФГОС.

В работах [1, 3] определяется значимость проектной деятельности, прежде всего, в том, что она показывает учащимся их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, необходимость их для дальнейшей жизни и творчества.

Научная новизна заключается в реализации проектной деятельности учащихся с применением информационных технологий и методов информатики, что позволяет связать знания, полученные по различным школьным предметам, повысить заинтересованность ученика в решении поставленной проблемы и стимулировать на создание информационного продукта в эстетичном, удобном для просмотра и логически выверенном виде.

Переход на новые ФГОС побуждает педагогов использовать элементы проектной деятельности при обучении и позволяет педагогу не только и не столько учить, сколько помогать школьнику, направлять его познавательную деятельность [1].

В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Вопросами организации проектной деятельности на уроках информатики рассматривались в работах [1–3].

Обзор научных исследований показывает, что проблемы организации проектной деятельности исследованы недостаточно глубоко, тем не менее, методические аспекты организации проектной деятельности на уроках информатики освещены точно и бессистемно.

Таким образом, можно говорить о необходимости обоснования и разработки методических аспектов организации проектной деятельности школьников на уроках информатики. Это определяет актуальность выбранной темы исследования.

Опишем примеры организации проектной деятельности по конкретным темам информатики основного и среднего общего образования.

В рамках изучения темы «Компьютер» учащимся может быть выполнен проект «Выбери ПК» (используя рекламные объявления из газет, прайс-листы компьютерных фирм, определить, исходя из своих интересов, наиболее подходящую конфигурацию ПК, обосновать свой выбор).

**Тема проекта:** «Выбери ПК»

**Класс:** 7

**Вид:** информационный, групповой, краткосрочный, внутриклассный.

**Цель проекта:** проверить качество знаний учащихся по теме «Устройство ПК», показать учащимся практическое применение материала, изученного ими на уроках информатики, научить культуре поведения в ситуации продавец-покупатель.

**Планируемый результат:** осознанный выбор учениками модели компьютера, согласно имеющимся начальным условиям.

**Ход проекта:**

- знакомство с понятием ПК;
- разделение учащихся на группы;
- поиск информации по теме;
- составление презентации;
- демонстрация результатов работы.

В 8 классе учащимся можно предложить выполнить творческий проект «Мой профессиональный выбор».

**Тема проекта:** «Мой профессиональный выбор».

**Класс:** 8

**Вид:** творческий, междисциплинарный, индивидуальный, средней продолжительности, внутриклассный.

**Цель проекта:** создать презентацию по результатам исследования профессионального самоопределения учащегося.

**Планируемый результат:** презентация, содержащая информацию о ходе профессионального определения учащегося и выработке плана подготовки к освоению выбранной профессии.

**Ход проекта:**

- проведение разного рода тестов на выявление уровня самооценки, склонностей и способностей, типа темперамента, характера и других личностных характеристик;
- определение перечня профессий, которые подходят учащемуся на основании вышеперечисленных характеристик;
- выбор одной из подходящих для учащегося профессии;
- описание особенностей выбранной профессии;
- составление плана подготовки к освоению выбранной профессии;
- разработка дизайна презентации;
- заполнение презентации текстом и графическими изображениями;
- добавление в презентацию анимации;
- создание гипертекстовой навигации;
- защита проекта.

Для учащихся 9 класса завершая изучение темы «Управление и алгоритмы» предлагается выполнить проект «Управляющие системы».

**Тема проекта:** «Управляющие системы»

**Класс:** 9

**Вид:** индивидуальный, внутриклассный, средней продолжительности.

**Цель проекта:** определить уровень сформированности знаний по пройденной теме

**Планируемый результат:** создание вербальной модели компьютеризованной управляющей системы с обратной связью.

**Ход проекта:**

- актуализация необходимых знаний по теме «Управление и алгоритмы» ;
- создание своей вербальной модели;
- указание функций ЦАП и АЦП;
- исправление недостатков;
- защита проекта.

В рамках выполнения индивидуального проекта по информатике, учащимися может быть создан собственный web-сайт. Выполняя данный проект, учащиеся получат возможность познакомиться со способами создания сайтов, определить наиболее подходящий для них способ, и научиться создавать сайты самостоятельно.

**Тема проекта:** «Тематический сайт»

**Класс:** 10

**Вид:** прикладной, междисциплинарный, индивидуальный, долгосрочный, внутришкольный.

**Цель проекта:** создание тематического сайта с использованием собственных фото и видео материалов

**Планируемый результат:** создание web-сайта.

**Ход проекта:**

- разработка анкеты на выявление самых популярных сайтов среди пользователей;
- проведение диагностики;
- выяснение, какие сайты являются самыми популярными;
- изучение способов создания сайтов;
- выбор оптимального способа;
- разработка тематики сайта, на основании проведенного исследования;
- оформление сайта;
- представление полученных результатов.

В 11 классе очень актуальной становится подготовка к ЕГЭ. Выполняя проект «Подготовка к ЕГЭ» учащиеся научатся выделять наиболее сложные, на их взгляд, задания из ЕГЭ, на которые необходимо обратить особое внимание и потренироваться в их решении. Совершенствуют свои умения работать на языке программирования Pascal, используя алгоритмические конструкции «ветвление» и «цикл», которые позволяют организовать подсчет количества правильных ответов, выставление отметки за тест в зависимости от количества правильных ответов, а также «реакцию» на ввод пользователем некорректного ответа.

**Тема проекта:** «Подготовка к ЕГЭ»

**Класс:** 11

**Вид:** индивидуальный, средней продолжительности, внутриклассный.

**Цель проекта:** созданием учащимися компьютерного теста в виде программы на языке программирования Pascal.

**Планируемый результат:** программа, с помощью которой можно пройти тест, позволяющий подготовиться к ЕГЭ

**Ход проекта:**

- выявление наиболее сложных заданий из ЕГЭ по выбранному сдаваемому предмету;
- разработка критериев оценивания, в зависимости от количества и сложности вопросов;
- составление программы с тестом на языке программирования Pascal;
- диагностика программы;
- исправление недостатков;
- презентация программы.

Таким образом, можно сделать вывод – проекты по информатике позволяют связать знания, полученные по различным школьным предметам, повысить заинтересованность ученика в решении поставленной проблемы и стимулировать на получение новых знаний, навыков и уме-



ний, с помощью которых можно представить результат в эстетичном, удобном для просмотра и логически выстроенном виде.

*Литература*

1. *Белаш М.А.* Проектная деятельность на уроках информатики / М.А. Белаш // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. – С. 65–67.
2. *Гейн, А.Г., Сенокосов А.И.* Справочник по информатике для школьников / А.И. Сенокосов. – Екатеринбург: «У-Фактория», 2013. – 215 с.
3. *Килпатрик У.Х.* Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У.Х. Килпатрик // Спец. прилож. к журналу «Лицейское и гимназическое образование». – Вып. 4. – 2013. – С. 6.
4. *Мельников В.Е., Мигунов В.А., Петряков П.А.* Метод проектов в преподавании образовательной области «Информатика и ИКТ». Вел. Новгород, 2013, 198 с.
5. Приказ № 413 от 17.05.2012 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=221120&fld=134&dst=100000001,0&rnd=0.57531870050247#0>

## **Использование информационных технологий в реализации программ ученического самоуправления**

**Слидневский Н.В.**

*студент 2 курса магистратуры ФП  
НИ ТГУ, Томск, Россия  
slidnevskiy0504@gmail.com*

*Научный руководитель – Абакумова Н.Н.*

Постоянное совершенствование учебно-воспитательного процесса вместе с развитием и перестройкой общества, с созданием единой системы непрерывного образования, является характерной чертой обучения в Российской Федерации. Осуществляемая в стране реализация различных образовательных программ направлена на приведение содержания образования в соответствии с современным уровнем научного знания, повышение эффективности всей учебно-воспитательной работы и подготовке обучающихся к деятельности в условиях перехода к информационному обществу. Поэтому современные технологии и телекоммуникации позволяют изменить характер организации учебно-воспитательного процесса, полностью погрузить обучаемого в информационно-образовательную среду, повысить качество образования, мотивировать процессы восприятия информации и получения знаний. Новые информационные технологии создают среду для организации и проведения в различных формах мероприятия, в том числе в реализации программ самоуправления [1].

Исследование направлено на выявление организационно-педагогических условий реализации программы самоуправления, способствующих формированию личности обучающихся, обладающих лидерскими качествами. В связи с эпидемиологической обстановкой в стране (мире) и введением ограничений на проведение массовых мероприятий в общеобразовательных учреждениях, использование ресурса информационных технологий становится необходимым.

Основные характеристики информационных технологий, которые могут быть использованы в реализации программы ученического самоуправления:

1. Средства обработки информации, как целостные технологические системы;
2. Функции, как целенаправленное создание, передача, хранение и отображение учебной информации;
3. Интеграция информационной технологии в технологию управления учебным процессом;
4. Интеграция функции педагога и обучающихся.

В связи с этим в современном информационном образовательном пространстве можно зафиксировать новые функции педагога – регулирование и координация дистанционной реализации программы самоуправления, контроль, консультирование и руководство самостоятельной работой обучающихся.

Достоинствами дистанционной реализации программы самоуправления являются [2]:

1. Технологичность – обучение с использованием современных программных и технических средств делает электронное образование более эффективным. Новые технологии позволяют сделать визуальную информацию яркой и динамичной, построить сам процесс образования с учетом активного взаимодействия обучающегося с образовательной средой.
2. Доступность и открытость информационных ресурсов в общеобразовательном учреждении, которые предоставляют возможность удаленно организовывать мероприятие, не покидая свой дом. Это позволяет современному ученику не только учиться практически всегда, без специальных курсов, выходных, совмещая с участием в деятельности самоуправления в образовательном учреждении.
3. Свобода и гибкость, доступ к качественному образованию – появляются новые возможности для выбора организации мероприятия. Очень легко выбрать несколько платформ из разных доступных.

К образовательным технологиям, приспособленным для использования в реализации программы ученического самоуправления, отнесем [3]:

4. Мультимедиа-лекции; компьютерные обучающие и тестирующие системы;
5. Имитационные модели и компьютерные тренажеры;
6. Консультации и тесты с использованием телекоммуникационных средств;
7. Видеоконференции на разных платформах (ZOOM, Skype и т.д.);
8. Онлайн-лекции.

Реализация мероприятий в рамках программы ученического самоуправления начинается с использования технологии передачи информации по социальной сети. При этом создаются виртуальные беседы с контрольной группой с применением системы управления, что является необходимым для успешной реализации и организации программы самоуправления в модели «один ученик – один компьютер», а также контроль в организации и проведении мероприятий. Процесс информатизации ученического самоуправления будет ориентирован на развитие интеллектуального потенциала обучающихся, формирование умений самостоятельного поиска решений и приобретения знаний. Для достижения целей информатизации и проведения мероприятий можно воспользоваться платформой для онлайн-конференций ZOOM.

ZOOM – это облачная платформа для проведения видеоконференций, вебинаров и других подобных онлайн мероприятий. Для работы пользователь получает идентификатор и использует его для проведения встреч. Также при проведении онлайн-мероприятия совместно с обучающимися необходимо организовать:

1. Проведение и консультирование проектной деятельности;
2. Доступ к средствам информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ), другим ресурсам и оказание помощи в их применении;
3. Онлайн-деятельность с применением средств ИКТ (онлайн-кружки, организация онлайн-конкурсов и олимпиад и другие формы работы познавательной деятельности);
4. Работу студенческих средств массовой информации с применением средств ИКТ (обновляемая страница Совета самоуправления в сети Интернет, газеты, журналы, видео, оформление кабинетов, написание постов в INSTAGRAM).

Таким образом, применение информационных технологий позволяет сделать мероприятия ученического самоуправления привлекательными и по-настоящему современным, осуществлять индивидуализацию общения организаторов с участниками, объективно и своевременно проводившие контроль и подведение итогов, совместно с руководителем программы самоуправления. Информационные технологии позволяют ставить перед организатором различные познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность (опосредованность), которые в дальнейшем будут решены.

#### *Литература*

1. Аксюхин А.А. Мультимедиа технологии в условиях формирования образовательной среды вузов искусств и культуры / А.А. Аксюхин, А.С. Деденева // Историко-культурные связи России и Франции: основные этапы: сборник статей. – Орел: ОГИИК, ил., ООО «ПФ Оперативная полиграфия». – 2008. – С. 19–25.
2. Метальников А.М. Преимущества и возможности режима дистанционного обучения автоматизированной обучающей системы / А.М. Метальников, О.В. Карпанин, А.Е. Костяев. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 15 (305). – С. 117–118. – URL: <https://moluch.ru/archive/305/68662/> (дата обращения: 18.10.2020).
3. Сагиндыкова А.С. Актуальность дистанционного образования / А.С. Сагиндыкова, М.А. Тугамбекова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 495–498. – URL: <https://moluch.ru/archive/100/20703/> (дата обращения: 19.10.2020)

## **Организация изучения информационных моделей на основе баз данных в курсе информатики средней школы**

**Фадейкина М.В.**

*студентка физико–математического факультета  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный  
педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия  
fadeykina.masha@yandex.ru*

*Научный руководитель – Жаркова Ю.С.*

В данной статье рассматриваются проблемы организации изучения информационных моделей на основе баз данных в курсе информатики средней школы, изучаются основные особенности организации изучения информационных моделей. Рассматривается и дается определение системы управления базами данных.

Современное общество живет в период, который характеризуется стремительным ростом объема информационных потоков, поэтому на старшей ступени школьного образования должна быть усилена информационная подготовка учащихся в области технологий поиска и хранения информации. В современных условиях общество ставит перед образованием новые задачи и выдвигает новые требования, такие как: способность ориентироваться в огромном потоке информации, осуществлять поиск и обработку информации, оперативно получать необходимые данные, с максимальным эффектом использовать сведения, полученные из различных источников и другие.

Для реализации такой задачи в базовом курсе информатики предусмотрен раздел «Базы данных и системы управления базами данных (СУБД)». В процессе его изучения у учащихся формируются представления об основных понятиях баз данных и основных методах решения типовых задач в этой области. Однако базовый курс информатики, в силу ограниченности своего объема, недостаточно освещает вопросы технологий систематизации, хранения и поиска информации, изучение информационных моделей и применения баз данных к решению практических задач из различных предметных областей.

Одним из возможных путей решения поставленной задачи может стать изучение информационных моделей, аспектов системы управления базами данных (СУБД) в рамках одного из профильных курсов по информатике. Его следует начинать с обоснования актуальности данного приложения компьютерной техники. В наше время решению описанных проблем помогают компьютеры. Компьютерные информационные системы позволяют хранить большие объемы данных, осуществлять в них быстрый поиск, вносить изменения, выполнять всевозможные

манипуляции с данными. Следует привести примеры таких информационных систем: система продажи железнодорожных и авиационных билетов. Итак, основой всякой информационной системы является база данных – организованная совокупность данных на магнитных дисках.

Различают локальные информационные системы и системы, развернутые на нескольких компьютерах. По области применения информационные системы можно разделить на системы, используемые в производстве, образовании, здравоохранении, науке, военном деле, социальной сфере, торговле и других отраслях. По целевой функции информационные системы можно условно разделить на следующие основные категории: управляющие, информационно–справочные, поддержки принятия решений.

Базы данных классифицируются по разным признакам. По характеру хранимой информации БД делятся на: фактографические и документальные.

Классификация по способу хранения данных делит БД на централизованные и распределенные. Вся информация в централизованной БД хранится на одном компьютере. Распределенные БД используются в локальных и глобальных компьютерных сетях. Третий признак квалификации базы данных – по структуре организации данных. В разделе курса информатики говорилось о трех способах организации данных: табличном, иерархическом и сетевом. Разнообразные задачи, решаемые с помощью баз данных, привели к формированию разных методов структурирования баз данных и организации связей между данными. В результате возникли несколько моделей баз данных. Моделью баз данных будем называть логическое представление баз данных. В начале появились иерархические, сетевые, реляционные модели баз данных, которые в последствие стали классическими, базовыми. В последнее время на их основе появились и стали активно развиваться и внедряться на практике новые модели – постреляционная, многомерная, объектно-ориентированная.

В базовом курсе информатики рассматриваются лишь фактографические реляционные базы данных. Это связано не только с ограниченностью школьного курса, но и с тем фактом, что реляционный тип БД используется сегодня наиболее часто и является универсальным. Возможности баз данных значительно возросли, когда была теоретически разработана и реализована реляционная система баз данных. Теоретически доказано, что любая система данных может быть отражена с помощью таблиц. Простейшая реляционная БД содержит одну таблицу, более сложная может состоять из множества взаимосвязанных таблиц. В терминологии реляционных баз данных строки таблицы называются записями, столбцы – полями.

Основные понятия, связанные с записями и полями: первичный ключ записи, имя поля, значение поля, тип поля. Первичный ключ – это поле

или совокупность полей, которое однозначно определяет запись в таблице. Можно еще сказать так: первичный ключ – это идентификатор записи. В базах данных слово «ключ» имеет несколько употреблений: ключ поиска – поле, по значению которого ищется запись в БД, ключ сортировки – поле, по значению которого происходит упорядочение записей. Поэтому идентификатор записей приходится называть первичным ключом.

После знакомства с основными понятиями, относящимися к организации информации в реляционных БД, следует перейти к изучению программного обеспечения, предназначенного для работы с базами данных. Такое программное обеспечение называется СУБД – система управления базами данных. В этом разделе рассматривается СУБД Access. Для систематизированного и последовательного изложения материала используется небольшая компактная учебная база данных, состоящая из трех таблиц. Для проведения лабораторных занятий проще всего использовать СУБД Access, обладающая большими возможностями по работе с базами данных. СУБД Access представляет наиболее удобную и широкодоступную среду для пользователей благодаря тому, что она входит в интегрированный пакет Office фирмы Microsoft и работает под управлением ОС Windows.

Основная задача любой информационной системы – поиск информации в базе данных. Поиск происходит по запросу пользователя. Основная проблема – научить учеников формальному представлению условий поиска в виде логических выражений.

В следующем разделе рассматривается язык SQL, который является стандартным языком большинства современных реляционных СУБД. Он реализует все основные возможности, предоставляемые реляционными СУБД пользователям. Команды SQL можно выполнять как в интерактивном режиме, так и использовать при программировании в языках высокого уровня.

Проанализируем подходы к изучению информационных моделей на основе базы данных, сравнив УМК И.Г.Семакина, Н.Д. Угриновича и Л.Л. Босовой.

Так, И.Г. Семакин предлагает в 9 классе в курсе информатики изучение раздела «Хранение и обработка информации в базах данных». На изучение отводится 10 часов, из них 2 контрольные работы. При раскрытии темы автор подчеркивает актуальность умения работы с большими объемами информации, структурирования ее, важность таких умений у современного специалиста в области информационных технологий, мотивируя тем самым учащихся на более внимательное и глубокое изучение темы.

Предложена схема изложения учебного материала: основные понятия, система управления базами данных, создание и заполнении баз данных, условия выбора и простые логические выражения, условия вы-

бора и сложные логические выражения, сортировка добавление и удаление записей.

Практические работы на компьютере предполагают работу с готовой базой данных: открытие, просмотр, простейшие приемы поиска и сортировки; формирование запросов на поиск с простыми условиями поиска; логические величины, операции, выражения; формирование запросов на поиск с составными условиями поиска; сортировка таблицы по одному и нескольким ключам; создание однотабличной базы данных; ввод, удаление и добавление записей.

М.К. Куликова предлагает следующий подход к почасовому разбиению темы:

- 1–й урок. Введение в тему «Информационные системы. Их классификация»;
- 2–й урок. Структуры данных. Табличный способ организации данных. Его достоинства. Иерархическая структура. Практическая работа по теме;
- 3–й урок. Анализ предметной области. Анализ данных. Основные понятия БД;
- 4–й урок. Основные объекты БД. Реляционные БД. СУБД ACCESS;
- 5–й урок. Этапы создания БД. Совместная разработка БД;
- 6–й урок. Построение логических выражений. Создание запросов к БД;
- 7–й урок. Выбор темы проектной работы. Разработка контрольной учебной БД;
- 8–й урок. Защита проектной работы.

В УМК И.Д. Угриновича, тема «Базы данных» раскрывается в 9 и 11-х классах. 9–й класс – темы: Базы данных в электронных таблицах; Представление базы данных в виде таблицы и формы; Сортировка и поиск данных в электронных таблицах; Практическая работа. «Сортировка и поиск данных в электронных таблицах». На первой ступени происходит первоначальное знакомство с ключевыми понятиями, описываются области использования баз данных, обосновывается актуальность данного приложения. Автор предлагает изучение темы «Представление базы данных в виде таблицы и формы». Функцию простой СУБД выполняют электронные таблицы. Работать можно с программой Excel (MicrosoftOffice), либо с электронным процессором Calc (Open Office, Libre Office).

В 11–м классе более глубоко рассмотрены вопросы: Базы данных, Системы управления базами данных (СУБД), Иерархичные и сетевые базы данных. Учащиеся осваивают технологии создания таблиц, форм и запросов в приложении Microsoft Office Access.

Изучение темы «Базы данных» автор Л.Л. Босова разделяет следующим образом: база данных как модель предметной области; Система управления базами данных. Отметим, что УМК данного автора отличается качественным учебно–методическим и дидактическими материа-



лами к урокам: методические рекомендации проведения уроков, рабочие тетради, презентации к каждому уроку, интерактивный задачник (раздел «Реляционные структуры данных»).

Научная новизна работы заключается в выделении уровней изучения профильного курса «Базы данных»: минимальный и углубленный. Задача первого дать общие представления о базах данных, научить работе с готовой БД (осуществлять поиск информации; сортировку, удаление и добавление записей, создавать структуру однотабличной БД и заполнять ее данными). Дополнительные задачи второго уровня: познакомиться с основами проектирования БД, с приемами создания и обработки многотабличной базы данных.

Таким образом, все отмеченные исследования рассматривают различные аспекты методики изучения систем управления базами данных (СУБД) в рамках школьной информатики. Однако базовый курс информатики в силу ограниченности своего объема требует от педагога четкой, универсальной методики изложения учебного материала.

Можно сделать вывод о том, что в профильном курсе информатики рассматриваются общая теория баз данных, модели баз данных, информационные системы использующие базы данных, программное обеспечение базы данных. Подробно рассматривается реляционная модель баз данных – реляционная алгебра и реляционное исчисление и структурированный язык запросов SQL.

#### *Литература*

1. *Исупова, Н.И.* Некоторые особенности и проблемы преподавания информатики на гуманитарных специальностях / Н.И. Исупова // Научный вестник Кировского филиала МГЭИ. Научно-методический журнал. – 2002. – № 11. – С. 86–88.
2. *Исупова, Н.И.* Изучение основ СУБД при организации профильного обучения информатике / Н.И. Исупова, С.М. Окулов // Вестник Московского городского педагогического университета. Информатика и информатизация образования. Научно-методический журнал. – 2004. – № 2 (3) – С. 127–131.
3. *Куликова, М.К.* Информационные системы и базы данных в базовом курсе информатики. [Электронный ресурс]. –URL: <http://festival.1september.ru/articles/311996/>
4. *Сазонова, Н.В.* Методика преподавания раздела «Базы данных» в курсе информатики педагогического вуза :дисс.. канд.пед. наук / Н.В. Сазонова. – СПб, 1995. – 171 с.
5. *Фрейнман, В.Э.* Методика обучения школьников использованию баз данных при изучении основ информатики: дисс..канд.пед. наук / В.Э. Фрейнман. М, 1990. – 160 с.

## Цифровые технологии в школьном географическом образовании

**Федоровских А.В.**

*магистрант факультета естествознания,  
физической культуры и туризма  
ФГБОУ ВО УрГПУ*

*Екатеринбург, Россия  
anastasiya-orekhova@yandex.ru*

*Научный руководитель – Гурьевских О.Ю.*

Современный период общественной жизни характеризуется интенсивным развитием «цифровой» экономики – многочисленные интернет-магазины, разнообразие онлайн-услуги [1]. На разных этапах развития общества этот период был связан сначала с компьютеризацией, потом с информатизацией, а сегодня – с цифровизацией соответствующей области человеческой деятельности. Цифровизация – это и неотъемлемая составляющая школьного образовательного процесса. Планшеты, смартфоны, гаджеты, блоги, социальные сети, облачные сервисы, QR-коды, искусственный интеллект – эти и прочие простые и понятные учащимся слова их ежедневного пользования открывают неограниченные образовательные возможности. В Законе РФ «Об образовании» (2013 г.) цифровизация связана с организацией электронного обучения и функционированием в образовательной организации информационно-образовательной среды (ИОС). Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта ИОС понимается как открытая педагогическая система, включающая комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [3, с. 414]. Также отмечено, что ИОС обеспечивает активное применение информационных технологий в учебном процессе, включающее современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации [4, с. 49].

Процессы, связанные с цифровизацией, активно развиваются и в системе школьного географического образования. Проектирование информационно-образовательной среды на уроках географии связано с применением технологий географических информационных систем, или ГИС-технологий. Необходимо отметить, что ГИС-технологии играют роль средств обучения географии, полностью соответствуя их определению как различных видов источников знаний, включенных в учебный процесс с целью формирования знаний, умений, навыков

учащихся. Характеризуя средства обучения географии, В.П. Голов отмечает, что во многих случаях назначение этих средств – обеспечение наглядности обучения – особенно важно в связи с тем, что учащиеся нередко должны усваивать знания о географических объектах и явлениях, недоступных для непосредственного восприятия [2, с. 141].

Следует отметить, что применение наглядных образов в процессе обучения учащихся географии превращается из вспомогательного, иллюстрирующего приема в ведущее, продуктивное методическое средство. Наиболее ценно, на наш взгляд то, что компьютерная визуализация учебной географической информации позволяет показать географические явления в движении, зафиксировать явления, отдаленные от учащихся, а иногда неповторимые или недоступные для наблюдения в природе. Самым существенным является то, что ГИС-технологии позволяют отразить различную скорость развития географических процессов, их динамику и результаты.

Очевидно, что развивающий потенциал цифровой карты существенно выше, чем карты традиционной. Во-первых, ГИС-технологии позволяют формировать различные географические умения. К ним относятся поиск и анализ географической информации, имеющейся на цифровой карте, масштабирование, определение по карте расстояний, направлений, высот точек, географических координат, местоположения, протяженности и площади географических объектов. Сюда же относятся способы сопоставления, наложения и сопряженного анализа карт разного содержания для одной территории с целью выявления взаимосвязей и взаимозависимостей геокомпонентов. Кроме того, с применением школьной ГИС учащимся предоставляется возможность анализа статистических данных, характеризующих объекты цифровых карт, составление описаний свойств и характеристик географических объектов, взаимосвязей географических объектов и явлений с привлечением разных источников информации. Например, анализируя профиль рельефа Евразии через Гималаи, построенный в программе «Живая география», и наводя курсор на отдельные его элементы, учащийся может получить подробные описания отдельных географических объектов, расположенных вдоль линии профиля. Среди них название, абсолютная высота, государственная принадлежность объектов и другие морфометрические особенности, что позволяет ученику самостоятельно составлять географическое описание этих объектов, в том числе и в сравнительном плане.

Кроме того, ГИС-технологии обеспечивают возможность постоянного обновления статистических материалов и цифровых карт силами самих школьников под руководством учителя, в отличие от традиционных «бумажных» карт. Это означает, что у современного учителя появляется возможность обучать школьников географии, используя самую обновленную, актуальную, быстро меняющуюся географическую информа-

цию о природе, населении и хозяйстве и их взаимосвязях, рассматриваемых на разных уровнях организации географического пространства.

В качестве вывода отмечу, что ГИС-технологии вооружают учащихся разнообразными умениями работы с географическими картами. Это утверждение подчеркивает фундаментальную роль картографических знаний и умений и отражает специфику усвоения учащимися содержания школьной географии. А целенаправленное применение на уроках географии ГИС-технологий оказывает помощь в преодолении психологических барьеров, возникающих у школьников в процессах восприятия, воображения, представления, понимания картографических знаний при традиционном их формировании. В новой ИОС возможно и необходимо не только предъявлять объект изучения как некую статистическую данность, но и организовать деятельность учащихся поисковой и исследовательской направленности для преобразования объекта или процесса в форме достраивания модели, переконструирования и видоизменения. Это позволяет ученику глубже понять сущность картирования, глубже осмыслить состав, строение изучаемых объектов, показать динамику их развития.

*Литература*

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 25–36
2. Методика обучения географии в средней школе: Пособие для учителя / Под ред. И.С. Матрусова. – М.: Просвещение, 1985. – 256 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост.е. С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011. – 412 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2013. – 63 с.

## **Тьюторское сопровождение физико-технического творчества учащихся средствами образовательного сайта**

**Якимова Ю.В.**

*аспирант факультета информатики и экономики  
ФГБОУ ВПО ПГГПУ*

*Пермь, Россия*

*Julia3422@mail.ru*

*Научный руководитель – Оспенникова Е.В.*

В настоящее время отечественное производство остро нуждается в профессиональных кадрах, способных решать сложные инженерные задачи и готовых к инновационной технической деятельности. Их предпрофессиональная подготовка начинается еще в средней школе и реализуется в русле политехнической направленности предметного обучения и дополнительного образования.

Важнейшей составляющей современной системы политехнического образования является организация технического творчества учащихся. К наиболее популярной его области в настоящее время относится робототехника. Разработка ресурсов и инструментов, направленных на обеспечение эффективного управления развитием технического творчества учащихся, в том числе в области робототехнического моделирования и конструирования, – важная педагогическая задача [1]. Одним из средств ее решения является использование в учебном процессе сетевых технологий организации творческой технической деятельности молодежи.

**Актуальность исследования** определяется необходимостью решения следующей проблемы: каким образом в процессе организации проектной физико-технической деятельности учащихся в области учебной робототехники могут использоваться сетевые технологии тьюторского сопровождения, чтобы результатом этой деятельности стали рост интереса учащихся к физико-техническому творчеству и их готовность к решению прикладных технических задач.

**Новизна** и теоретическая значимость исследования состоит в обосновании и разработке модели образовательного сайта по робототехнике и методики его применения как средства тьюторского сопровождения технического творчества учащихся основной школы.

**Методология настоящего исследования** включала: анализ опыта работы педагогов дополнительного образования в области детского робототехнического творчества; изучение видового разнообразия, содержания и образовательного функционала сайтов по робототехнике для учащихся основной школы; моделирование структуры образовательного сайта по робототехнике как инструмента тьюторского сопровождения проектной творческой деятельности учащихся; проведение опыт-

но-поисковой работы по выявлению результативности применения разработанной модели сайта в деятельности тьютора.

В настоящее время существует достаточное количество сайтов по образовательной робототехнике (РТ). В работе выполнен анализ содержания и функционала данных сайтов и сформулированы следующие выводы: 1) при высокой информационной насыщенности далеко не все сайты РТ-направленности являются достаточными в дидактическом отношении; 2) не решена в полной мере проблема возрастной адаптации их содержания; 3) большинство РТ-сайтов не имеют выраженной межпредметной направленности, обозначающей связь робототехнического творчества с предметным обучением (физике, химии, информатике, технологии и др.), в частности лишь в незначительной части интернет-ресурсов освещаются вопросы использования элементов робототехники при изучении физики; 4) материалы сайтов плохо согласуются с классно-урочной системой обучения и преимущественно могут быть использованы лишь для самообразования учащихся, а также в ряде случаев для сопровождения их внеурочной деятельности.

Несмотря на значительное количество сетевых ресурсов по робототехнике, учителю сложно найти сайт, удовлетворяющий задачам политехнической направленности обучения по преподаваемому им предмету, и адаптировать его контент к задачам учебного процесса. Выходом из сложившейся ситуации может стать создание специализированного образовательного сайта, на страницах которого может быть представлен и структурирован предметно-ориентированный учебный материал по робототехнике. С одной стороны, это будет обеспечивать освоение учащимися дополнительных вопросов робототехники, изучаемых в предметной области «Технология», с другой – демонстрировать роль конкретного предметного знания (например, физики) в проектировании и конструировании роботов.

Содержание такого сайта должно быть направлено на создание специального информационного пространства для проявления познавательных инициатив учащихся в применении знаний по предмету в их творческих РТ-проектах.

Грамотное информационное наполнение такого сайта позволит обеспечить связь индивидуальных потребностей обучающегося в политехническом образовании и разных способов их удовлетворения. Для участников образовательного процесса открываются новые возможности его реализации: от эффективного поиска необходимой информации и непрерывного обновления содержания их политехнической подготовки до повышения уровня ее индивидуализации, персонифицированной ориентации на личность каждого учащегося [2, с. 169].

Перечислим основные разделы специализированного сайта по образовательной робототехнике, обеспечивающие политехническую на-

правленность сопровождения познавательной и практической деятельности учащихся по предмету. К ним относятся: «Новости»; «Материалы к урокам»; «Проекты»; Образовательные мероприятия»; «Полезные ресурсы»; «Роботы в литературе»; «Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ); «ЧАТ» [3].

Для обеспечения эффективной работы школьников с информационными элементами сайта необходимо организовать тьюторское сопровождение их учебной деятельности в области технического творчества через предъявление системы учебных заданий и РТ-проектов (индивидуальных, коллективных), определение индивидуальных образовательных маршрутов их творческой деятельности и стимулирование активной образовательной коммуникации обучающихся.

Результатами реализации предложенной в настоящем исследовании модели тьюторского сопровождения технического творчества учащихся стали: 1) расширение их кругозора; 2) развитие коммуникативных навыков и ИКТ-компетенций; 3) более высокая степень вовлеченности в техническое творчество; 4) индивидуализация образовательного процесса; 4) рост мотивации учебной работы по физике, познавательной активности и самостоятельности, творческой инициативы.

#### *Литература*

1. *Оспенникова Е.В., Еришов М.Г.* Образовательная робототехника как инновационная технология реализации политехнической направленности обучения физике в средней школе // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 3.
2. *Шаршов И.А., Белова Е.А.* Анализ педагогических возможностей электронных образовательных ресурсов с элементами автодидактики // Интеграция образования. – 2018. – № 1. – С. 166–176.
3. *Якимова Ю.В.* Применение сетевых технологий как средства управления техническим творчеством учащихся при организации занятий по робототехнике // Вестник Перм. гос. гуманит.-пед. ун-та. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2018. – № 14. – С. 138–145.

## Проектирование малошумящего усилителя на КМОП-технологии для СШП-приемопередатчика

*Яновская Д.О.*

*Санкт-Петербургский государственный университет  
телекоммуникаций им. проф. Бонч-Бруевича*

Технология сверхширокополосной связи становится все более популярной из-за низких показателей энергопотребления, высоких скоростей передачи данных и возможности передачи информации, скрытой под шумами. Для обеспечения стабильной работы такого приемопередатчика необходимо обеспечить минимально возможный коэффициент шума. Малошумящий усилитель для СШП приемопередатчика должен иметь широкополосный вход с 50-омной нагрузкой. Во всей полосе пропускания необходимо обеспечить линейность и равномерное усиление.

СШП, малошумящий усилитель, КМОП, полоса пропускания.

Технология сверхширокополосной связи разработана для повышения качества высокоскоростной беспроводной связи в помещениях. СШП связь – может быть применена для проектирования устройств гражданского и специального назначения, но в обоих случаях основной задачей является возможность обеспечения высокого уровня сигнала с передачей на больших скоростях. Еще одним достоинством данной технологии является возможность организации связи, не детектируемой другими объектами, так называемой «скрытой под шумами» [1].

В перспективе развития технологии сможет обеспечивать скорости передачи данных до 1 Гбис/с в пределах 1км при прямой видимости. На данный момент СШП обеспечивает передачу данных на скорости 100мбит/с на коротких расстояниях, 10–100 метров, в зависимости от условий распространения. СШП обладает низким энергопотреблением и гораздо большей пропускной способностью, чем стандартный кабель. Передача информации осуществляется пакетами коротких импульсов, что даёт возможность отслеживать различные объекты с разной массой и из различных материалов.

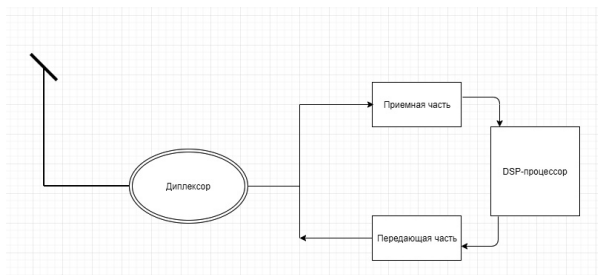


Рис. 1. Блок-схема приемопередатчика СШП



На рис.1 изображена базовая блок-схема приемопередатчика сверхширокополосных сигналов. Блок цифровой обработки сигнала осуществляет контроль обмена сообщениями между приемником и передатчиком. В структуру включены часы для синхронизации. Задача приемника получить сигнал высокого уровня, и в процессе приёма не принять посторонние шумы, усиленные дополнительными каскадами усилителя. Для обеспечения этого условия необходимо смоделировать устройство, обладающее определенными параметрами.

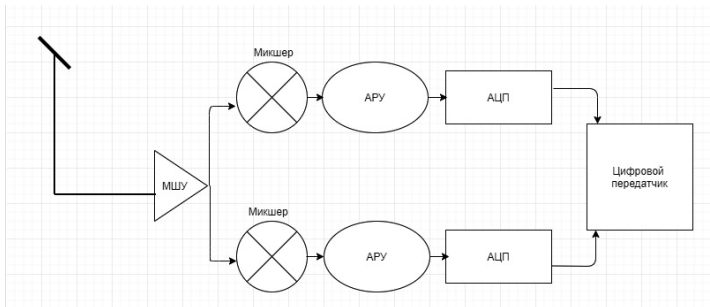


Рис. 2. Приемный тракт СШП

Малощумящий усилитель располагается в приёмной части устройства. Схема приёмного устройства изображена на рис.2. МШУ располагается перед демодулятором, задачей которого является удаление несущей из полученного радиочастотного сигнала. Блок автоматической регулировки уровня обеспечивает баланс усиления или ослабления принятого сигнала. Аналого-цифровой преобразователь преобразует полученные аналоговые данные в цифровые, после чего они поступают на ЦСП, где происходит обработка данных.

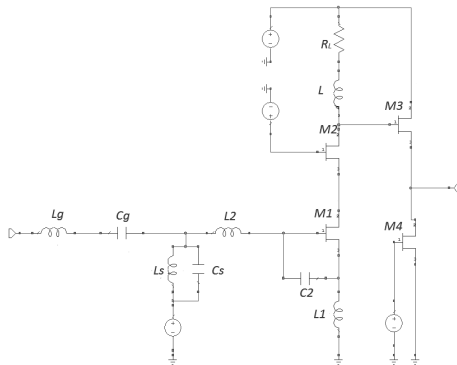


Рис. 3. Схема МШУ

Задача МШУ пропустить весь диапазон частот, характерный для СШП сигнала – от 3.1 ГГц до 10.6 ГГц. Усилитель должен иметь широкополосный пятидесятиомный вход для оптимизации шума и фильтрации внеполосных помех. При этом необходимо обеспечить равномерной усиление по всему диапазону частот и минимальный коэффициент шума.

Решение представляет расширение возможностей вырожденного усиления с возможностью расширения резонанса общего реактивного сопротивления в полосе пропускания с помощью дополнительного контура. Индуктивность  $L_2$  соединена последовательно с конденсатором  $C_2$  для придания гибкости конструкции. Различные комбинации номиналов данных элементов создают разные условия соответствия. Каскадирование транзисторов улучшает изоляцию по входу и выходу и частотную характеристику усилителя [2].

Входное сопротивление первого транзистора характеризуется последовательной цепью RLC:

$$Z(s) = \frac{1}{C_1 + C_2} + S * (L_1 + L_2) + \omega * L$$

$$\omega = \frac{g_m}{C_1 + C_2}$$

Для улучшения входного сопротивления необходимо обеспечить соответствие между действительной частью  $Z_{in}$  и сопротивлением источника в цепи. В полосе пропускания МШУ значения потери мощности стремятся к нулю. Существует ненулевая потеря мощности для частот вне полосы пропускания, на этом построен принцип подавления полосы. Внутриполосная пульсация определяется выбором реактивных элементов. Коэффициент отражения на входе  $\Gamma$  связан с внутриполосной пульсацией  $\rho$  формулой:

$$|\Gamma| = 1 - \frac{1}{\rho}$$

Этот коэффициент является мерой согласования по входу [3]. Чем меньше значение коэффициента отражения, тем лучше достигнуто согласование.

Импеданс по входу вычисляется по формуле:

$$\frac{R_g}{W(s)}$$

где передаточная функция фильтра Чебышева определяется по формуле:

$$W(s) = \frac{1}{\omega C_g} + \omega * L_g + \omega * L$$

Передаточная функция стремится к 0 вне полосы и к 1 внутри полосы. КМОП – транзисторы на высоких частотах работают, как усилитель тока. Коэффициент усиления по току определяется по формуле:

$$P(s) = \frac{g_m}{sQ}$$

Нагрузка МШУ представляет собой шунтирующий пиковый транзистор, используемый в качестве резистора:

$$\frac{V_{out}}{V_{in}} = \frac{G_m W(s) \{R_L (1 + \frac{sL}{R_L})\}}{sC_g R_g \{1 + sC_{out} R_L + sC_{out} L\}}$$

где  $R_L$  – сопротивление нагрузки,  $L$  – индуктивность нагрузки,  $C_{out}$  – общая емкость между стоком второго транзистора и землей.

Коэффициент шума определяется количеством шума, вносимого схемой. Задача проектировщика обеспечить минимальное значение коэффициента шума у МШУ. Для рассматриваемой топологии коэффициент шума не должен быть более 4 дБ во всей рассматриваемой полосе частот.

С помощью САПР были построены графики и проанализированы полученные значения.

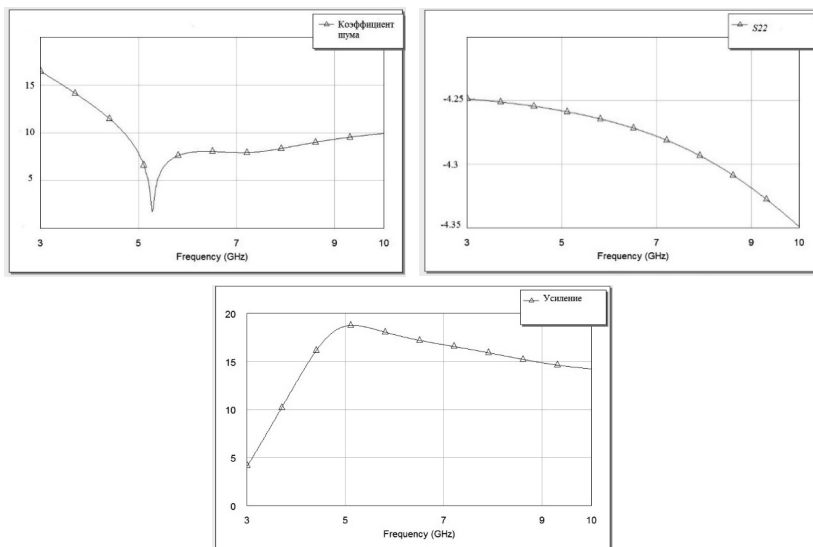


Рис. 4. Результаты моделирования

В данной работе был рассмотрен вариант построения МШУ на основе КМОП-транзистора 0.18 мкм. Полученные результаты соответствуют требованиям, предъявляемым для МШУ усилителей, используемых в приемных устройствах, спроектированных на СШП технологии.

*Литература*

1. *M. Ghavami, L.B. Michael, R. Kohno. Ultra-Wideband Signals and Systems in Communication Engineering // John Wiley & Sons, Ltd. – 2007. 304 p.*
2. *Радзиевский В.Г., Трифонов П.А. Обработка сверхширокополосных сигналов и помех. // – М.: Радиотехника, 2009. – 286с*
3. *Метод конечных элементов в технике. // О. Зенкевич. – М.: Мир, 1975.*

## ЧАСТЬ 8

# ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИЗМЕРЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

### Доказательство валидности результатов тестирования креативности в начальной школе

**Вырва Е.Е.**

*стажёр-исследователь Центра психометрики и  
изменений в образовании НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
evyrva@hse.ru*

*Научный руководитель – Углонова И.Л.*

Формирование сложных, метапредметных компетенций – навыков двадцать первого века – сегодня является актуальной задачей (Griffin, & Cate, 2014). Одним из таких навыков является креативность. Важность формирования креативности ведет к необходимости создания качественных инструментов оценивания. Оценивание креативности часто проводится с привлечением экспертов, что сразу поднимает вопросы ограничения размера выборки, ресурсозатратности, субъективности при выставлении оценок и скорости оценивания. Отсюда вытекает запрос на создание инструмента с автоматическим анализом результатов. В ответ на этот запрос был разработан инструмент измерения навыков 21 века, в том числе и креативности, «4К».

На основе анализа литературы креативность в инструменте «4К» понимается, как способность представить и разработать принципиально новые подходы к решению проблем, ответы на вопросы, стоящие перед субъектом, или способы выражения идей для решения задач в повседневной жизни (Liu, Lin, Jian, Liou, 2012; Kupers, Lehmann-Wermser, McPherson, 2019). Креативность состоит из двух субкомпетенций: детальность и оригинальность. Детальность выражается в умении тщательно продумать решение проблемы, создав целостный образ. Оригинальность – это способность продуцировать новые идеи и решения задач, устанавливая неочевидные связи между идеями.

**Цель** данного исследования заключается в сборе и обосновании свидетельств валидности безэкспертного оценивания креативности инструментом «4К».

Измерение креативности – непростая и важная область научных исследований. Одним из самых распространенных тестов креативности выступает тест Торранса (Torrance, 1981), в котором тестируемого просят дополнить шаблонные изображения, чтобы получить какой-либо новый рисунок. Оригинальность оценивается как отличие от большинства изображений, созданных в релевантной выборке. Другой тест кре-

ативности Ward (1994) позволяет сравнивать изображение, сделанное тестируемым, с конкретным изображением – референсом. Тогда вид референса будет иметь важное значения для всего последующего анализа. Для автоматического оценивания креативности в инструменте «4К» мы придерживаемся подхода Ward (1994). Построение референса выступает одной из задач, поставленных в нашем исследовании.

Основываясь на результаты исследования Ward (1994), в котором тестируемые, несмотря на фантастический контекст, всё равно оттапливались от стандартных образов, встречаемых в повседневной жизни, разработчики инструмента «4К» также выбрали антропоморфный (человекообразный) образ референса.

В исследовании Kim, Vincent, & Goncalo, (2013) были выделены такие характеристики, которые отличались от характеристик животных Земли или людей (нетипичное расположение частей тела, например, глаза под носом; отсутствие двусторонней симметрии; описание необычных способностей). Такие характеристики были взяты за основу при создании референса в инструменте «4К». Проверка валидности результатов измерения креативности при созданном референсе выступает одной из задач данного исследования.

Существующие исследования говорят о преимуществах оценивания креативности с помощью видеоигр (Kim, & Shute, 2015; Gee, 2005; Wright, 2006). Интерфейс инструмента «4К» похож на видеоигру, однако, по сравнению с видеоигрой, более ограничен в вариативности действий.

В одном из заданий ученики создают на компьютере из предложенных элементов конструктора оригинального робота. По сюжету в городе Роботов устраивается парад необычных роботов, и тестируемому необходимо нарисовать афишу. Рядом с рабочим полем, где ученик конструирует робота, изображён референс – антропоморфный робот-горожанин (рис. 1). Робот может считаться оригинальным, если он не похож на антропоморфного референса.

В данном исследовании проверяется два аспекта валидности.

Во-первых, исследуется экологическая валидность инструмента, которая характеризует то, как ситуации в тестовых заданиях отражают реальность. Исследовался вклад вида референсов, являющихся ключевыми фигурами задания, в то, как проявляется креативность (оригинальность) при построении объектов.

Сбор данных проходил онлайн на платформе Zoom в мае 2020 года. Было проведено интервью с восемью четвероклассниками: трое мальчиков и пять девочек возрастом 10 лет.

В результате было установлено, что четвероклассники считают, что робот, похожий на человека, не оригинален. Все обычные роботы были нарисованы антропоморфными. Однако, в ходе интервью было выяснено, что необычным может быть и робот, в целом, похожий на человека.

Возможно, стоит расширить начисление баллов за вторую составляющую креативности – детальность, которая приобретает больший вес по сравнению с оригинальностью. Идея антропоморфности работает, но для её реализации необходимо более детальное оценивание.

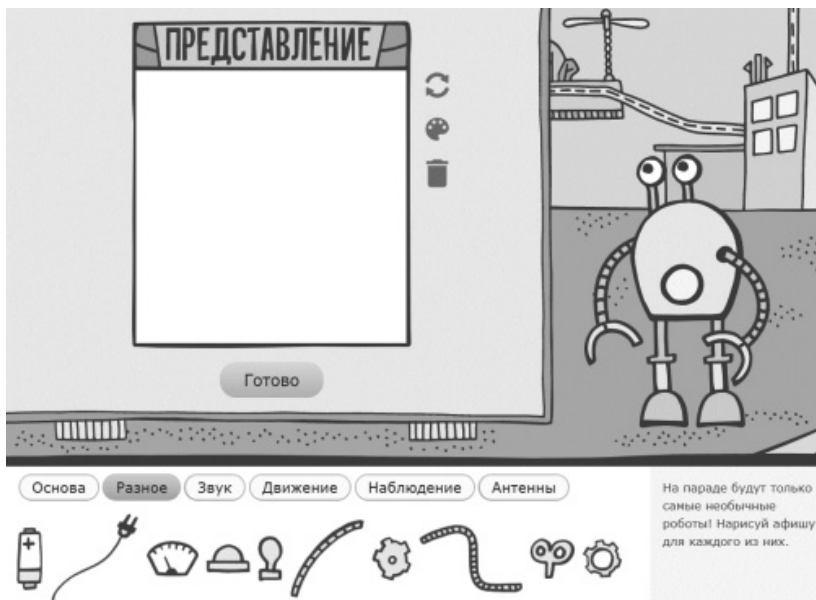


Рис. 1. Интерфейс задания «Робот» инструмента «4К»

Во-вторых, данное исследование проверяет внешнюю валидность результатов тестирования «4К», анализируя связь с результатами теста Торранса («Закончи рисунок», субтест фигурной батареи). В исследовании принимают участие 50 четвероклассников. Сначала дети проходят тест Торранса, а затем тестируются инструментом «4К».

Данное исследование сосредоточено на проверке экологической и внешней валидности результатов тестирования креативности инструментом «4К» без привлечения экспертов. В итоге было найдено свидетельство экологической валидности. Результаты показали необходимость изменения референса, доработки интерфейса и системы начисления баллов. Проверка внешней валидности показывает связь изображений, которые конструируют ученики в рамках задания «4К» и теста Торранса. Таким образом, исследование показывает возможность безэкспертного оценивания креативности с применением инструмента «4К».

#### Литература

1. Уланова И.Л., Брун И.В., Васин Г.М. Методология Evidence-Centered Design для измерения комплексных психологических конструктов //

- Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. – №. 3. – С. 18–27.
2. *Griffin P., Care E.* (ed.). Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach. – Springer, 2014.
  3. *Kim S.H., Vincent L.C., Goncalo J.A.* Outside advantage: Can social rejection fuel creative thought? // Journal of Experimental Psychology: General. – 2013. – Т. 142. – №. 3. – С. 605.
  4. *Liu E.Z.F.* et al. The dynamics of motivation and learning strategy in a creativity-supporting learning environment in higher education // Turkish Online Journal Of Educational Technology-TOJET. – 2012. – Т. 11. – №. 1. – С. 172–180.
  5. *Torrance E.P.* Empirical validation of criterion-referenced indicators of creative ability through a longitudinal study // Creative Child & Adult Quarterly. – 1981.



## Сравнительный анализ российского и американского образования

*Гонашвили А.С.*

*аспирант факультета социологии СПбГУ;  
помощник проректора по научной работе  
Университета при МПА ЕврАзЭС  
Gon.01.07.94@yandex.ru*

*Научный руководитель – Синютин М.В.*

В нашем динамичном обществе в последнее столетие важную роль стали играть товарно-денежные отношения. Процесс коммодификации внедряется во все сферы жизнедеятельности современного общества [3]. К сожалению, данный процесс получил свое развитие и в сфере образования. Ввиду исторических особенностей образовательной сферы России, учебные заведения долгие годы находились на содержании у правительства. Однако, в последние десятилетия все стало кардинально меняться. Отношение государства к образованию трансформировалось в коммерческую деятельность. Так, на сегодняшний день сфера образования фокусируется не на результатах фундаментального научного знания, а на прикладных и эмпирических исследованиях, которые способны представить результаты в краткосрочный период. Целью нового прикладного знания служит получение экономической эффективности и прибыли, за счет чего стала актуальна коммерческая деятельность в сфере образования. Этот факт практически лишает развития фундаментальное знание научных дисциплин ввиду того, что фундаментальное знание не приносит доход в краткосрочный период. Главным отличием между коммерческими и образовательными или академическими организациями является их направленность. Различие данной направленности характеризуется тем, что для одних важной составляющей служит экономическая эффективность и самоокупаемость, а для других – кумуляция научного знания. Как говорилось выше, академические организации в большей степени направлены на изучение фундаментального научного знания, а коммерческие организации, ввиду их привязанности к своей первостепенной цели (получение прибыли), порой вынуждены заниматься тем, что им говорит заказчик. Данный феномен, по мнению автора, делает современное образование и науку не формой получения знаний, с помощью которых можно производить и открывать грандиозные вещи, а товаром, который можно купить или продать, используя его в личных целях. Такая замена ориентаций характеризуется переходом от фундаментального знания к частному, прикладному знанию. Данный феномен берет свое начало в западных странах, в частности, в Америке, где образование является личным делом каждого и государство в меньшей степени участвует в данном процес-

се. Существование частной и государственной системы образования в Америке дифференцировано. Как правило, учениками государственных школ Америки, в частности США, являются представители бедных слоев населения. Для того, что не допустить ошибки государственно-регулирующего США, российская образовательная система должна учесть специфику и проблемы модели США.

В одной из своих выступлений Милтон Фридман открыто критикует систему образования США. Критика системы образования в США действительно была не случайна. По мнению автора, Милтон Фридман в одной из своих работ, сумел грамотно подчеркнуть все слабости системы образования государственных школ США. В американском обществе существуют слои, которые лишены альтернативы выбора школы, в которых будут обучаться их дети. Следовательно, общество предписывает им некую роль, которой данный слой общества должен соответствовать, лишая их любой другой альтернативы. Помимо этого, в школах, где обучаются дети из неблагоприятных семей, отсутствует необходимый инвентарь для обучения, помещения находятся в «плачевном» состоянии [2]. Программа обучения детей в городских школах не учитывает специфику и способности каждого ребенка. Данная система призвана развивать определенные качества у учеников. Следствием этого становится тот факт, что у многих детей пропадает интерес к учебе, так как их талант и индивидуальность становятся никому не нужными. Им навязывают определенные стандарты, которые должны подчинить себе всех учеников подобных школ. Ввиду этого, школьники начинают прогуливать уроки и принимать любые другие меры, чтобы не идти на занятия. Таким образом, данная образовательная система закладывает фундамент к единообразному развитию индивида без учета определенной специфики (талант, определенные способности) каждого ученика.

Те, ученики, которые начинают выражать свое недовольство общим образовательным стандартам (прогуливают школы и т.д.) после этого остаются в социальном угнетении, так как современное общество является формализованным и бюрократизированным и без соответствующего подтверждения о статусе окончания школы такой индивид становится мало конкурентоспособным на рынке труда. Таким образом, Милтон Фридман представил множество негативных аспектов американской системы образования. По мнению автора, основная задача образования – обеспечить появление высококвалифицированных специалистов на рынке труда. Чем больше высококвалифицированных специалистов на рынке труда, тем выше конкуренция, а в конкурентной борьбе, как известно, и происходит развитие. Следовательно, дабы обеспечить развитие общества и страны в целом, необходимо обладать ресурсом в виде высококвалифицированных специалистов. Данная стратегия, по мнению Милтона Фридмана, может привести общество к экономическому развитию и росту.

Завершая, стоит отметить, что системы образования в России и США на данный момент являются различными. В большей степени данное различие сложилось ввиду отличительных особенностей исторических традиций двух стран. Однако российское образование, следуя по пути либерализации, заимствует идеи, о которых говорил Милтон Фридман в своем выступлении [2, 3]. Таким образом, можно сказать, что Россия движется по пути либерального развития, однако в контексте своей исторической и культурной специфики.

*Литература*

1. *Friedman M. A Program for Monetary Stability* / M. Friedman. 1960. New York; Fordham University Press. Hetzel R. The Contributions of Milton Friedman to Economics. *Economic Quarterly*, Volume 93. Number 1. Winter 2007.
2. *Friedman M. What's Wrong With Our Schools* [Электронный ресурс] / M. Friedman. // *Common Sense Capitalism*. – 2010. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=yx6-PHKzHvM> (дата обращения 02. 10. 20).
3. Капитализм в России: в поисках новых институциональных оснований: коллективная монография / Ю.В. Веселов, Р.В. Карапетян, Е.В. Капусткина, А.В. Петров, М.В. Синютин, А.А. Смелова; под ред. М.В. Синютина. – СПбГУ, ф-т социологии. – СПб.: Реноме, 2–13–168 с.

## Контроль умений монологической речи на английском языке в 6 классе средней общеобразовательной школы

*Дубинина Е.В.*

*Студент факультета иностранных языков  
ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, Россия  
ekaterina.dubinina.99@mail.ru*

*Научный руководитель – Григорьева Е.Н.*

В настоящее время основной целью обучения учащихся иностранному языку в школах является развитие их иноязычной коммуникативной компетенции как совокупность знаний, умений и навыков. Одним из элементов коммуникативной компетенции является речевой элемент, т.е. знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, способность пользоваться иностранным языком в процессе речевого общения.

Говорение является одним из видов речевой деятельности, и может протекать как в монологической, так и в диалогической форме, либо в переплетении обеих форм.

Монологическая речь определяется как развернутое высказывание одного человека. Целью обучения монологической речи является формирование умения логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме.

В процессе обучения необходимо время от времени проводить контроль монологической речи на иностранном языке для того, чтобы узнать, усвоили ли учащиеся языковой материал и смогут ли они использовать его в речевой ситуации при необходимости.

Развитие монологической речи в 5–7 классах предусматривает овладение следующими умениями:

- кратко высказываться о фактах и событиях, используя такие коммуникативные типы речи как описание, повествование и сообщение, а также эмоциональные и оценочные суждения;
- передавать содержание, основную мысль прочитанного с опорой на текст;
- делать сообщение в связи с прочитанным/прослушанным текстом;
- объем монологического высказывания – до 8–10 фраз.

Мы поставили перед собой задачу составить упражнения для выявления уровня сформированности навыков монологической речи у обучающихся 6 класса.

За основу диагностического материала были взяты лексический и грамматический материалы из УМК «Focus 1» и «Spotlight 5».

На каждое задание дается 5 мин на подготовку. Примерный объем высказывания: 8–10 предложений.

1) Tell us about your **daily routine (7–8 sentences)**

(Remember to use Present Simple and adverbs of frequency while talking about your habits).

You can use these words & expressions:

To get up To brush one's teeth To wash up

To have a breakfast \ lunch \ dinner To watch TV To read books

To listen to music \ podcasts To stay at home To learn English

To go to the park \ cinema To have a picnic To play games

To help my parents to do cleaning To dance To visit smb

Always Often Usually

In the morning In the afternoon In the evening

2) Describe your **flat (7–8 sentences)**

(Remember to use the construction «There is \ There are...» as in the example:

*There is a sofa in the living room).*

You can use the given words and expressions and prepositions of place:

In On Under

Behind Next to In front of

Between Opposite In the bedroom In the kitchen In the living room In the bathroom

A wardrobe A bed A lamp

A desk A shelf A carpet

A mirror A washbasin A toilet

A bath A sink A cooker

A fridge A chair An armchair

A sofa A painting

При проверке умений монологических высказываний учитываются:

- разнообразие лексического материала и грамматических конструкций, а также правильность их употребления;
- развёрнутость и последовательность изложения мысли;
- соответствие языковых средств ситуации общения;
- объём высказывания;
- наличие речевого намерения и его реализация;
- количество предложений, выражающих субъективную информацию.

Учащийся получает: 9–10 баллов, если соблюден объём высказывания и сообщение соответствует теме. Лексика и грамматические конструкции соответствуют требованиям данного года обучения языку. Редкие и лексические не препятствуют коммуникации (могут допускаться 1–3 ошибки);

6–8 баллов, если объём высказывания неполный. Лексические и грамматические ошибки незначительно влияют на восприятие речи учащегося (могут допускаться 4–6 ошибок).;

3–5 баллов, если объем высказывания незначительный и сообщение не в полной мере соответствует теме, не отражены некоторые аспекты, указанные в задании. Учащийся делает большое количество грубых лексических и грамматических ошибок (допускается не более 7–9 ошибок). Речь воспринимается с трудом из-за большого количества фонетических и фонематических ошибок;

1–2 баллов, если коммуникативная задача не выполнена. Учащийся не умеет строить монологическое высказывание. Словарный запас учащегося крайне ограничен, он допускает многочисленные лексические и грамматические ошибки, которые затрудняют понимание (более 9 ошибок).

Овладение умениями монологической речи является одним из основных целей обучения иностранному языку. Для проверки сформированности этих умений требуется правильно подобранный комплекс упражнений. Задания, приведенные выше, были составлены на основе уже известного учащимся языковым материалом. С помощью этих заданий можно провести диагностику монологической речи на английском языке у учащихся 6 класса.

*Литература*

1. *Гуркина А.Л.* Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как основная цель обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2015. № 12.
2. *Пикеева Е.Н.* Педагогические условия развития устной речи на уроках английского языка // Молодой ученый. 2015. № 9.
3. *Трубчанинова И.И.* Совершенствование навыков и умений устной иноязычной речи в процессе обучения неродному языку // Новые технологии. 2011. № 2.

## **Использование пакетов математической обработки данных в школьном курсе информатики**

**Жандарова Т.И.**

*студентка физико–математического факультета  
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный  
педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия  
zhandarova\_99@mail.ru*

*Научный руководитель – Жаркова Ю.С.*

В настоящее время главное направление российского образования – обеспечить качество образования. Человечество в своей деятельности постоянно создает и использует модели окружающего мира. Наглядные модели часто используются в процессе обучения. Применение компьютера в качестве нового динамичного, развивающего средства обучения – главная отличительная особенность компьютерного планирования. Использование компьютера, и его программного обеспечения обучающего характера позволяет разнообразить и углубить учебный процесс, что благотворно сказывается на эффективности обучения.

Взаимосвязанное изучение информатики, физики и математики позволяет познакомить школьников с элементами физических процессов и применить компьютер в качестве рабочего инструмента исследования [2]. Такой подход в изучении способствует развитию творческой активности учащихся, осуществить сочетание индивидуального подхода с различными формами коллективной учебной деятельности. Более рационально это можно продемонстрировать при изучении различных компьютерных пакетов.

Таким образом, уровень знаний учащихся определяется, в том числе умением использовать информационные технологии обосновывает актуальность составления элективного курса «Использование компьютерных математических пакетов для автоматизации математических расчетов» для учащихся старших классов средней школы, одной из задач которого является необходимость сформировать у старшеклассников знания по компьютерному инструментарию для решения практических задач.

Проводя анализ учебной литературы, можно сделать вывод о том, что наиболее целесообразно на уроках информатики использовать математические пакеты статистической обработки данных при изучении следующих тем: «Компьютерное информационное моделирование», «Моделирование зависимостей между величинами», «Модели статистического прогнозирования», «Моделирование корреляционных зависимостей», «Модели оптимального планирования».

В рамках элективного курса возможно дополнить теоретический и практический материал школьного курса информатики, что позволит углубить изучение данных тем и улучшить уровень знаний учащихся.

*Литература*

1. *Семакин, И.Г.* Информатика. Базовый уровень: учебник для 11 класса / И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер, Т.Ю. Шеина. - 3-е изд. - М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. - 224 с.
2. *Жаркова, Ю.С.* Методы решения задач экономико-математического моделирования / Ю.С.Жаркова, Ю.С.Сачкова // Учебный эксперимент в образовании. 2018. - № 1 (85). - С. 35-43.
3. *Жаркова, Ю.С.* Особенности формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов математических профилей обучения / Ю.С.Жаркова, И.Э.Лапина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. -2016. - № 9. - С. 62-66.



## **Контингент имеет значение: влияние школьной социально-экономической композиции на достижения**

**Керша Ю.Д.**

*Аспирант Института образования  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия*

*Научный руководитель – Косарецкий С.Г.*

Вопросы о роли школы в формировании образовательного неравенства не раз задавались во многих исследовательских работах [Blossfeld и др., 2016; Bogman, Dowling, 2010]. Однако отделение непосредственного эффекта школы от индивидуальных характеристик учащихся зачастую оказывается для исследователя довольно трудной задачей. Школа может как воспроизводить в процессе обучения имеющуюся социальную структуру общества, так и усиливать или сокращать социальное неравенство.

В целом около 41 % различий в академических достижениях учащихся может объясняться школой [Brunner и др., 2018]. Характеристикой, обладающей наиболее сильной взаимосвязью с образовательными результатами на уровне школы, является социально-экономическая композиция [Coleman, 1966]. В качестве индикатора социально-экономической композиции в исследованиях используется тем или иным образом агрегированный на уровень школы (или класса) показатель индивидуального социально-экономического статуса ученика [Petty, 2012].

Результаты зарубежных исследований по оценке эффекта социально-экономической композиции школы на академические достижения довольно противоречивы. В то время как часть исследований подтверждает наличие эффекта, в ряде работ взаимосвязь провозглашается статистическим артефактом. Одновременно с этим практически все имеющиеся исследования используют корреляционные дизайны с применением регрессионного анализа или структурного моделирования, что не позволяет говорить о самостоятельном и независимом эффекте композиции. Данное исследование направлено на оценку независимого от индивидуальных характеристик эффекта школьной социально-экономической композиции на достижения учеников.

В работе использованы данные панельного исследования «Траекторий в образовании и профессии» (ТрОП – <http://trec.hse.ru/>). В рамках лонгитюда информация собиралась на двух уровнях: учащихся и их семей, а также школ. В исследовании использованы переменные обоих уровней. На первом этапе анализа данных в исследовании используются линейные многоуровневые регрессии для оценки композиционного эффекта на всей выборке школ. Далее применяется квази-экспериментальный метод отбора подобного по вероятности (PropensityScoreMatching),

с целью оценить непосредственное влияние школьной композиции на академические достижения.

В работе были получены следующие результаты:

- Социально-экономическая композиция школы – один из самых сильных факторов академических достижений по сравнению с другими индивидуальными и школьными характеристиками;
- Низкая социально-экономическая композиция школы оказывает самостоятельный негативный эффект (до 0,25 стандартного отклонения) на достижения по математике и естествознанию;
- Результаты предыдущих работ, в которых не применялись квази-экспериментальные методики переоценивали воздействие СЭК как минимум на треть.

*Литература*

1. Blossfeld H.P., Buchholz S., Skopek J., Triventi M. (2016) Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison. Cheltenham, Gloucestershire: Edward Elgar Publishing.
2. Borman G.D., Dowling M. (2010) Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity Bata // Teachers College Record. Vol. 112. № 5. P. 1201–1246.
3. Brunner M., Keller U., Wenger M., Fischbach A., Lüdtke O. (2018) Between-School Variation in Students' Achievement, Motivation, Affect, and Learning Strategies: Results from 81 Countries for Planning Group-Randomized Trials in Education // Journal of Research on Educational Effectiveness. Vol. 11. № 3. P. 452–478.
4. Coleman J.S. (1966) Equality of Educational Opportunity Study. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
5. Perry L.B. (2012) What Do We Know About the Causes and Effects of School Socio-economic Composition? A Review of the Literature // Sport Education and Society. Vol. 30. № 1. P. 19–35.

## The Comparison of Normative and Ipsative Scales Performance for Interest Surveys in Data Science

**Kolesnikova D.P.**

*student of the School of Education  
National Research University  
Higher School of Economics  
Moscow, Russia  
dikolesni@gmail.com*

*Supervisors – Skryabin M., Federyakin D.*

Work constitutes up to  $\frac{1}{3}$  of human lives. In the meantime a lot of people still struggle to find the job they are satisfied with. Career choice tools are evolving with the job market, however, their change is not so fast. At least three factors define the nature of the future career assessment tools. First, with the spread of the Internet and higher information accessibility, there is a higher demand for self-exploration tools. Second, new tools could use large amounts of anonymous data for personalized recommendations. Third, new professions that appear almost each year should be reflected. This research is the first step towards creation of such new tools. Its main goal is to construct and compare two formats of vocational interests surveys for people interested in Data Science. The hypothesis behind it is that the questionnaire using forced-choice tasks could better predict the choice of studies and work.

The forced-choice items (e.g. ranking tasks) are widely used in social sciences. They mitigate social desirability bias, help to clear uncertainty as an addition to Likert questions, and are good for intrapersonal comparison. However, such tasks result in ipsative data meaning that total score of each respondent is the same. It is impossible to apply to ipsative data standard methods of analysis to get sensible conclusions. For example, Classical Test Theory analysis would lead to biased results, Confirmatory Factor Analysis would be impossible to perform due to the fact that covariance matrix for the data is singular. This study aims to contribute to better understanding of ipsative data.

To construct the questionnaires on vocational interests, three methodological choices are made: the career choice model; the occupation model; the questionnaire format. The Social-Cognitive Career Theory (Lent, Brown & Hackett, 1994) is chosen as the career choice model. According to it, the choice depends directly or indirectly on person's self-efficacy, outcome expectations, and occupational interests. There are a few reasons for the choice of SCCT. First, it is an up-to-date theory that is close to the needs of the informational era (Savickas, 2008). Second, numerous meta-analyses show theory-consistent correlations around 0.4–0.5 and higher of self-efficacy to outcome expectations, interests, and choices (Lent et al., 1994; Sheu, Lent, Brown, Miller, Hennessy, & Duffy, 2010). Third, SCCT interest and career choice models are especially popular for domains such as Mathematics, En-

gineering, and Science, that are close to the topic of this work. SCCT defines the structure of the questionnaire and concrete wordings used for the items. Final questionnaires consist of sections on self-efficacy, outcome expectations, and vocational interests.

The second theoretical premise is the way to describe occupations in the domain of interest,

Data Science. The approach spread in the industry itself is to code occupation as a combination of required skills. For the goals of this work, a 4-dimensional model of occupations in Data Science is proposed. This is a compromise between experts models of Natyokin and Gafarov, who used 3 and 5 dimensions correspondingly. The number of dimensions and their essence is an important question, that should be researched more. However, this particular paper does not focus on this aspect, and will consider consultations with experts as a sufficient argument to use this model. The table includes the comparison of three models mentioned above.

**Table 1**

**Comparison of Models of Occupations in Data Science**

Author	Dims	Dimensions Names
<b>Natyokin</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Domain</li> <li>● Development (DevOps, Software engineering)</li> <li>● Math</li> </ul>
<b>Gafarov</b>	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>● High Math skills / Stats / Optimization</li> <li>● Experience / Domain knowledge</li> <li>● Data wrangling</li> <li>● Programming Skills</li> <li>● Business Skills</li> </ul>
<b>Kolesnikova</b>	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>● High Math skills / Stats</li> <li>● Data wrangling</li> <li>● Programming Skills</li> <li>● Business Skills</li> </ul>

Because of the chosen occupation model each questionnaire item was developed in four versions – one per each dimension.

The last methodological decision is the questionnaire format. The main idea of this research is to construct questionnaires that operationalize career choice identically but have different item response formats. The first format

required participants to distribute 10 points among 4 options, so it could be seen as a 4-item ranking scale with ties resulting in multiplicative ipsative data (Chan & Bentler, 1993). The second format is a 5-item Likert scale of agreement generating normative data. These choices result into 2 identical questionnaires. One consists of 10 forced-choice items, the second one includes 40 Likert-type items. The questionnaires were piloted in November of 2019 in the online-school SkillFactory. They got 55 and 80 responses correspondingly. The pilot led to the edits of the questions. The second version was presented to 5 specialists from different spheres in the format of a cognitive laboratory. This resulted in another portion of edits. Finally, the third version of questions was obtained.

The next step for this research is to gather more than 250 responses for each questionnaire. The analysis would consist of two steps: validation of the questionnaire structure (special attention will be paid to the forced-choice questionnaire as it will require specific data transformation procedures before the analysis is possible); second, predictive models will be built to compare predictive accuracy for two questionnaires.

The potential outcomes of this work could be useful to various social scientists. That would allow to choose item format with higher consciousness and get sensible results from popular statistical procedures.

#### *Literature*

1. Chan, W., & Bentler, P. M. (1993). The covariance structure analysis of ipsative data. *Sociological Methods & Research*, 22(2), 214–247.
2. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79–122.
3. Savickas, M. L. (2008). *Helping people choose jobs: A history of the guidance profession*. In International handbook of career guidance (pp. 97–113). Springer, Dordrecht.
4. Sheu, H. B., Lent, R. W., Brown, S. D., Miller, M. J., Hennessy, K. D., & Duffy, R. D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 252–264.

## Диагностика коммуникативных умений младших школьников

**Кучкарева С.С.**

*аспирант департамента педагогики*

*ГАОУ ВО МГПУ*

*Москва, Россия*

*svetik\_2910@bk.ru*

*Научный руководитель – Воронаев М.В.*

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования результатами освоения программы начального общего образования, помимо сформированности познавательных универсальных учебных действий, стандартами утверждено формирование регулятивных и коммуникативных умений.

На первый план педагоги и контролирующие организации ставят качество освоения образовательной программы, то есть знаниевая составляющая, а также работа с информацией. Для контроля усвоения знаний по предметам разработано много диагностического материала с критериями оценивания (тесты, задания для контрольных и самостоятельных работ и т.п.).

Но немаловажный аспект, на который нужно обратить внимание – это коммуникативные умения. Необходимо формировать умение взаимодействовать с людьми, общаться. От коммуникативных умений младшего школьника зависит эффективность дальнейшего обучения (устные ответы, работа в группах и т.п.), а далее успешность социализации в обществе.

Формирование коммуникативных умений происходит в основном на уроках литературного чтения, развитие речи, в проектной деятельности. Этические нормы поведения и общения через предмет ОРКСЭ (4,5 классы, в зависимости от учебного плана ОО) и единичных тем включенных в программу окружающего мира, а также на классных часах. Задача учителя – сформировать широкий спектр коммуникативных умений у детей, для этого, в процессе обучения ему необходимо оценивать достижения младших школьников и вносить корректировки в занятия: подбирать материал, методические приемы и т.п. для восполнения выявленных пробелов.

Диагностирование качества сформированности коммуникативных умений для младшего школьного возраста разработано не достаточно. Широко разработано в данной области диагностирование дошкольного возраста (Р. Жиль, М.И. Лисина, А.М. Щетинина и др.). А также для подросткового возраста (Н.Л. Братченко, Л. Михельсон, В. Стефонсон и т.д.), в основном диагностики для данного возраста в форме анкетирования и опросный материал методик сложно адаптировать для пони-

мания детьми младшего школьного возраста. В дошкольном возрасте, младшем школьном возрасте, подростковом возрасте происходит формирование коммуникативных умений свойственных своему возрасту, поэтому в диагностировании сформированности коммуникативных умений необходимо это учитывать.

Для диагностирования коммуникации мы разработали лист наблюдения измеряемые показатели: коммуникативная адекватность и коммуникативная активность (разрабатывался с опорой на методику М.М. Семаго и Н.Я. Семаго [2]) (рис.) и экспертный лист оценивания уровня сформированности коммуникативных навыков.

Коммуникативная адекватность – качественная характеристика, правильность понимание коммуникативного посыла направленного от коммуниканта. Неадекватность коммуникативных реагирование детей может сопровождаться как вербально, так и аффективно.

Коммуникативная активность – количественная характеристика, направлена на взаимодействие с окружающими и процесс обмена информацией в общем информационном поле [1].

ФИО	коммуникативная адекватность						коммуникативная активность							
	Восприимчивость словесной шутки (юмор)		ситуативной шутки (розыгрыш)		объяснения (разъяснения) (одноклассника)		Обращение к другим детям			Обращение к взрослым				
	понято	аффект.	понято	аффект.	понято	не понято	Предложение игры	Предложение помощи	Предложение идей	Донесение просьбы	Предложение игры	Предложение помощи	Предложение идей	Донесение просьбы
	Правильно понято		Правильно понято		Правильно понято		Правильно понято			Правильно понято			Правильно понято	

По данным компонентам проведены ряд экспериментов, которые доказывают тесную их взаимосвязь (по критерию Спирмена  $r = 0,7-0,9$ ).

Лист экспертной оценки «Сформированность коммуникативных навыков» содержит следующие показатели: умение обращения к другим детям; умение обращения к взрослым; умение донесения просьбы; умение дать четко сформулированный ответ; умение объяснить свой выбор; умение вступить в диалог; умение поддержать диалог; использование невербального поведения.

Если ребенок владеет всеми 7–8 коммуникативными умениями (возможно не в идеале, но в большей степени) – высокий уровень; владеет 3–6 коммуникативными умениями – средний уровень; и владеет только 2, а иногда проявляется лишь одно из указанных умений – низкий уровень.

Таким образом, мы пытались уйти от опросных методов, в связи с имеющимися особенностями младшего школьного возраста: у некоторых присутствует еще эгоцентризм, и не сформированность адекватной самооценки, в связи с этим результаты могут быть искажены.

Итак, у современного учителя стоит сложная задача – необходимо у обучающихся сформировать большой круг компетенций. Еще одна проблема – педагогу приходится контролировать (мониторить) большой спектр результатов обучающихся при усвоении основной образовательной программы начального общего образования: личностные, метапредметные, предметные. Если бы в образовательных организациях были определенные специалисты в помощь учителю, например, тьютер – это позволило бы организовать более качественный контроль усвоенных знаний и умений. А также помощь в построении и курировании реализации индивидуального маршрута обучающегося, это позволило бы своевременно выявлять дефицит в знаниях и эффективно корректировать занятия и мероприятия на решение обнаруженных проблем.

*Литература*

1. *Битянова М.Р.* Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: Учебное пособие / М.Р. Битянова. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
2. *Семаго М.М., Семаго Н.Я.* Организация и содержание деятельности психолога специального образования / Методическое пособие – М: АРКТИ, 2005. – 336 с.



## Разработка математической модели отслеживания движения человека в трехмерном пространстве

*Левонич Н.И.*

*студент факультета информационных  
технологий ФГБОУ ВО МГППУ,*

*Москва, Россия*

*nikita@levonik.ru*

*Научный руководитель – Куравский Л.С.*

В настоящее время активно развиваются технологии виртуальной и дополненной реальности. В связи с этим встает задача разработки устройств, которые смогут захватывать движения человека и превращать их в движение виртуальных объектов. Захват движений человека может производиться разными средствами, такими как камеры, в том числе ТОФ-камерами, механическими датчиками (тензорезисторами) и микроэлектромеханическими системами (акселерометрами, гироскопами и магнитометрами). В рамках доклада будет рассмотрена возможность построения системы, которая с помощью датчиков пространственного положения (акселерометров, гироскопов и магнитометров) будет отслеживать движение руки человека.

На сегодняшний день на рынке существует множество модулей для Arduino [1], содержащих те или иные микроэлектромеханические датчики, однако только три модуля содержат акселерометр, гироскоп и магнитометр в сборе. В рамках исследования был выбран Bosch BNO080, который выгодно отличается от всех остальных наличием встроенного вычислительного ядра. Наличие вычислительного ядра, вместе с вшитыми с завода алгоритмами обработки, позволяет существенно сократить количество вычислений на базовом устройстве.

В качестве первого экспериментального стенда для реализации и тестирования математической модели, были выбраны микроконтроллер Arduino Nano и микроэлектромеханический датчик Bosh BNO080.

В качестве библиотеки для связи микроконтроллера с датчиком была использована библиотека от компании SparkFun Electronics, которая распространяется под открытой лицензией MIT. Данная библиотека позволяет получить отфильтрованную по Маджвику ориентацию микроэлектромеханического датчика, а также вычислить соответствующие углы Эйлера. Библиотека позволяет подключиться к датчику по интерфейсам SPI или I<sup>2</sup>C. В рамках эксперимента использовался протокол SPI, как наиболее скоростной и позволяющий подключить несколько датчиков.

Для эксперимента была собрана установка, имитирующая упрощенную конечность человека на гидравлических приводах (рис. 1).

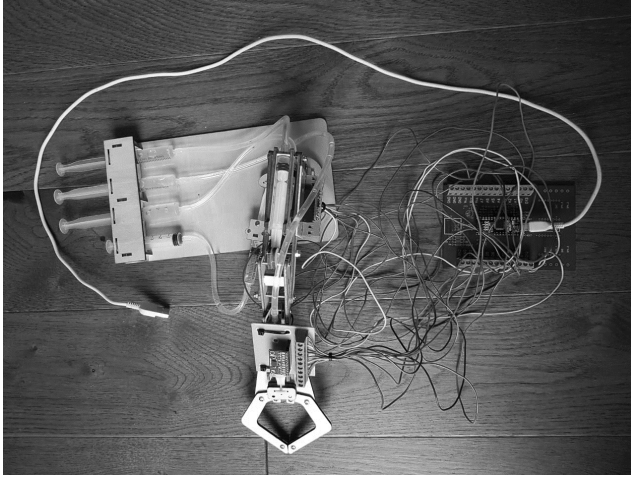


Рис.1. – Установка имитирующая конечность человека

На два колена данной установки при помощи стягивающих хомутов закреплены платы, которые содержат датчики Bosh BNO080. Датчики с помощью четырех проводов, образующих шину SPI, подключаются к микроконтроллеру Arduino. Все провода шины, кроме провода Chip select, являются общими для обоих датчиков.

Для тестовой установки была написана программа, которая считывает данные о текущей ориентации датчика (Rotation Vector) [2]. При инициализации контроллера датчикам отправляется команда начать передавать данные с интервалом в 50 миллисекунд.

При поступлении данных от датчиков, библиотека вычисляет радианную меру углов Эйлера на базе кватернионов ориентации путем решения системы тригонометрических уравнений.

$$\left\{ \begin{array}{l} \vec{q} = w + x\vec{i} + y\vec{j} + z\vec{k} \\ \|\vec{q}\| = \sqrt{w^2 + x^2 + y^2 + z^2} \\ \tan \psi = \frac{\frac{2}{\|\vec{q}\|}(wx+yz)}{1 - \frac{2}{\|\vec{q}\|}(x^2+y^2)} \\ \sin \theta = \frac{2}{\|\vec{q}\|}(wy + xz) \\ \tan \phi = \frac{\frac{2}{\|\vec{q}\|}(wy+xz)}{1 - \frac{2}{\|\vec{q}\|}(y^2+z^2)} \end{array} \right.$$

После решения данной системы в процессе выполнения программы имеется три четырехбайтовых числа с плавающей точкой стандарта

IEEE754, в которых содержатся углы. Они разбиваются на байты и отправляются на компьютер по последовательному интерфейсу в составе пакета.

Данные получаемые в процессе эксперимента, записывались в файл.

После этого данные были проанализированы с помощью языка программирования Python и системы IPython Notebooks. Полученные данные разбирались обратно в 7 чисел. После чего для каждого угла строился двумерный радиус вектор соединяющий начало координат и точку  $(\cos \alpha, \sin \alpha)$  (рисунок 3). В результате был получен видеоряд, который показывает изменение показаний датчиков. Видеоряд показал сильные помехи в данных.

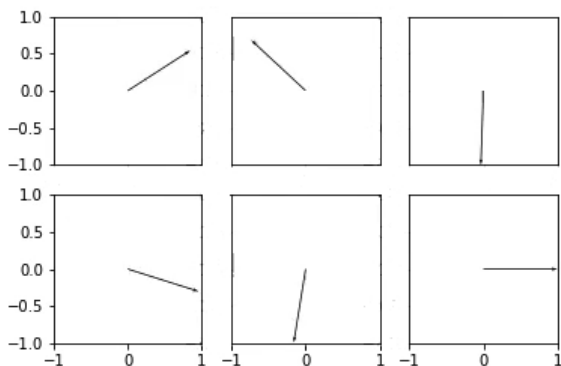


Рис. 1. Установка имитирующая конечность человека

В процессе исследования была разработана, реализована и протестирована математическая модель отслеживания движения человеческой конечности в трехмерном пространстве с помощью МЭМС-датчиков. В результате тестирования разработанной модели выяснилось, что в конкретном случае она неприменима ввиду того, что она дает сильно зашумленные данные. Однако этот результат может быть отнесен и к недостаткам установки, выбранной для тестирования. Деревянная модель руки, выполненная из трехмиллиметровой фанеры, является достаточно легкой, и при манипуляциях с гидравлическими рычагами неизбежно трясется. Для продолжения исследования необходимо создание более устойчивой модели установки.

#### Литература

1. LeoLouis. WorkingprincipleofArduinoandusingit // Журнал IJACS. 2016. 1. 2. pp. 21–29.
2. BNO080 Datasheet. URL:[https://cdn.sparkfun.com/assets/1/3/4/5/9/BNO080\\_Datasheet\\_v1.3.pdf](https://cdn.sparkfun.com/assets/1/3/4/5/9/BNO080_Datasheet_v1.3.pdf). (дата обращения: 11.10.2020).

## Студенческое счастье в условиях дистанционного образования: влияет ли пандемия на субъективное благополучие и религиозность?\*

**Руснак А.И.**

*Бакалавр института педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «АмГПУ»*

*Комсомольск-на-Амуре, Россия  
rusnashka@mail.ru*

*Научный руководитель – Махова И.Ю.*

Научное исследование счастья актуально во все времена, так как его образ регулирует не только в индивидуальную жизнь человека, определяя поиск ее смыслов, но и задает ценностные векторы движения цивилизации. По мнению М.Хайдеггера, В.Франкла, счастье, определяя смысл жизни человека, наряду с понятиями блага, добра, зла, справедливости и долга, ненависти и любви является ценностью и «экзистенциалом» нравственного бытия [3, 4]. Несмотря на достаточно глубокую разработанность проблем счастья и психологического благополучия, исследований их связи с нравственностью, с соблюдением нравственных и религиозных норм очень мало. По мнению А.Н.Поддьякова, в позитивной психологии достаточно редко можно найти явно сформулированное отношение к проблемам добра и зла [2]. На сегодняшний день только формируется направление изучение нравственных ориентаций в аспекте психологического благополучия. При этом результаты немногочисленных исследований достаточно противоречивы.

Анализ ситуации, сложившейся в период распространения вируса COVID-19, позволяет характеризовать ее как экстремальную, так как были введены достаточно жесткие ограничения свободного передвижения граждан, переведено на дистанционную форму образование в России. Все это привело, как показывают исследования, к возникновению у людей состояний социальной, двигательной и других видов депривации. Был нарушен привычный образ жизни, относительный внутренний баланс, изменилось внутреннее субъективное жизненное пространство субъектов. Возникновение нашего исследовательского интереса связано с предположением о влиянии религиозных убеждений на переживание счастья и субъективного благополучия в измененных условиях. Целью исследования выступило изучение динамики переживания удовлетворенности жизнью и счастья верующими и неверующими студентами в условиях пандемии. Исследование было организовано сравнительным методом: были получены результаты субъективной оценки по 10-ти-балльной шкале уровня счастья и удовлетворенностью жизнью в усло-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Хабаровского края: грант № 57С/2020 от 18.08.2020.

виях привычной жизни (в 2019 г.) и в условиях пандемии. В 2019 году в анонимном исследовании участвовали 130, а в апреле-мае 2020 года 266 студентов дальневосточных вузов, указавших свое отношение к религии. Для выявления статистически значимых различий между уровнем субъективного ощущения счастья и удовлетворённостью жизнью у студентов разных религиозных воззрений в разные периоды (в обычной жизни и в период карантина) был рассчитан U–критерий Манна-Уитни.

В таблице 1 представлены средние значения оценок (и их статистические различия) субъективного переживания удовлетворенности и счастья верующих и неверующих студентов в разные периоды.

**Таблица 1**

**Различия между показателями удовлетворенности и субъективного ощущения счастья у верующих и неверующих респондентов в обычное время (2019) и в период пандемии (2020)**

Оцениваемые шкалы	Неверующие	Верующие	U	p-value
<i>Показатели удовлетворенности и субъективного ощущения счастья у респондентов в обычное время</i>				
<b>Насколько Вы удовлетворены своей жизнью в целом?</b>	6.5	7.1	9441.5	0.011*
<b>Насколько Вы счастливы?</b>	6.7	7.0	10030.5	0.117
<i>Показатели удовлетворенности и субъективного ощущения счастья у респондентов в период пандемии</i>				
<b>Насколько Вы удовлетворены своей жизнью в целом?</b>	6.9	9.0	6875.5	0.004*
<b>Насколько Вы счастливы?</b>	7.6	9.0	7157.5	0.015*

Как видно из таблицы выявлены существенные различия на уровне достоверности  $p \leq 0,01$  между верующими и неверующими студентами вузов, участвующими в исследовании в переживании ими субъективного благополучия (удовлетворенности своей жизнью) как в период их обычного существования, так и в период пандемии. Студенты, отмечающие свою религиозную принадлежность, испытывают более высокую степень удовлетворенности жизнью, чем «атеисты». При этом верующие участники исследования значительно счастливее отрицающих веру студентов и в период пандемии. Учитывая, что внешние условия существования респондентов обеих сравниваемых групп в целом сходны, можно утверждать, что вера дает большую духовную поддержку, обеспечивает своих «адептов» приемами самоподдержки, психотерапии, способствует формированию аутентичности и личностной суверенности [1].

Анализ динамики показателей субъективной оценки удовлетворенности жизнью и переживания счастья респондентами с разным отношением к религии (таблица 2) в ситуации пандемии в сравнении с ситуацией обычной жизни показал отсутствие различий для обеих групп респондентов. Иными словами, несмотря на различия в средних значе-

ниях этих показателей в обеих группах, нельзя утверждать, что пандемия изменила состояние удовлетворенности и счастья у всех студентов.

**Таблица 2**  
**Различия между показателями удовлетворенности и субъективного ощущения счастья у респондентов в обычное время (2019) и в период пандемии (2020)**

Оцениваемые шкалы	Период обычной жизни (2019)	Период пандемии (2020)	U	p-value
<i>Показатели удовлетворенности и субъективного ощущения счастья у неверующих респондентов</i>				
<b>Насколько Вы удовлетворены своей жизнью в целом?</b>	6.5	6,9	10231.0	0.136
<b>Насколько Вы счастливы?</b>	6.7	7.6	10713.0	0.445
<i>Показатели удовлетворенности и субъективного ощущения счастья у верующих респондентов</i>				
<b>Насколько Вы удовлетворены своей жизнью в целом?</b>	7.1	9.0	7788.5	0.160
<b>Насколько Вы счастливы?</b>	7.0	9.0	7898.0	0.260

Таким образом, можно сделать вывод о том, что кризисная или экстремальная ситуация в студенческом возрасте практически не вносит коррективы в субъективное переживание удовлетворенности жизнью и ощущение счастья. Являясь периодом формирования мировоззрения, становления основных структур самосознания и самоопределения, юношеский возраст демонстрирует складывающиеся установки в восприятии субъектами своей жизни (оптимизм или пессимизм) и обеспечивает ее дальнейшую реализацию при практически отсутствующем влиянии внешних обстоятельств. При этом определяющими преобладание оптимизма в самореализации являются религиозные убеждения, вера, обеспечивающие духовную опору, уверенность в завтрашнем дне, приемы самоподдержки и саморегуляции в трудной жизненной ситуации и привычной жизни.

#### *Литература*

1. *Нартова-Бочавер С.К.* Психология суверенности: десять лет спустя. – М.: Смысл, 2017. – 200 с.
2. *Поддьяков А.Н.* Психология счастья и процветания и проблема зла // Нравственность современного российского общества: психологический анализ / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 109–136.
3. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник / пер. с англ. М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
4. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика. – 1993. – 447 с.

## **Связь познавательной рефлексии и сформированности субъектной позиции у детей младшего школьного возраста**

*Селиванова А.С.*

*студентка факультета психологии  
образования, ФГБОУ ВО МГППУ,  
Москва, Россия  
malits@nbox.ru*

*Научный руководитель – Лубовский Д.В.*

Целью образования в современном мире является развитие личности, способной к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. Для готовности к успешному обучению ребёнок с самого начала своей школьной жизни должен обладать познавательными интересами сформированной внутренней позицией школьника. Движущей силой формирования позиции субъекта учебной деятельности (далее – субъектная позиция) выступает развитие учебной деятельности.

Важным в контексте нашего исследования является понятие «субъектная позиция». «Субъект в философско-психологической литературе определяется как носитель предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленной на объект» [5, С. 250]

Б.Г. Ананьев отмечал, что «человек – субъект прежде всего основных социальных деятельностей – труда, общения, познания» [1, С. 166]. Чтобы стать субъектом определенной деятельности (учебной, трудовой и т.д.), человеку необходимо овладеть этой деятельностью, быть способным к осуществлению и преобразованию этой деятельностью.

Под субъектной позицией мы понимаем «активное и осознанное отношение к осуществляемой деятельности, которое является тем внутренним ресурсом, который помогает ребенку развиваться в деятельности сразу по многим направлениям» [3, С. 99]. В своем исследовании мы опираемся на представление о субъектной позиции и ее роли в процессе развития в парадигме рефлексивно-деятельностного подхода. Субъектная позиция ребенка и ее формирование в ходе обучения рассматривается в контексте исследования как одно из условий развития ребенка и успешности его учебной деятельности в целом.

Под рефлексией в педагогике и педагогической психологии понимается самоанализ деятельности и её результатов. Цель развития рефлексии – сформировать способность школьника к разделению своего знания и незнания, умения и неумения и т.д. Познавательная рефлексия – «специальное рассмотрение результатов и способов своего анализа условий задачи, характерное для теоретического подхода к ее решению» [2, С. 29].

Целью нашего исследования является выявление связи познавательной рефлексии и сформированности субъектной позиции у детей

младшего школьного возраста. Гипотезой исследования стало предположение о существовании связи между уровнем развития познавательной рефлексии и сформированностью субъектной позиции у детей в возрасте 10–11 лет.

Задачами исследования стали теоретический анализ понятия субъектной позиции и подходов к ее изучению, эмпирическое исследование познавательной рефлексии и сформированности субъектной позиции у младших школьников и выявление связи между познавательной рефлексией и сформированностью субъектной позиции. Исследование проходило в феврале 2020 года. В исследовании принимали участие обучающиеся 4-х классов ГБОУ Школа № 1280 города Москвы. Общее количество выборки – 57 человек, 49 % девочки, 51 % мальчики.

В исследовании были использованы: 1) опросник «Субъектная позиция» (Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина), 2) модифицированная методика экспресс-диагностики учебных предпочтений учащихся (О.Ю. Пахомова), 3) методика «Различие» Модификация № 2 (А.З. Зак) 4) методика диагностики способности к определяющей рефлексии на материале математики (Ю.А. Ерохина).

Исследование связи познавательной рефлексии и сформированности субъектной позиции в возрасте 10–11 имеет теоретическую значимость; полученные данные могут быть применены в диагностической и развивающей работе практического психолога образования, для разработки программ психолого-педагогической поддержки обучающихся и при составлении рекомендаций для педагогов, школьников и их родителей.

#### *Литература*

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980. Т. 1.
2. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М.: Педагогика, 1984.
3. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014 Т.19 № 1
4. *Обухов А.С.* Становление субъектности младшего школьника в контексте образования // Начальная школа плюс до и после. 2014. № 1.
5. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. – М.: «Школа-Пресс», 1995



## **Взаимосвязь профессионального самоопределения и готовности к самообразованию старшекласников в цифровую эпоху**

*Шевлякова Н.Е.*

*магистрант факультета*

*«Психология образования»*

*ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

*psy.nika@yandex.ru*

*Научный руководитель – Лубовский Д.В.*

Процесс самоопределения подростков старшего школьного возраста является сложным, достаточно противоречивым и длительным. Значительное число старшекласников не выбрали профессию, затрудняются с выбором профессионального учреждения и не могут определиться с местом работы после завершения обучения. Для успешного решения старшекласниками проблем профессионального выбора необходимо психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения. Имеется значительное количество исследований, в которых обоснована необходимость специальной научно-практической деятельности педагогов и педагогов-психологов по оказанию психолого-педагогической помощи школьникам в их личностном, жизненном и профессиональном самоопределении. Все эти виды самоопределения теснейшим образом связаны между собой. В многочисленных исследованиях профессионального самоопределения (А.А. Азбель, Л.А. Головей, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, Н.С. Пряжников и др.) изучены этапы данного процесса, разработаны методики его диагностики, приемы и средства активизации профессионального самоопределения. Ряд исследователей подчеркивают, что самообразование – важный аспект саморазвития и профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте (В.С. Веретенникова и А.О. Лучинина, И.В. Волосков, Ю.А. Коноводова, Е.В. Лавриненко и др.). Между тем эмпирических исследований, в которых изучена связь профессионального самоопределения и готовности к самообразованию пока явно недостаточно.

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи профессионального самоопределения и готовности к самообразованию старшекласников в цифровую эпоху. Была поставлена задача разработки анкеты исследования готовности к самообразованию старшекласников, а также задачи изучения взаимосвязи профессионального самоопределения и готовности к самообразованию старшекласников, обучающихся в основной школе в 9-х классах.

Для исследования была разработана авторская анкета «Готовность к самообразованию». В исследовании приняли участие 48 обучающихся 9-х классов. Было выявлено отсутствие гендерных различий по пока-

зателям сформированной профессиональной идентичности, тенденции к саморазвитию и готовности к самообразованию. В то же время анализ данных показал, что связь профессионального самоопределения и готовности к самообразованию опосредована тенденцией старшеклассников к саморазвитию – отсутствовала значимая связь сформированности профессиональной идентичности и готовности к самообразованию ( $X^2=3,493$ ;  $p=0,942$ ), но имелась значимая связь готовности к самообразованию и тенденции к саморазвитию ( $p=0,511$ ;  $p=0,001$ ) и связи (положительные или отрицательные) тенденции к саморазвитию и некоторых вариантов развития профессиональной идентичности.

Данные исследования позволяют сделать вывод, что именно в процессе самообразования происходит формирование собственного отношения старшеклассника к выбранной им профессиональной сфере, и способом самостоятельной реализации образовательного пути в старшем школьном возрасте становится самообразование.

*Литература*

1. Веретенникова В.С., Лучинина А.О. Самообразование школьников в процессе обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 7–9.
2. Волосков И.В. Роль самообразования в личностном развитии старшеклассников – 2018. – С. 306–308.
3. Лизун М.С. Формирование у старшеклассников готовности к самообразованию // Проблемный и ноосферный подходы к реализации средств современного образования в условиях развития цивилизации – 2017. – с. 99–100.
4. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Готовность старшеклассников к самообразованию в ракурсе профессионального самоопределения // Молодой ученый. – 2017. – № 10. – С. 434–436.

## ЧАСТЬ 9

# ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ИНКЛЮЗИИ

### Эмоциональное выгорание педагогов в условиях инклюзивного образования

*Абрарова Э.Ф.*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
Институт психологии и образования  
Казань, Россия  
efabrarov77@gmail.com*

*Научный руководитель – Лаврентьева А.В.*

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. Пребывание ребенка-инвалида в новую социальную среду вызывает у него повышение тревожности, который вызывает стресс и другие негативные последствия. Данные условия сложны не только для детей, но и для самих педагогов. В условиях повышенной нагрузки и стресса, возрастает риск возникновения эмоционального выгорания. Тема эмоционального выгорания у педагогов в условиях инклюзивного образования актуально не только в России, но и за рубежом.

Иванова О.А. в своей работе выделяет такие основные причины возникновения стресса, которые отмечают сами педагоги:

- нехватка времени;
- нехватка дидактических материалов;
- нехватка опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- отсутствия поддержки со стороны администрации [2].

В исследованиях А.Г. Ряписовой и М.И. Молодецкой обозначено, что эмоциональному выгоранию подвержены педагоги, работающие в условиях инклюзивного образования. Это проявляется в ощущениях эмоционального истощения, переживаниях отрицательных чувств по отношению к коллегам и негативная самооценка.

Е.А. Дугинова отмечает, что развитие инклюзивной образовательной среды вызывает необходимость максимальной демонстрации от педагога профессиональной компетентности, тем самым повышая эмоциональную напряженность и загруженность педагогического работника. Перечисленное увеличивает нагрузку в течение дня, усиливает вложение эмоциональных ресурсов, снижает работоспособность и ухудшает

результаты деятельности. Т.А. Ярая дополняет, что напряжение, повышенная эмоциональность, особенности профессиональной деятельности, различные нестандартные ситуации, требующие от педагога точных, незамедлительных действий способствуют возникновению профессиональных стрессов, развивающих эмоциональное выгорание [1].

Дополнительно к выделенным симптомам О.А.Иванова выделяет деперсонализацию, которая характеризуется цинизмом, плохим отношением к ученикам, коллегам и самой школе, отсутствием контакта с другими и растущей изоляцией [2].

В исследованиях А.Г.Ряписовой и М.И.Молодецкой на базе МКДОУ № 222 и № 281 было выявлено [3], что «эмоциональная неустойчивость» более ярко выражена в группе молодых специалистов (среднее значение – 50,7), чем в группе педагогов со стажем (среднее значение – 38,2). Бурное эмоциональное реагирование начинающих специалистов, тревожность и ощущение беспомощности постепенно меняются в связи с увеличением стажа работы [1].

У опытных специалистов появляется больше уверенности в себе, хладнокровия в стрессовых ситуациях. Они реалистично смотрят на свою жизнь и работу, стараются не поддаваться случайным колебаниям настроения.

По результатам диагностики эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко, в группе опытных специалистов все симптомы эмоционального выгорания фазы напряжения выражены сильнее, чем в группе молодых воспитателей [1].

Анализ степени хронического утомления позволил выявить, что у респондентов после 5 лет работы резко возрастает индекс хронического утомления (среднее значение – 46,3), чем у специалистов, которые работают сравнительно недавно (среднее значение – 26,8).

Таким образом, осуществление инклюзивной практики ставит новые задачи перед педагогами, увеличивает их эмоциональные и интеллектуальные затраты, требует значительного расширения их профессиональных компетенций. Потому следует своевременно осуществлять профилактику эмоционального выгорания, разрабатывать программы профилактики эмоционального выгорания и оказывать социально-психологическую поддержку в реализации инклюзивного образования не только учащимся с ограниченными возможностями здоровья, но и педагогам.

К наиболее эффективным формам профилактики относятся релаксационные упражнения на расслабление общей моторики, контроль дыхания и снятие агрессии и напряженного отрицательного состояния [3]. Данные упражнения способствуют развитию эмоциональной устойчивости педагогических работников инклюзивного образования, что снижает риск возникновения симптомов эмоционального выгорания.

*Литература*

1. *Варгусова А.А., Ильвес А.Е, Сарпова Д.В., Старкова А.Д. , Толмачева А.В.* Профилактика эмоционального выгорания педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ в системе инклюзивного образования. Инклюзивное образование: теория и практика. 2020.
2. *Иванова А.В., Иванова О.А.* Проблема эмоционального выгорания педагогов в условиях инклюзивного образования. Человек. Социум. Общество. 2020.5.
3. *Ряписова А.Г., Молодецкая М.И.* Исследование эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивной практики. Вестник педагогических инноваций: 2019. 2 (54).

## Оценка лексико-семантической стороны речи младших школьников с речевой патологией

*Агаркова А.А.*

*студент факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
annaagarkova97@mail.ru*

*Научный руководитель – Тишина Л.А.*

Среди всех компонентов речевой системы важную роль играют объем и качество словарного запаса. В процессе учебной деятельности учащиеся с ОВЗ сталкиваются с трудностями в освоении учебных предметов, учебных понятий, трудностями в освоении новых форм речи, поэтому своевременное расширение и активизация словарного запаса обеспечивают успешность обучения детей в школе.

Изучением проблемы формирования словарного запаса у учащихся с системным недоразвитием речи занимались Ж.В. Антипова, Г.В. Бабина, Н.Ю. Борякова [1], В.П. Глухов [2], С.В. Зорина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Л.Ф. Спирина, Л.А. Тишина [3], Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.

Актуальность исследования обусловлена поиском методов и приёмов коррекционно-развивающего обучения, обеспечивающих эффективность усвоения представлений о значении слова младшими школьниками с ОВЗ, поскольку контекстность использования слова напрямую зависит от особенностей мышления и неразрывно связана с процессами восприятия и памяти.

С целью изучения особенностей формирования словарного запаса на базе трех образовательных школ города Москвы был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие 30 детей восьми-девяти лет, из них 10 детей с ЗПР, которые составили ЭГ-1; 10 детей с ОНР (III уровень речевого развития) составили ЭГ-2; 10 детей с нормотипичным речевым и психическим развитием, составившие группу сопоставительного анализа (ГСА).

Для оценки качества формирования словарного запаса был предложен «свободный» ассоциативный эксперимент. Анализ результатов обрабатывался в количественном и качественном отношении.

Первый этап количественного анализа показал разницу между объемом слов-стимулов и объемом слов-реакций. Самое минимальное количество слов-реакций было зафиксировано в протоколах детей с ОНР. На следующем этапе проводился количественный анализ, который включал подсчет синтагматических и парадигматических ассоциаций. Результаты представлены в Табл. 1.

**Таблица 1**

**Сравнительная характеристика синтагматических и парадигматических ассоциаций в группах младших школьников (в %)**

Группы детей	Синтагмы	Парадигмы
ЭГ-1 (ЗПР)	32,4	67,6
ЭГ-2 (ОНР)	30,8	69,2
ГСА	13,6	86,4

У детей каждой из групп преобладают парадигматические ассоциации. Однако у школьников с ЗПР и ОНР наблюдается значительное количество синтагматических видов ассоциативных связей. Это подразумевает, что смысловые связи преобладают у учащихся ГСА, а у их сверстников такие связи ограничены.

Далее был произведен качественный анализ смысловых видов ассоциаций (см. Табл. 2).

**Таблица 2**

**Сравнительная характеристика частоты подбора разных видов ассоциаций к словам-стимулам**

Группы детей Вид ассоциаций	ЭГ-1 (ЗПР)		ЭГ-2 (ОНР)		ГСА (Норма)	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Синонимы	10	10,6	11	9,1	22	11,8
Антонимы	38	40,4	49	40,8	99	53,5
Часть – целое	6	6,3	9	7,6	4	2,3
Перенос значения	40	42,7	51	42,5	60	32,4
<b>Всего</b>	94	100	120	100	185	100

Важнейшим из этапов анализа полученных результатов и дальнейшей их интерпретации является построение схем семантических полей (См. рис. 1.).

Наличие незначительного ядра на семантическом поле, которое наблюдается в ЭГ-1, говорит о том, что словарь синонимов практически не соответствует даже низкой возрастной норме. Парадигматические ассоциации развиты слабо. У детей преобладает синтагматический тип ассоциаций. Можно сделать вывод о том, что у младших школьников с ЗПР словарный запас оказывается практически не сформирован.

В структуре семантического поля обучающихся с ОНР качественно выделяется ядро, что свидетельствует о становлении процессов понимания семантической принадлежности слова, причинно-следственных связей и сложных логико-грамматических конструкций. Малый объем второй периферии свидетельствует о логическом способе выбора слова.

Интерпретация данных наглядно доказывает специфичность и характерологические особенности формирования словарного запаса у детей с первичной речевой патологией в отличие от учащихся с доминирующими нарушениями познавательного развития.

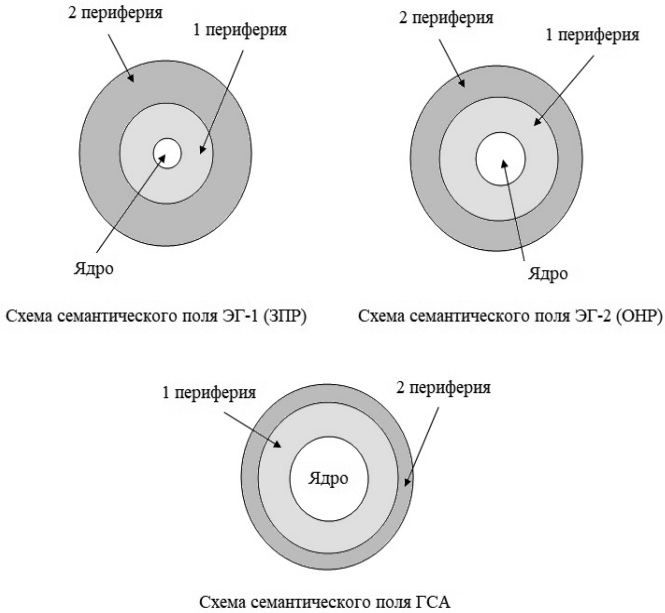


Рис. 1. Схемы семантических полей ЭГ-1(ЗПР), ЭГ-2 (ОНР), ГСА.

Однако, ориентируясь на результаты в ГСА, мы можем констатировать тот факт, что, обучаясь по одним и тем же программам, ни школьники с ОНР (ЭГ-2), ни учащиеся с ЗПР (ЭГ-1) не достигают уровня возрастной нормы.

Анализ полученных результатов позволил сформулировать следующие выводы:

- во-первых, у детей с ЗПР и с ОНР в количественном отношении в рамках формирования смысловых отношений словарный запас не соответствует соответствующим показателям сверстников с нормальным речевым развитием;
- во-вторых, у учащихся с ЗПР недостаточно развит словарь синонимов и антонимов на уровне разных частей речи.

В заключении необходимо отметить, что специфичность процесса поиска, актуализации и верификации лексических дефиниций требует разработки персонифицированных подходов к формированию словарного запаса учащихся с ЗПР и ОНР, особенно в условиях инклюзивного



образования, что в значительной мере позволит обеспечить эффективность усвоения предметного материала.

*Литература*

1. *Борякова Н.Ю., Матросова Т.А.* Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития. Москва, 2010.
2. *Глухов В.П.* Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005.
3. *Тишина Л.А.* Овладение учебной лексикой школьниками с нарушениями речи в процессе работы с текстом (на уроках природоведения): Диссертация кандидата педагогических наук. Москва, 2005.

## **Формирование операций языкового анализа и синтеза у обучающихся с нарушениями речи**

*Тишина Л.А., Андриашина А.И.*  
*заведующий кафедрой «Специальное*  
*дефектологическое образование», к.п.н., доцент,*  
*магистрант факультета клинической и специальной*  
*психологии ФГБОУ ВО МГППУ*  
*Москва, Россия*  
*na.and0512@gmail.com*

*Научный руководитель – Тишина Л.А.*

В настоящее время в условиях инклюзивного образования одним из актуальных вопросов логопедической работы в начальной школе является диагностика и коррекция стойких нарушений процесса письма, которые обусловлены спецификой проявления первичных нарушений в структуре дефекта, особенностями формирования отдельных компонентов языковой системы, трудностями усвоения базовых учебных знаний обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и мн. др. В работах младших школьников среди частотных ошибок можно выделить следующие: нарушение обозначения границ предложения, пропуски слов, слитное написание слова с предлогом или группы слов, пропуски, перестановки, замены слогов и букв в слове и т.д. Как правило, анализ письменных работ обучающихся свидетельствует о наличии одного ученика целого комплекса различных видов ошибок, обусловленных спецификой когнитивного и речевого развития.

В связи с увеличением числа детей с нарушениями письма и усложнением структуры речевых и психических расстройств, проблеме диагностики и коррекции дисграфии отводится важное место в теории и практике логопедии.

Междисциплинарный комплексный подход к изучению нарушений письма, симптоматики, диагностики и коррекции представлен в работах О.И. Азовой [1], Т.В. Ахутиной, О.А. Величенковой [2], О.В. Елецкой, А.Н. Корнева [3], Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной [4], И.Н. Садовниковой, Л.А. Тишиной [5] и мн. др.

С целью изучения нарушений письма и вариативности специфических ошибок у учащихся начальной школы нами было проведено экспериментальное исследование, которое носило сопоставительный характер. В нём приняли участие ученики 2-х и 3-х классов общеобразовательной школы г.Москвы.

Констатирующий эксперимент включал три этапа: ориентировочный, диагностический и сопоставительный.

Первый этап исследования был проведен в начале учебного года. Специальный отбор учеников на этом этапе не проводился. В нем

приняли участие 170 младших школьников (89 учащихся вторых и 81 учащийся третьего классов), независимо от уровня речевого развития, сформированности навыка письма и оценки знаний по русскому языку. На ориентировочном этапе нами были проанализированы письменные работы по русскому языку.

Результаты качественного и количественного анализа позволили определить состав экспериментальной группы (ЭГ), состоящей из 24 человек, у которых в письменных работах присутствовало большое количество стойких специфических ошибок, обусловленных несформированностью операций языкового анализа и синтеза.

Проведя углубленную диагностику состояния письма у участников экспериментальной группы, мы получили результаты, представленные в таблице 1.

**Таблица 1**

**Количественный анализ видов ошибок, допущенных в письменных работах**

<b>Симптоматика нарушений</b>	<b>Ошибки всех видов языкового анализа и синтеза</b>	<b>Ошибки на уровне языкового, лексико-синтаксического и звукобуквенного анализа и синтеза</b>	<b>Ошибки языкового анализа и синтеза и лексико-синтаксического анализа и синтеза</b>	<b>Ошибки слогового и звукобуквенного анализа и синтеза</b>
<b>Количество детей</b>	7	3	8	6

Результаты, представленные в таблице 1, свидетельствуют о сложной структуре нарушений речевого и познавательного развития обучающихся ЭГ, поскольку при схожести ошибок письма, встречающихся в письменных работах младших школьников, фиксируется от двух и более видов нарушенных операций языкового анализа и синтеза.

Таким образом, можно говорить, что наиболее частотные ошибки связаны с нарушением обозначения границ предложений, слитным написанием группы слов или предлогов со словами. Симптоматичными для детей ЭГ являются пропуски слов в предложении, изменение линейного порядка слов, пропуски, замены и перестановки букв, реже встречаются пропуски или перестановки слогов.

Обобщив данные диагностики, нами были сформированы 4 группы детей по симптоматике нарушения:

В первую группу вошли семь учащихся, у которых были не сформированы все операции языкового анализа и синтеза. Из них четыре школьника, обучающихся по основной образовательной программе начального общего образования (ООП НОО), имеющие заключение об ОНР (III уровень речевого развития), и трое, обучающихся по адаптиро-

ванной образовательной программе для детей с тяжелым нарушением речи (АООП, вариант обучения 5.1.).

Вторую группу составили трое школьников, у которых отмечались нарушения операций на уровне языкового, лексико-синтаксического и звукобуквенного анализа и синтеза. Эту группу составили обучающиеся, имеющие заключение о задержке психического развития (АООП, вариант обучения 7.1.).

К третьей группе были отнесены восемь обучающихся с нарушениями операций на уровне языкового и лексико-синтаксического анализа и синтеза. Из них семь человек, имеющих заключение об ОНР (IV уровень речевого развития), обучающихся по ООП НОО и один ученик с тяжелыми нарушениями речи (АООП, вариант обучения 5.1.).

У детей четвертой группы (шестеро школьников) нарушены операции на уровне слогового и звукобуквенного анализа и синтеза. В эту группу вошли пять учащихся с заключением об ОНР (IV уровень речевого развития) и один обучающийся с ТНР (АООП, вариант обучения 5.1.).

Сопоставительный анализ симптоматики нарушений письма и особенностей нарушенного развития представлен в таблице 2.

**Таблица 2**  
**Сопоставительный анализ симптоматики нарушений письма и имеющегося психолого-педагогического заключения**

<b>Симптоматика нарушений</b>	<b>Ошибки всех видов языкового анализа и синтеза</b>	<b>Ошибки на уровне языкового, лексико-синтаксического и звукобуквенного анализа и синтеза</b>	<b>Ошибки языкового анализа и синтеза и лексико-синтаксического анализа и синтеза</b>	<b>Ошибки слогового и звукобуквенного анализа и синтеза</b>
<b>Первичное нарушение</b>				
<b>Задержка психического развития</b>	-	3	-	-
<b>Тяжелые нарушения речи</b>	3	-	1	1
<b>Общее недоразвитие речи, IV уровень речевого развития</b>	-	-	7	5
<b>Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития</b>	4	-	-	-

Полученные данные свидетельствуют о наличии зависимости между первичным нарушением речевого и познавательного развития и многоаспектностью компонентов нарушения операций языкового анализа и синтеза у младших школьников. Однако обращает на себя внимание тот факт, что при достаточно благоприятном прогнозе результатов коррекционно-логопедической работы у детей, имеющих IV уровень речевого развития, анализ сложных синтаксических конструкций (предложение и текст) вызывает существенные трудности. Такие проблемы, на наш взгляд, в определенной мере могут быть обусловлены спецификой формирования когнитивных процессов в целом, что отражается не только на формировании навыков письма, но и в целом затрудняет процесс усвоения учебного материала в рамках понимания сложных логико-грамматических конструкций и установления причинно-следственных связей.

В заключение необходимо отметить, что полиморфность и вариативность нарушений письма у детей разных нозологических групп даже при схожести проявлений требует индивидуально-дифференцированного подхода к коррекции с учетом специфики формирования речевого и когнитивного развития.

*Литература*

1. *Азова О.И.* Диагностика письменной речи у младших школьников. – М.: ТЦ Сфера, 2011. 64 с.
2. *Величенкова О.А., Русецкая М.Н.* Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. – М.: Национальный книжный центр, 2015.
3. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
4. *Левина Р.Е.* Нарушения речи и письма у детей: избр. тр. / Ред. – сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. 224 с.
5. *Тишина Л.А., Алексеенок М.Д.* Особенности вербально-логического мышления младших школьников с системным недоразвитием речи. // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 8. С. 206–210.

## **Психолингвистический анализ речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

*Андроник А.А.*

*студент факультета психологии и педагогики  
ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина»  
Нижегород, Россия  
andronikalla@yandex.ru*

*Научный руководитель – Медведева Е.Ю.*

В настоящее время определяется недостаточность исследований процесса порождения текстовых сообщений старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи с использованием психолингвистического подхода, который дает возможность определить нарушения на губленном семантическом уровне речепорождения у детей.

Научная новизна данной работы состоит в реализации психолингвистического анализа при выявлении характерологических особенностей репрезентации предикативных структур и глубинно-семантических отношений внутри речевого целого у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Целью исследования стало проведение психолингвистического анализа речевых нарушений процесса порождения речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Итогом теоретического обзора исследования стало понимание того, что:

- 1) Все модели речепорождения несут в себе единую взаимосвязанную структуру : мотив – намерения коммуницировать – замысел – первичная вербализация смысла – разворачивание темы – построение синтаксической схемы будущего высказывания – выбор лексики – реализация артикуляционной (моторной) программы внешней речи.
- 2) Особенности порождения текста, в отличие от порождения речи, заключаются: а) в укороченном латентном периоде подготовки порождения высказывания в периоде вербализации, б) не возможности пропуска этапа внутренней речи, когда в устной это допускается, в) структурное представление текста разграничивается группами самостоятельных высказываний, которые имеют связь на семантическом и формально-грамматическом уровнях.
- 3) Процесс порождения речи у старших дошкольников с ОНР отличается нарушениями: таких речевых операции как говорение и слушание, работы сложноорганизованных механизмов языка, диалогической и монологической речи, реализации стратегического восприятия на семантическом уровне.

По результатам констатирующего эксперимента из 5-ти уровней сформированности связной монологической речи было выявлено 4 ти-

пологических группы. Для исследования были выбраны и скомбинированы методики обследования связной речи В.П. Глухов и Р.И. Лалаевой. Группа исследуемых составляет 28 человек.

По итогам были зарегистрированы следующие особенности речи детей: а) при выделении всех главных смысловых звеньев, нарушена логика повествования, последовательность отдельных событий сюжета или их полное исключение, б) присутствует однотипность и бедность оформления текста, в) отсутствие связующих звеньев, 4) низкий уровень информативности, г) сложность в реализации речевого замысла, д) фразы характеризуются обрывочностью воспроизведения, смысловой и интонационной незаконченностью.

По результатам психолингвистического эксперимента для оценки выявленных типологических групп были сформулированы критерии оценки процесса репрезентации предикативных структур, составленных на основе критериев выделенных Г.С. Гуменной, Е.Ю. Медведевой.

Для психолингвистического анализа результата за основу была взята предикатема. В данном случае определенную предикативную связь мы сопоставляем с типом логических связей по В.Б. Апухтину (операции склеивания, импликация, дизъюнкция, конъюнкция, зонтичное предцирование).

Целью психолингвистического исследования стало выявление у дошкольников с ОНР характерологических особенностей репрезентации предикативных структур и глубинно-семантических отношений внутри речевого целого.

По результатам психолингвистического анализа речь старших дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется малодоступностью обобщения и классификации субъекта и предиката на невербальном уровне (мимики и жестов), у них нарушено ситуативно-смысловое синтаксирование, что в целом говорит о несформированности процессов симультанного синтеза. Так же отмечается несформированность мотивационно-регуляторных процессов, что является одной из причин торможения развития уровней психолингвистических механизмов речи.

По данным применения логических операций предложения детьми строились в основном с использованием простой операцией склеивания, поскольку наблюдалось большое количество сокращения компонентов структуры (субъекта, предиката или объект). Следовательно, у детей предикативная структура фразы элементарна.

Для успешной профилактики нарушений с данной категорией детей рекомендуется проводить коррекционную работу, опираясь на структуру фразы S-P, далее S-P-O, которая будет являться основой к началу овладения связных монологических высказываний, и которая будет усложняться по мере автоматизации навыков формулирования текстового сообщения. В процессе коррекционной работы все действия по отноше-

нию к ребенку должны совершаться в поле его самостоятельной речи. В работу рекомендуется подключить родителей, функция которых будет заключаться в отработке конструкций высказывания для включения их в спонтанную речь ребенка.

Таким образом, данный психолингвистический подход позволяет нам охарактеризовать речь детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на глубинном уровне, четко понимая уровень сформированности использования различных предикативных структур, что позволит выстраивать более точный процесс коррекции.

*Литература*

1. *Апухтин В.Б.* Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста: Дис. ... канд. фил. наук. – М., 1977. – 179 с.
2. *Ахутина Т.В.* Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215 с.
3. *Гуменная Г.С.* Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. – М., 1991. – С. 41–72.
4. *Медведева Е.Ю.* Особенности коммуникативной дезадаптации и ее коррекция у детей с задержкой речевого развития в возрасте пяти лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10: Н. Новгород, 2003. – 250 с.
5. *Солсо Р.* Когнитивная психология. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 589 с.



## **Методические рекомендации по формированию навыков самоконтроля у учащихся с нарушениями интеллекта на уроках математики**

***Балашова Е.Н.***

*студент института дефектологического  
образования и реабилитации*

*РГПУ им. А.И.Герцена*

*Санкт-Петербург, Россия*

*lisabalashova64@gmail.com*

Самоконтроль является важным регулятивным базовым учебным действием, формирование которого определяется действующим федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью [ФГОС, 2014].

Проблема формирования приемов самоконтроля наиболее остро стоит в процессе обучения детей с умственной отсталостью, поскольку самоконтроль оказывает большое влияние на становление учащегося как субъекта учебной деятельности, повышает осознанность выполняемых действий. Известно, что учащиеся с умственной отсталостью испытывают трудности саморегуляции и самоконтроля учебной деятельности.

В целях изучения уровня самоконтроля у детей с интеллектуальным недоразвитием было проведено экспериментальное исследование на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 18 Центрального района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 20 учащихся: 10 учащихся 2 класса, 10 учащихся 5 класса.

Все дети имеют легкую степень умственной отсталости.

В экспериментальном исследовании использовались 4 методики, но более подробно остановимся на результатах, полученных посредством методики П.Я. Гальперина «Выкладывание узора из кубиков» [Асмолов, 2010].

Данная методика позволяет оценивать результаты с точки зрения двух видов анализа: функционального и структурного. Функциональный анализ представляет собой оценивание контрольной (оценивание степени произвольности контроля, характера контроля, наличия средств контроля и характера их использования) и исполнительной (оценивание степени произвольности выполнения задания) частей действия.

Структурный анализ представляет собой оценку принятия задачи, плана выполнения, контроля и коррекции, отношения к успеху и неудаче.

Для каждого анализа были определены средние арифметические показатели отдельно для школьников 2 и 5 классов, что позволило определить общие тенденции в сформированности данных действий.

Как показали полученные результаты, учащиеся 2 класса обладают недостаточной степенью произвольности выполнения задания и контроля. Кроме того, они были неспособны ориентироваться на резуль-

тат проверки и оценки своих действий, не могли корректировать свою деятельность, устраняя те ошибки, которые допустили. Осуществлять произвольный контроль большинство учащихся могли только в самом начале задания, к концу внимание у них рассеивалось, и им необходимо было указывать на ошибки, чтобы они их исправили.

У детей, обучающихся в 5 классе, показатели степени произвольности выполнения задания и контроля, характера контроля так же, как и у учащихся 2 класса, находятся на среднем уровне. Им также было трудно выполнять задания, не отвлекаясь, действуя строго по плану, осуществлять контроль за выполнением действий в соответствии с образцом. Была заметна утомляемость и истощаемость психических процессов, недостаточная концентрация и устойчивость произвольного внимания.

Сравнительный анализ результатов позволяет констатировать, что исполнительная и контрольная части у учащихся 2 и 5 классов имеют средний уровень сформированности.

Некоторая положительная динамика у школьников с умственной отсталостью наблюдается только по показателю «Наличие средств контроля и характер их использования». Большинство учащихся 2 класса использовали следующие средства контроля: анализ схемы узора, который нужно собрать, пошаговый контроль выполнения, но только в начале выполнения задания. Итоговый контроль не осуществляли, следовательно, не исправляли допущенных ошибок. Большинство учащихся 5 класса старались контролировать выполнение задания до конца работы, но итоговую проверку осуществляли не всегда, то есть не всегда исправляли допущенные ошибки.

Рассмотрим результаты структурного анализа учащихся 2 и 5 класса.

Полученные результаты показали, что по критериям «план выполнения» и «отношение к успеху и неудаче» в группе учащихся 2 класса получены самые низкие показатели. Среди учащихся 5 класса самые низкие результаты получены по критерию «оценка». Половина учащихся могли оценить свою работу на предмет достижения поставленной цели, но, при этом, не могли объяснить причины, допущенных ошибок, хотя замечали ошибки в выполненной работе. Вторая половина учащихся была не в состоянии правильно оценить уровень выполнения задания или вообще не оценивала его.

Сравнительный анализ полученных результатов показал, что большая динамика наблюдается по критериям «план выполнения» и «отношение к успеху и неудаче».

По критерию «план выполнения» стоит отметить тот факт, что ни один ученик 2 класса не умеет самостоятельно составить план выполнения задания и следовать ему, в то время, как почти все учащиеся 5 класса могли составить план выполнения задания, но при этом не всегда следовали ему до конца выполнения задания.

Рассматривая результаты, полученные по критерию «отношение к успеху и неудаче», можно сказать, что учащиеся 2 класса продемонстрировали отсутствие какой-либо реакции на успех или неудачу в выполнении задания, а у учащихся 5 класса наблюдалась различная реакция: отсутствие какой-либо реакции, адекватная реакция на успех, и острая на неудачу, адекватная реакция как на успех, так и на неудачу.

Самые низкие результаты и отсутствие положительной динамики получены по критерию «оценка». Адекватно оценить свою работу по достижению поставленной цели и объяснить причины ошибок, не мог ни один ученик 2 класса. Несмотря на то, что больше половины учащихся 5 класса способны замечать ошибки в выполненной работе, уровень оценки собственной деятельности не достигает высокого уровня ни у одного пятиклассника.

Таким образом, можно утверждать, что не только младшие школьники с умственной отсталостью, но и пятиклассники, испытывают трудности в осуществлении контроля своей деятельности.

Полученные данные позволяют утверждать о необходимости организации работы на уроках по формированию приемов самоконтроля у младших школьников с умственной отсталостью на основе индивидуально-дифференцированного подхода и при учете характерных для данной категории учащихся особенностей свойств произвольного внимания.

#### *Литература*

1. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. М.: Просвещение, 2010. 217 с.
2. *Панасюк А.Ю.* Адаптивный вариант методики Векслера Москва: Институт гигиены детей и подростков Министерства здравоохранения СССР, 1973. 80 с.
3. *Ульянова У.В.* Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утвержден приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599).

## **Особенности психологической адаптации слабовидящих студентов в сфере высшего образования**

*Габдрашитова Л.И.*

*студент факультета клинической  
психологии КФУ ИПиО*

*Казань, Россия*

*laysan834@gmail.com*

*Научный руководитель – Лаврентьева А.В.*

Живя в мире постоянного развития и прогресса, человеку важно уметь быстро адаптироваться к изменяющимся условиям среды. Психологическая адаптация является важнейшим социальным критерием, которая позволяет оценивать личность, как в сфере взаимоотношений, так и в сфере профессиональной состоятельности. Впервые попытки интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательную среду стали разрабатываться в 1970-х гг., а в 1994 г. на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями термин «инклюзия» был введен в международную практику. Основным принципом инклюзии является принятие равноправия и уникальности каждого ребенка во всех сферах жизни [4].

В период юношеского возраста перед людьми становится задача профессионального самоопределения и поиска вуза для получения тех или иных навыков для реализации себя как специалиста. Перед слабовидящими студентами становится важная задача адаптации к новому месту, к новым людям. Важно чтобы сам университет был готов обеспечить доступную среду и техническое оснащение для получения знаний и умений будущих специалистов.

Д.С. Ларионова и О.В. Булатова говорили, что профессиональная мобильность как свойство личности, формируемое на этапе обучения в вузе, обеспечивает готовность к осмысленному построению профессиональной карьеры [1]. Необходимо изучение личностных особенностей слабовидящих студентов, их способности к самореализации, перспективы личностного и профессионального развития для расширения возможностей личностного и профессионального роста, повышения уровня мотивации, формирование положительного образа будущего [2]. Доминирующими тенденциями в личностном развитии слабовидящих студентов являются инфантилизм и иждивенчество, характеризующие социальную и психологическую незрелость, искажение Я-концепции, идентичности [1]. Важно отметить, что адаптация будет успешной тогда, когда сам слабовидящий студент будет заинтересован и активен.

Процесс адаптации зависит не только от личностных характеристик учащегося, а также от готовности университета, преподавателей

и студентов волонтеров и одноклассников оказывать помощь и поддержку в реализации адаптации. При выборе вуза для слабовидящего студента важно обращать внимание на готовность университета организовать учебный процесс так, чтобы облегчить студенту адаптацию в новых условиях. В данном процессе немаловажная роль отводится как куратору, так и одноклассникам слабовидящего студента. Важно не отделять слабовидящего студента от группы, а всячески включать его в командную работу, как в процессе учебной деятельности, так и во внеучебной. Возможна организация тренинговых занятий по сплочению группы, совместные походы в театры, кино, проведение просветительской работы для сотрудников университета и обучающихся. В контексте просветительских мероприятий следует не только рассказывать об особенностях лиц с тем или иным видом ОВЗ, но и налаживать прямой контакт между людьми с ограниченными возможностями здоровья и людьми без каких-либо нарушений [4]. В исследовании Ю.Ю. Терюшковой показано, что важным в процессе адаптации студентов с ОВЗ является восприятие системы взаимоотношений в студенческом коллективе, личностные качества (самооценка, общительность, мотивация) играют второстепенную роль [3]. Немаловажным является донести до преподавателей и обучающихся информацию о психологических особенностях (восприятия, памяти, координации в пространстве) людей с нарушениями зрения. У слабовидящего студента изменяется функция ощущения и восприятия, снижается активность из-за трудности в ориентировочно-поисковой деятельности, память изменяется качественным образом в пользу переориентации на закрепление, в первую очередь, слуховой информации, а координация в пространстве требует большего количества времени и иных ориентиров [4].

Таким образом, для успешной психологической адаптации слабовидящих студентов в вузе важным фактором является его окружение, готовность университета в создании доступной среды, информированность преподавателей о психологических особенностях людей с ОВЗ, умение оказывать им поддержку и личностные характеристики, внутренние ресурсы, активность, заинтересованность самих слабовидящих студентов. Для повышения адаптированности обучающихся с ОВЗ разрабатывается система мероприятий, направленных на поддержку, сопровождение обучения в учебное и внеучебное время. С этим связана потребность в новых доступных для студента технологиях, подходах, исследованиях по проблеме адаптации и включения людей с ОВЗ в сферу высшего учебного образования.

*Литература*

1. *Ларионова Д.С., Булатова О.В.* Исследование мобильности у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

- в условиях образовательной инклюзии // Психология образования в поликультурном пространстве. 2020. 2 (50).
2. *Разживина М.И., Уланова Н.Н.* Особенности адаптационных ресурсов студентов вузов с ограниченными возможностями здоровья// Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. 2 (21). 6.
  3. *Терюшкова Ю.Ю.* Восприятие отношений в группе как фактор адаптации к вузу студентов с ограниченными возможностями здоровья// Социальная психология и общество. 2015. 4. 6.
  4. *Чушикина Е.Ю., Винарчик Е.А.* Психологические особенности адаптации к ситуации обучения в ВУЗе студентов с ОВЗ // Ярославский психологический вестник. 2020. 2 (47).

## **Возможности проблемных ситуаций в формировании нравственных понятий у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья**

*Горчакова Е.С.*

*Студентка 1 курса магистерской программы  
«Современные практики инклюзивного образования»*

*БФУ им. И. Канта, Калининград, Россия*

*evggorchakova@gmail.com*

*Научный руководитель – Старовойт Н.В.*

Сфера общего образования призвана обеспечивать духовно-нравственное развитие и воспитание личности обучающегося, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ – далее), что подкреплено приоритетами государственной политики в области духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения и требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

Качество уровня нравственного развития зависит от освоения ребенком важных этических понятий и представляет собой единство нравственного сознания, поведения, отношений, переживаний и чувств [1, с. 87]. Нравственные понятия выступают базовым компонентом нравственного воспитания, в них «отражаются существенные стороны нравственных отношений, т.е. отношений человека к другим людям и к обществу» [3].

Младший школьный возраст наиболее благоприятный, сензитивный для восприятия и усвоения нравственных понятий, норм, что обусловлено интенсивным развитием познавательной активности, формированием волевых усилий и личностной рефлексии, способности к сознательному руководству собственным поведением [2, с. 170]. Для детей с ОВЗ данный процесс приобретает особое значение. В силу задержки формирования абстрактно-логического мышления им трудно разбираться в отвлеченных понятиях, в том числе в нравственных, несформированность которых может проявиться в нравственном поведении. Их своеобразие в овладении нравственными понятиями заключается в ограниченном чувственном и практическом опыте, неточном понимании поступков окружающих и их мотивов, узком круге общения. Не стоит упускать и особенности детей нашего времени – поколения, родившегося в информационном обществе: они изучают и осваивают мир посредством ярких, коротких образов; отдают предпочтение лаконичной информации, нежели будут углубляться в текст.

Поэтому важно подобрать средство, которое позволит обеспечить не фрагментарное знакомство с нравственными понятиями, а полное и углубленное погружение детей в проблему – интеллектуальное, эмо-

циональное и деятельностное, что позволит им осознать смысл нравственных понятий, неоднозначность правил, противоречивость нравственных норм. Таким средством выступает проблемная ситуация с нравственным содержанием, цель которой «усвоение моральных ориентиров детьми в построении своей деятельности, в общении» [1, с. 75].

Данные проблемные ситуации имеют широкие возможности для развития нравственной сферы личности ребенка. Условно-вербальные ситуации (рассказы, истории из жизни, мультипликационные фильмы) способствуют развитию и обогащению представлений о нравственных нормах, ценностях и качествах личности. Практические, которые предстают в различных формах детской игры (постановка по рассказам) или деятельности (проявление заботы, оказание помощи кому-нибудь), позволяют осваивать навыки нравственного поведения, устанавливать взаимосвязи между знанием нравственных норм и действием в соответствии с ними [4, с. 27–28].

В ходе опытно-экспериментальной работы на базе Ресурсного центра Института образования БФУ им. И. Канта – ГБУ КО «Школа-интернат»нами была проведена диагностика уровня сформированности нравственных понятий у младших школьников с ОВЗ посредством анкетирования, в основу которого легла методика Н.Ю. Яшиной. Участие приняли обучающиеся 3 класса с нарушениями зрения и функций опорно-двигательного аппарата. Третьеклассники легко справились с определением понятий «зло», «счастье», «вина». Некоторую сложность испытали при определении понятий «мудрость», «добро», «душа», «свобода», «дружба». Самыми сложными оказались понятия «совесть» и «милосердие». Поэтому было принято решение разработать и реализовать цикл внеклассных занятий по теме: «Дружба», «Доброта», «Милосердие», «Совесть» с использованием проблемных ситуаций. В него вошли проблемные ситуации из современных короткометражных мультфильмов, из повседневной жизни и из произведений художественной литературы. Приведем конкретный пример одного из занятия с применением ситуаций нравственного содержания.

Для формирования понятия «Совесть» использовался короткометражный мультфильм «Совесть» с содержанием нравственной проблемы – главная героиня в своем дневнике негативно отзываясь о сестре; совесть в виде «клякс» беспокоит девочку, после чего она признается сестре и извиняется. При анализе проблемной ситуации третьеклассники выделили такое качество главной героини, как зависть. После обсуждения мультфильма дети выделили проблему, сформулировали верную стратегию поведения в данной ситуации – нужно извиниться, чтобы «очистить» совесть. Ученикам предлагалась и повседневная ситуация: «На уроке математики проводилась контрольная работа. Сосед по парте списал у одноклассника. Тот, кто списывал, получил «5», тот, кто сам де-



лал – «4». Вопросы для обсуждения были следующие: «Как вы бы поступили в данной ситуации? Как поступить по совести?». Класс разделился, половина отвечала: «Я хотел «5», поэтому не признался бы», вторая половина: «Мне было бы грустно, но признался». Так, данные проблемные ситуации стимулируют познавательную активность детей, способствуют обогащению нравственного опыта, развитию нравственных чувств, что влияет на устойчивое формирование нравственных понятий.

На контрольном этапе использовалась та же анкета, что и при проведении первичной диагностики. Результаты показали, что уровень сформированности каждого понятия повысился по сравнению с результатами входной диагностики. Определения понятий стали более точными и не вызывали сложности у детей.

Таким образом, использование педагогом в своей профессиональной деятельности проблемных ситуаций с нравственным содержанием способствует устойчивому формированию нравственных понятий у младших школьников с ОВЗ благодаря таким возможностям, как связь с жизненным опытом, погружение в ситуацию социального взаимодействия, многократность повторения (возможность проводить ребенка через однозначные по своему характеру обстоятельства), образность и лаконичность. При решении проблемной ситуации дети могут проверить свои взгляды, уточнить их, убедиться на примере в их правильности.

#### *Литература*

1. *Абдулгалимова Г.А.* Педагогические методы в нравственном воспитании младших школьников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-metody-v-nravstvennom-vozpitanii-mladshih-shkolnikov>.
2. *Дрожжинова В.В.* Общие особенности нравственных представлений младших школьников // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. № 9.
3. *Каиров И.А., Петров Ф.Н.* Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. М.: Советская энциклопедия, 1966.
4. *Урнтаева Г.А., Гошева Е.Н.* Проблемные ситуации как средство педагогической диагностики воспитателем личности дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 4.

## **Перспективы в изучении формирования невербальных средств общения у детей с расстройством аутистического спектра**

**Гукова Е.О.**

*студентка факультета «Клиническая и специальная психология» ФГБОУ ВО МГППУ,  
Москва, Россия  
gukova.elizaweta@yandex.ru*

*Научный руководитель – Федорова О.Ю.*

По данным современных исследований на сегодняшний день отмечается тенденция к увеличению частоты возникновения расстройств аутистического спектра у детей. Коммуникация – важный фактор интеграции человека в социум, а для ребёнка с данным вариантом дизонтогенеза это является проблемной задачей в связи с трудностями в социальном взаимодействии.

Изучению коммуникационной сферы детей с расстройством аутистического спектра посвящены работы отечественных психологов В.М. Башиной [2], К.С. Лебединской [3], О.С. Никольской [1] и др.

Коммуникация – процесс передачи информации посредством языка и других языковых средств. Паралингвистические средства речи имеют важное значение. Паралингвистические средства коммуникации – это невербальные средства, которые вместе с вербальными участвуют в процессе передачи информации в коммуникации. Намного больше информации передается с помощью невербальных средств общения. С помощью паралингвистических средств смысл того или иного высказывания приобретает эмоциональный окрас. Речь дополняется, процесс восприятия передаваемой информации становится более доступен. К тому же владение такими средствами помогает человеку в переживании различных внутренних состояний в общении с другими людьми.

В данной работе мы опирались на положения о детях с расстройством аутистического спектра Е.Р. Баенской [1], О.С. Никольской [1], М.М. Либлинг [1].

У детей с расстройством аутистического спектра, как правило, возникают трудности в процессе общения, недоразвиты или отсутствуют способности к невербальной коммуникации. Поэтому важно создать программу диагностики и своевременно выявить уровень коммуникационных умений.

Практическая значимость исследования заключается в применении результатов работы специалистами для выявления актуального уровня навыков коммуникации и для последующей коррекционно-развивающей работы. Формирование коммуникативных умений одно из главных направлений психолого-педагогической работы с детьми с расстрой-

ствами аутистического спектра. Обучение навыков выражать просьбу, задавать вопросы с целью получения информации, выражать эмоциональное состояние словами и невербальной коммуникацией, формирование социального поведения – все это и многое другое является необходимым условием социализации и социальной адаптации детей данной нозологической группы.

Специально организованный процесс формирования коммуникативных навыков, в частности невербальных средств общения – необходимое условие, поскольку без этого невозможна адекватная социализация ребенка не только в семье, но и в обществе, а также его личностное становление. Невербальные средства общения смогут дополнить речь ребёнка с расстройством аутистического спектра или выступить как основное средство общения тем самым позволит эффективнее развивать навык коммуникации.

*Литература*

1. *Баенская Е.Р., Никольская О.С., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи / М.: Издательство «Теревинф» – 2017. – с. 288.
2. *Башина, В.М.* Аутизм в детстве/ М.: Медицина, 1999. – с. 240.
3. *Лебединская, К.С.* Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
4. *Морозова, С.С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / М.: Издательство «ВЛАДОС», 2007. – 176 с.

## Эстетическое воспитание в танцевальной деятельности лиц с нарушениями интеллектуального развития

*Евтушенко А.И., Евтушенко Д.И.*

*студенты дефектологического факультета  
ФГБОУ ВО МПГУ,  
Москва, Россия  
evtivl@ Rambler.ru*

*Научный руководитель – Евтушенко И.В.*

Современный период развития образовательных систем требует разработки эффективных моделей подготовки различных категорий обучающихся с нарушениями интеллектуального развития (далее – обучающихся), к самостоятельной жизни [1–5]. В исследованиях отечественных специалистов: И.В. Евтушенко, Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой, Е.В. Чернышковой, Г.Р. Шашкиной, Е.З. Яхнина и др., танцевальная деятельность рассматривается, как разносторонне развивающая личность обучающихся технология. В качестве научных противоречий можно выделить несоответствие между: практикой и востребованностью танцевальной деятельности в эстетическом воспитании обучающихся; особенностями когнитивной, эмоциональной сфер и двигательного развития обучающихся и игнорированием данных обстоятельств в процессе занятий танцевальной деятельностью. Выявление противоречий способствовало установлению проблемного поля нашего исследования: определение педагогических условий повышения эстетической воспитанности обучающихся на занятиях танцевальной деятельностью.

Цель исследования – разработка примерного содержания занятий танцевальной деятельностью, обеспечение обоснованными педагогическими условиями процесса эстетического воспитания в танцевальной деятельности обучающихся. Объектом исследования выступил процесс эстетического воспитания в танцевальной деятельности обучающихся. В качестве предмета нашего исследования были определены эффективные педагогические условия процесса эстетического воспитания в танцевальной деятельности обучающихся. В гипотезе исследования мы предположили о возможности повышения эстетической воспитанности в танцевальной деятельности при: учете специфических особенностей развития обучающихся; внедрении модели эстетического воспитания в танцевальной деятельности обучающихся; выделении критериев на основе разработанных показателей результативности эстетического воспитания; определении уровней сформированности эстетической культуры в танцевальной деятельности обучающихся, что обеспечит реализацию дифференциации обучения; создании и реализации специальных образовательных условий усиления эффективности

эстетического воспитания в танцевальной деятельности обучающихся. К данным условиям могут быть отнесены: междисциплинарное взаимодействие педагога с другими специалистами и родителями в процессе эстетического воспитания обучающихся; совершенствование профессионального мастерства педагога; танцевально-развивающая среда; организация детского танцевального коллектива; гуманизация, игра, взаимопомощь в решении проблемных ситуаций, способствующие успешности занятий танцевальной деятельностью; включение навыков танцевальной деятельности в урочную и внеурочную деятельность обучающихся; персонализированный и дифференцированный подход с учетом уровня сформированности эстетической культуры; современное звуковоспроизводящее, звукоусиливающее оборудование, ИКТ; разработка адаптированной дополнительной образовательной программы обучения танцевальной деятельности (АДОП); доступность, замедленный темп обучения; восстановление нарушенного развития, характерного для обучающихся средствами танцевальной деятельности.

В качестве задач исследования выступили: обобщить и систематизировать данные литературных источников, связанных с проблемами танцевальной деятельности и ролью танца в эстетическом воспитании обучающихся; выявить значение для эстетического развития танцевальной деятельности обучающихся; установить показатели результативности и критериальный аппарат процесса эстетического воспитания, сформулировать уровневый подход к сформированности эстетической воспитанности у обучающихся; разработать, апробировать и внедрить модель эстетического воспитания в танцевальной деятельности обучающихся; методологически и практически обосновать основу содержания образовательных условий, способствующих повышению эффективности эстетического воспитания в танцевальной деятельности обучающихся.

Государственное казенное общеобразовательное учреждение города Москвы «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 52» выступило базой исследования. Четверо мальчиков и девять девочек, представители различных возрастных групп в возрасте 13–16 лет, всего тринадцать учащихся шестых-девятых классов, приняли участие в обучающем эксперименте. У шестерых обучающихся диагностирована легкая умственная отсталость, у семерых человек – умеренная умственная отсталость. За период очного обучения с начала сентября 2020 г. по конец октября 2020 г. занятия проводились дважды в неделю, продолжительностью до двух академических часов. В качестве полученных **результатов** исследования: обучающиеся овладели элементарными ритмическими способностями, основами положительных личностных качеств: доброжелательность в процессе танцевания, исполнительность, готовность прийти на помощь, раскрепощенность; у них сформирована положительная мотивация к занятиям, базовые

танцевальные движения танцев «cha-cha-cha» и «slow waltz» в обучающей позиции индивидуально и в паре.

*Литература*

1. *Евтушенко И.В., Евтушенко А.И., Евтушенко Д.И.* Специфика обучения современным бальным танцам школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития // *Современные наукоемкие технологии.* 2020. № 9. С. 132–136.
2. *Евтушенко И.В., Симонов А.П., Хузина Л.Р., Армянинова К.А., Закиров Р.З., Евтушенко А.И., Ерошина Г.Ю., Любимова Т.Л., Соловьева И.Л., Осокина С.А.* Создание специальных условий дополнительного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями // *Современные наукоемкие технологии.* 2019. № 7. С. 157–163.
3. *Евтушенко И.В., Чернышкова Е.В.* Формирование эстетической культуры глухих детей во внеурочной музыкально-ритмической деятельности // *Современные проблемы науки и образования.* 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/127-20873>.
4. *Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов / под ред. В.И. Шкатулла.* М., 2017.
5. *Nagovitsyn R., Bartosh D., Evtushenko I., Neverov, N.* Information space of a higher school based on mobile technologies // *Amazonia Investiga.* 2020. № 9 (29), P. 359–367.

## **Подготовка студентов к работе в системе инклюзивного образования (на примере университетов Германии и России)**

**Искакова Б.С.**

*студент Института психологии и педагогики  
ФГАОУ ВО ТюмГУ,  
Тюмень, Россия  
bibigul.smagulova.2015@mail.ru*

*Научный руководитель – Брук Ж.Ю.*

Инклюзивное образование занимает важную роль не только в российской образовательной политике, но и во всем мире. Одним из центральных факторов успешного внедрения инклюзии в образовании является готовность педагогов к работе в таких условиях. Анализ соответствующей литературы показывает, что авторы рассматривают готовность педагогов с разных позиций, выделяя при этом наиболее важный компонент – аксиологический (ценностный).

В ходе изучения теоретического и научного материала по теме инклюзивного и педагогического образования была определена проблема исследования: направлено ли педагогическое образование в вузах на формирование аксиологической готовности будущих педагогов к работе в системе инклюзивного образования?

Были поставлены задачи: определить уровни аксиологической готовности у студентов университетов Германии и России, и на основе анализа систем подготовки студентов к инклюзивному образованию в данных вузах сформулировать ключевые педагогические условия формирования аксиологической готовности.

В процессе исследования был разработан инструментарий на русском и немецком языках для определения уровня аксиологической готовности студентов к инклюзивной практике, сформулированы условия формирования аксиологической готовности студентов к работе в системе инклюзивного образования и разработана модель аксиологически подготовленного студента. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в теоретических исследованиях, при разработке научно-методических и программно-проектных материалов при подготовке педагогов к инклюзивному образованию.

Исследование было выполнено в период научной стажировки в Университете Билефельда (Германия) на средства Стипендии Президента для обучения за рубежом в 2019–2020 учебном году. Работа осуществлялась на базе Билефельдского университета, Технического университета Дортмунда, Университета Оснабрюка в Германии и Тюменского государственного университета, Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязева в России.

Эмпирическое исследование состояло из трех этапов: контент-анализа сайтов вузов, фокусированного интервью преподавателей университетов, где проводился анализ педагогических условий формирования готовности к работе в системе инклюзивного образования, и опроса студентов России и Германии на предмет аксиологической готовности. А также был использован метод ранговой корреляции г-Спирмена и метод моделирования. Для диагностики уровня аксиологической готовности был разработан опросный материал на платформе Unipark.de для вузов Германии и на платформе Google для вузов России. Всего было охвачено 460 студентов: 204 студента из России и 256 -из Германии, а также 4 преподавателя.

Отличие немецких вузов от российских в вопросе подготовки педагогов – глубокая научно-исследовательская и практическая деятельность самих студентов по изучению особенностей работы со детьми с ООП. Все вузы-участники создали материально-технические условия для обучения студентов с ОВЗ, во многих из них работают ресурсные или компетентностные центры, а также центры по развитию педагогического образования. В пяти вузах реализуются программы по изучению инклюзии среди студентов-педагогов.

Для оценки готовности нами были выделены четыре уровня: допороговый, пороговый, функциональный и высокий. Каждый из уровней имеет свои характеристики. В итоге, по подсчетам результатов опроса выяснилось, что большее количество респондентов (25,1 %), имеющих высокий уровень аксиологической готовности, – из Германии. В России большой процент студентов обладает функциональным уровнем, что составляет почти треть респондентов (74 %), но тех, кто имеет пороговый уровень (8,8 %) больше, чем у студентов Германии (6,27 %).

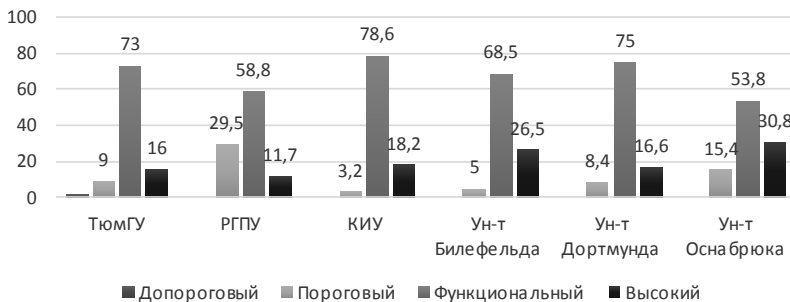


Рис 1. Показатели уровней аксиологической готовности студентов по университетам (в % к числу опрошенных)

На основе результатов эмпирического исследования были сформулированы педагогические условия и описана модель студента, аксиологически готового к работе в системе ИО.



Таким образом, подготовка студентов к работе в системе инклюзивного образования должна строиться на следующих условиях: концептуальных (использование широкого понятия «инклюзии»); высокий уровень аксиологической готовности преподавателей; усиление аксиологического аспекта в подготовке студентов к работе с детьми с ООП; организация рефлексивной деятельности обучающихся), организационно-педагогических (реализация инклюзивного образования в университете; организация практики в инклюзивных учреждениях; научно-исследовательская деятельность студентов; наличие опыта работы в инклюзивных школах у преподавателей; организация инклюзивных мероприятий и проектов; возможность выбора студентом дисциплин и направления подготовки в ходе обучения), общих дидактических (дифференцированный и индивидуально-творческий подход в подготовке студентов; акцент на диагностику и поддержку детей с ООП; развитие ценностно-смысловой сферы личности студента), которые будут способствовать формированию смыслообразующей функции (широкое понимание инклюзии; высокая значимость и ценность человека с особыми потребностями; осознание, что инклюзивное образование – необходимый инструмент; выделение достоинств инклюзии) и функции саморегуляции (готовность к помощи; готовность к нововведениям в инклюзивном образовании; готовность работать в команде; осознание ответственности, интерес к педагогической (инклюзивной) деятельности) аксиологической готовности студента.

#### *Литература*

1. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (принята Генеральной конференцией ООН 10.06.1994). [Электронный ресурс]. URL:[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf) (датаобращения: 14.01.2020).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.12.2019) «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс] // Кодексы и законы. URL: <https://yandex.ru/turbo/s/zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>(дата обращения: 08.02.2020).
3. *Both T., Nes K., Stromstad M.* Developing inclusive teacher education. Routledge, 2003. – 196 p.

## Логопедическая технология «Говорим и рассказываем» для детей с общим недоразвитием речи III и IV уровня

*Мишагина И.В.*

*студентка института психологии и педагогики  
ФГБОУ ВО ШГПУ Шадринск, Россия  
mishaginamai@gmail.com*

*Научный руководитель – Тютюева И.А.*

В настоящее время растет количество детей дошкольного возраста с различными видами речевой патологии и недостаточным уровнем развития словесно-логического мышления. Поэтому огромная ответственность лежит на родителях и педагогах дошкольного образования, формирующих и развивающих связную речь ребенка в соответствие с ФГОС ДО. Одной из самых распространенных речевых патологий является общее недоразвитие речи – ОНР, при котором отмечаются нарушения всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики, которые проявляются в первую очередь в нарушениях смысловой и произносительной составляющих речи.

В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, О.С. Ушакова, А.М. Леушина, Р.Е. Левина и другие отмечают, что для высказываний детей с ОНР характерны: отсутствие связности высказываний, недостатки в грамматическом построении предложений, пропуски смысловых частей, нарушение логической последовательности рассказа, длительные паузы, незавершенность микротем, возвращение к ранее сказанному, скудный словарный запас.

Развитие связной монологической речи является центральной задачей речевого воспитания детей дошкольного возраста, поэтому мы решили использовать в развитии связной монологической речи сюжетные картины. Мы разработали логопедическую технологию «Говорим и рассказываем» для детей старшего дошкольного возраста. Она опиралась на принципы обучения и воспитания и требования, предъявляемые к условиям реализации технологии. Технология «Говорим и рассказываем» состояла из трех блоков:

1 блок – «Будем говорить правильно»

Цель: психолого-педагогическое просвещение родителей по проблеме формирования связной речи детей.

Задачи:

1. вовлечение родителей в процесс речевого развития детей;
2. стимулирование интереса родителей к использованию возможностей игровой деятельности для общения с собственным ребёнком;
3. привлечение родителей к активному осмыслению проблем связной речи детей в семье на основе учета индивидуальных потребностей.

## 2 блок – «Речевой калейдоскоп»

Цель: психолого-педагогическое просвещение и взаимодействие специалистов ДООУ по проблеме развития связной речи.

Задачи:

1. Создание команды единомышленников из всех специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, хореографа) и повышение их профессионального уровня;
2. Организация развивающей среды, стимулирующей речевое и личностное развитие ребенка;
3. Разработка взаимодействия со специалистами, построенной на основе комплексной диагностики;
4. Подбор игр и упражнений, досугов, развлечений по развитию детей.

## 3 блок – «Мир глазами художника»

Цель: формирование связного монологического рассказывания посредством сюжетных картин детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III и IV уровня.

Задачи:

1. Создание условий, способствующих развитию связного монологического рассказывания детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
2. Повышение речевой активности детей в процессе разбора содержания картин;
3. Формирование у ребенка инициативности, творческого потенциала;
4. Развитие лучшего понимания ребенком себя, самовыражения, осознания своего «я», чувства уверенности в себе.

Логопедическая технология была рассчитана на учебный год. В блоке работы с родителями были запланированы и проведены 33 мероприятия с родителями, что способствовало психолого-педагогическому просвещению родителей и вовлечению их в образовательный процесс. Также нами было разработано и проведено 30 мероприятий с педагогами ДООУ, что способствовало улучшению взаимодействия всех специалистов по проблеме развития связной речи. В блок работы с детьми были включены 22 фронтальных занятия по сюжетным картинкам, продолжительностью 30 минут. По своему содержанию сюжетные картины были отобраны соответственно основной образовательной программе ДООУ, возрасту детей и уровню их развития. Сюжетные картины подбирались в соответствии с лексическими темами: «Времена года», «Лес и его обитатели», «Север и тундра», «Пожарные», «Новый год в детском саду», «Черноморцы», «Играем в кубики, строим дом».

Для изучения уровня монологического рассказывания у старших дошкольников с ОНР III и IV уровня использовался следующий диагностический инструментарий: методика «Обследование связной речи»

В.П. Глухова; методика «Обследование детской речи III уровня развития» Н.С. Жуковой; методика «Индивидуальное обследование самостоятельной устной речи детей старшего дошкольного возраста» О.Б. Иншаковой.

При анализе результатов были сделаны следующие выводы: в группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР III и IV уровня, с которыми проводились занятия по сюжетным картинам прослеживается положительная динамика развития связной монологической речи, а именно монологического рассказывания. Что также подтверждено при помощи методов математического анализа, а именно критерием G (критерием знаков), который попадает в зону значимости и говорит о том, что данную технологию можно использовать при развитии монологического рассказывания посредством сюжетных картин у старших дошкольников с ОНР III и IV уровня. Разработанная нами логопедическая технология «Говорим и рассказываем» подтвердила свою эффективность на практике.

*Литература*

1. *Бизинова, О.А.* Развитие монологической речи у дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 235 с.
2. *Глухов, В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов // Логопед в детском саду. – 2012. – № 3. – С. 32–40.
3. *Тихеева, Е.И.* Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] : пособие для воспитателей дет. сада / Е.И. Тихеева ; под ред. Ф.А. Сохина. – 5-е изд., испр. – Москва : Просвещение, 1981. – 159 с.

## **Методы исследования особенностей социальной адаптации учащихся с задержкой психического развития к обучению в инклюзивном классе**

**Князькова С.И.**

*магистрантка Института специального  
образования и психологии*

*Кафедра специальной педагогики и  
комплексной реабилитации*

*ГАОУ ВО МГПУ,*

*г. Москва, Россия*

*svetlanaknyazkova@yandex.ru*

*Научный руководитель – Бачина О.В.*

Социальная адаптация младшего школьника представляет собой процесс приспособления его к успешному функционированию в данной среде, активного освоения ребенком окружающего пространства, которое связано с его способностью к психологическому, личностному, социальному саморазвитию. От того, насколько успешно пройдет адаптация детей с особенностями в развитии к обучению в инклюзивном классе, зависит успешность их дальнейшего обучения и воспитания с последующей интеграцией в социум. В целях изучения особенностей социальной адаптации учащихся с задержкой психического развития в инклюзивном классе основными задачами на этапе констатирующего эксперимента явились следующие:

1. Провести диагностику социальной адаптации учащихся начальной школы:
  - оценить уровень адаптации в сфере межличностных отношений (социометрия);
  - оценить уровень школьной тревожности;
  - оценить уровень мотивации к обучению.
2. Провести анкетирование родителей с целью оценить уровень социальной адаптации учащихся в инклюзивном классе.
3. Провести наблюдение учителями за учащимися начальных классов с целью оценить уровень школьной адаптации учащихся в инклюзивном классе.

Для диагностики адаптации младших школьников были использованы следующие методики:

- методика «Социометрия» Дж. Морено (модифицированный вариант), которая направлена на определение степени разобщенности/сплоченности класса, выявление основных лидеров класса;
- методика диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан (оригинальный вариант), которая направлена на выявление уровня школьной тревожности детей младшего школьного возраста;

- анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Лускановой (оригинальный вариант), направленная на выявление отношения учащихся к школе, учебному процессу, реагирования на школьную ситуацию;
- для анкетирования родителей мы выбрали методику «Адаптация ребенка к школе» М.Р. Битяновой (модифицированный вариант), которая направлена на оценку уровня социальной адаптации учащихся к обучению в школе в инклюзивном классе. Модификация заключалась в том, что нами были разработаны вопросы, затрагивающие отношение всех родителей к детям с ОВЗ, к совместному обучению с данными детьми, о системе просвещения и информирования в области образования детей с ОВЗ;
- для оценивания учителями учащихся начальных классов, мы выбрали методику наблюдения (модифицированный вариант), которая направлена на изучение уровня школьной адаптации учащихся к обучению в инклюзивном классе. Методика состоит из 7-ми критериев, выделенных на основе уровней А.Л. Венгера, с 5-балльной системой оценивания: учебная активность, усвоение программы, поведение на уроке, поведение на перемене, взаимоотношения с одноклассниками, отношение к учителю, эмоции. Модификация методики, сделанная автором данной работы, заключалась в создании 7 критериев наблюдения и разработке к ним системы оценивания.

Исследование проводилось в 2-х первых классах. Экспериментальный (21 человек, из них 4 ребенка с ЗПР) и контрольный (23 человека, из них 3 ребенка с ЗПР) классах, с детьми в возрасте 7–8 лет в количестве 44 человек; из них 18 мальчиков и 26 девочек.

Мы определили гипотезой нашего исследования следующее положение: социальная адаптация младшего школьника с ЗПР происходит более эффективно, если созданы условия, позволяющие активизировать личностные особенности учащихся (оптимальный уровень тревожности, высокий уровень мотивации к учению, адекватный социальный статус) при реализации таких компонентов коррекционно-развивающей работы, как эмоциональный, коммуникативный, регулятивный, мотивационный.

Общие выводы по методикам констатирующего этапа эксперимента.

1. В экспериментальной и контрольной группах приблизительно одинаковые показатели по методикам на выявление тревожности, социального статуса и школьной мотивации. Учащиеся с ЗПР, в основном, имеют неблагоприятные социальные статусы, чаще всего входят в категорию «непринятых» (4 ребенка), реже в категории «принятых» (1 ребенок), «изгоев» (1 ребенок). Также учащиеся с ЗПР, в основном, имеют низкий уровень школьной тревожности (5 учащихся), реже – средний уровень (2 учащихся). Причиной этому являются неадекватное восприятие окружающей действительности и недостаточное понимание отношения к учащимся с ЗПР окружаю-

щих, а также отсутствие у них средств адаптации к новой ситуации. У большинства учащихся с ЗПР – низкий уровень школьной мотивации (5 учащихся), реже встречается положительное отношение к школе (2 учащихся).

2. Большинство родителей поддерживают инклюзивное образование в школе, заинтересованы в участии в различных мероприятиях и выделяют разные причины для совместного обучения детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников. Но также из результатов видно, что в школе, по мнению родителей, есть ещё ресурсы для развития системы просвещения и информирования в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья.
3. По мнению родителей, учащиеся с ЗПР имеют разный уровень социальной адаптации: 2 учащихся – высокий уровень, 2 учащихся – средний уровень, 2 учащихся – низкий уровень социальной адаптации к обучению в инклюзивном классе. Данные результаты, в первую очередь, связаны с представлениями родителей об особенностях адаптации в школе. Также, родители считают, что контрольная группа имеет более лучший показатель адаптации по сравнению с экспериментальной. В то время как, по мнению учителей, экспериментальная группа лучше адаптируется, чем контрольная.
4. Показатели адаптации учащихся с ЗПР к обучению в инклюзивном классе по мнению родителей и учителей разные. Родители обеих групп в целом считают, что учащиеся хуже адаптируются, а у учителей, наоборот, этот показатель выше.
5. По мнению учителей, учащиеся с ЗПР, в основном, имеют низкий уровень учебной активности (6 учащихся из 7), освоения учебного материала (7 учащихся), у них наблюдается преобладание игровой деятельности. Дети данной категории не всегда могут регулировать свое поведение и эмоции на уроках (6 учащихся) и перемене (5 учащихся), но в течение дня имеют положительный фон настроения (6 учащихся). Для учащихся с ЗПР характерны трудности в установлении контакта со сверстниками (7 учащихся), очень редко – с учителем (1 учащийся).

#### *Литература*

1. *Битов, А.Л.* Особый ребенок: исследования и опыт помощи, проблемы интеграции и социализации/А.Л. Битов. -М., 2000. – 172 с.
2. *Егорова, Т.В.* Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: Учеб. Пособие /Т.В. Егорова. -Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.
3. *Семенова, Г.И.* Социальная адаптация детей с задержкой психического развития /Г.И. Семенова, А.Э. Симановский//Ярославский педагогический вестник, 2011. – Т.2. – № 3. – С. 233–237.

## Теоретический аспект социализации дошкольников с речевыми патологиями

**Коробина Ю.О.**

студент Института психологии и  
образования ФГАОУ ВО КФУ,  
Казань, Россия  
Korobina322162@mail.ru

Научный руководитель – Ахметзянова А.И.

Одним из важнейших аспектов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является социализация детей, а также их психолого-педагогическая поддержка в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями.

Исследователи по-разному подходят к пониманию вопроса социализации детей дошкольного возраста. Ряд отечественных ученых определяют социализацию как односторонний процесс усвоения норм, ценностей и социальных установок. Как двусторонний процесс социализацию стали рассматривать такие исследователи как Л.С. Выготский, А.Г. Асмолов и др. Они определяют социализацию не только как усвоение социальных установок, но и как их последующее воспроизведение в обществе [2].

При дизонтогенетическом развитии важной задачей специальной психолого-педагогической поддержки является именно социализация. Дети с речевыми патологиями, а в частности, дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в самостоятельной коммуникации с окружающими.

Зайцев И.С. (2018) в своих исследованиях говорит о том, что нарушение социализации происходит в результате того, что первичное нарушение, снижение речевой активности приводит к вторичным расстройствам, которые препятствуют нормальному формированию социализации дошкольника. Ученый указывает на то, что детям с тяжелыми нарушениями речи необходим комплексный подход по развитию социализации [3].

Цветкова И.В. говорит о двойственном характере проблемы социализации детей с нарушением речи. Во-первых, у дошкольников с речевыми патологиями отмечается снижение речевой активности, что приводит к несформированности коммуникативной сферы. Во-вторых, чаще всего у таких детей наблюдается отсутствие полноценного общения с окружающими, то есть возникает его дефицит. Также было выявлено, что дошкольники с речевыми патологиями имеют высокий уровень переживаний относительно доверия к окружающим людям. В современных исследованиях отмечается, что дошкольники с тяжелыми нарушениями речи не всегда понимают чувства окружающих, реже сопереживают и проявляют свою эмпатию. Также особенно выделяется неумение детей конструктивно отстаивать свою правоту, сотрудничать



со сверстниками в какой-либо деятельности и договариваться с ними. Все это значительно затормаживает психическое развитие дошкольников. Современные исследователи утверждают, что для детей с тяжелыми нарушениями речи помимо нарушения коммуникации характерны частые межличностные конфликты [5].

Л.С. Выготский определил социализацию как процесс, осуществляемый через личностно-психическое развитие ребенка, обеспечивающий вхождение в социально-культурную действительность. Включение детей с речевыми патологиями в систему социальных отношений является основной задачей специального образования [2].

О.Л. Леханова как фактор социализации дошкольников с речевыми патологиями выделяет формирование коммуникативной культуры. Главным условием вхождения в социокультурную среду по мнению ученых здесь выступает сформированная коммуникативная культура [4].

Ученые кафедры психологии и педагогики специального образования Института психологии и образования КФУ рассматривают способность к прогнозированию как важное условие, необходимое для социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Исследователями выявлено, что у дошкольников с дефицитным дизонтогенезом возникают трудности при прогнозировании событий. Чаще всего дети пользуются неверными стратегиями и не учитывают свой прошлый опыт выполнения подобных ситуаций, они испытывают трудности в удержании и последующем воспроизведении ситуации по памяти. Выбор неверных прогнозов затрудняет коммуникацию детей с окружающими людьми: сверстниками, родителями и другими взрослыми, включая специалистов. Способность к прогнозированию напрямую зависит от коммуникативного развития детей [1].

Таким образом, важность взаимосвязи способности прогнозирования и успешной социализации дошкольников с речевыми патологиями обуславливает профилактику социальных девиаций, нарушений в поведении, а также для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Перспективы дальнейшего исследования заключаются в экспериментальном изучении взаимосвязи способности прогнозирования и успешной социализации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

#### *Литература*

1. *Ахметзянова А.И.* Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии [Текст] /А.И. Ахметзянова, Т.В. Артемьева // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 69.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития человека [Текст] // – М. Смысл. – 2005.
3. *Зайцев И.С.* Социализация и индивидуализация детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] // Проблемы социализации и индиви-

- дуализации личности в образовательном пространстве. – 2018. – С. 247–249.
4. *Леханова О.Л.* Формирование коммуникативной культуры как фактора социализации дошкольников с нарушениями речи [Текст] / О.Л. Леханова, О.А. Глухова // Вестник Череповецкого государственного университета. – № 1 (88). – 2019. – С. 196–202.
  5. *Лубнина О.А.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжёлыми нарушениями речи [Текст] // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. – 2020. – С. 71–76.

## **К проблеме формирования функционального базиса письма у детей с общим недоразвитием речи**

**Красуля М.Ю.**

*магистрант факультета «Клиническая и  
специальная психология» ФГБОУ ВО МГППУ  
mariya@krasulya.com*

**Борякова Н.Ю.**

*к.п.н., доцент факультета «Клиническая и  
специальная психология» ФГБОУ ВО МГППУ  
natbor55@mail.ru*

*Актуальность* проблемы формирования функционального базиса письма у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), готовящихся к школе, во многом связана с тем, что без специальной подготовки у этой категории детей велик риск возникновения дисграфии- стойких специфических ошибок при письме.

Письмо является базой для освоения письменной речи и всей учебной деятельности. В онтогенезе функциональный базис письма формируется естественным образом в процессе социализации ребенка. У детей с ОНР к моменту поступления в школу не сформированы в необходимой мере речевые и неречевые предпосылки, необходимые для освоения письма.

В результате органической или функциональной недостаточности ЦНС, затруднен процесс формирования не только речи, но ряда психических функций, обеспечивающих становление письма. Без специальной коррекционной помощи ребенок с ОНР не сможет овладеть необходимыми для письма навыками, что также подтверждает *актуальность* нашего исследования.

Основополагающие и наиболее значимые аспекты формирования функционального базиса письма отражены в трудах М.М. Безруких, Л.С. Выготского, В.П. Глухова, Н.И. Жинкина, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия, Л.Г. Парамоновой, И.Н. Садовниковой, А.В. Семенович, Л.С. Цветковой и др.

Ученые отмечают, что для овладения письмом у ребенка уже в дошкольном возрасте должны сформироваться аналитико-синтетические процессы, обусловленные работой слухового и двигательного анализаторов, отвечающих непосредственно за слуховое восприятие, понимание обращенной речи, артикулирование. При обучении письму и чтению подключается зрительный анализатор и происходит перестройка механизма как взаимодействия анализаторов, так и производимых операций, их регуляция.

В трудах А.Р. Лурия раскрывается последовательное формирование письменной речи. В качестве базовой ступени ее формирования выде-

ляется письмо, освоение которого требует определенного развития двигательных навыков для внешнего выражения мыслей путем обозначения звуков, букв и слов. [2]

Л.С. Цветкова обозначала важность изучения анализаторных систем и высших психических функций, лежащих в основе формирования письма и его психологического содержания. Л.С. Цветкова выделяла ряд психологических предпосылок, необходимых для освоения письменной речи: устная речь, разные виды восприятия, пространственное восприятие и представления, зрительно-пространственный и слухо-пространственный гнозис, сомато-пространственные ориентации, соматогнозис, сформированность двигательной сферы, включая разные виды праксиса, абстрагирование, регуляция, мотивация, контроль. [4]

А.Н. Корнев выделяет ряд функциональных блоков, работа которых определяет уровень сформированности письма и обозначает зависимость вида нарушения письма от того, какие предпосылки нарушены. В структуру функционального базиса письма А.Н. Корнев включает: звуковую сторону речи, слуховое внимание, фонематическое восприятие и представления, фонематический анализ и синтез. Важным компонентом является ориентировочная фаза при выполнении перцептивных и конструктивных заданий, оперирование сенсорными эталонами, навыки мыслительного перемещения и трансформации зрительных образов, навыки схематического изображения пространственных отношений, изобразительно-графических способностей, сукцессивных процессов, а также способность к концентрации, распределению и переключению внимания. [1]

Аналогичной позиции о сложном единстве акустических, артикуляторных, оптических и кинетических характеристик слова, обусловленных операциями звукового анализа, перевода слышимых образов в графические знаки, дальнейшая их перешифровка в систему кинетических движений, мотивационную сферу, придерживается И.Н. Садовникова. [3]

Несмотря на высокую степень изученности проблемы нарушений письма, авторами отмечается необходимость дальнейшего ее изучения в связи с теоретической и практической значимостью.

В зарубежной англоязычной литературе нарушение письма не выделяется в отдельную категорию, а под понятием «дислексия» подразумевается нарушение и письма, и чтения. В отечественной логопедии эти нарушения трактуются как отдельные расстройства письменной речи и называются «дисграфия» и «дислексия». Под дисграфией понимается частичная невозможность овладеть процессом письма, сопровождающаяся наличием стойких повторяющихся специфических ошибок.

Отечественные ученые занимаются изучением дисграфии на протяжении нескольких столетий, среди них: С.С. Мнухин, Р.А. Ткачев (XIX в.), Р.М. Боскис, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Ф.А. Рау, О.А. Токарева,

М.Е. Хватцев, А.В. Ястребова и др. (XX в.). Серьезный вклад в изучение нарушений письма на современном этапе внесли О.И. Азова, Т.П. Бессонова, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, И.Н. Садовникова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.

*Заключение:*

Теоретический анализ современного состояния проблемы формирования функционального базиса письма у детей с общим недоразвитием речи подтверждает ее важность и актуальность для теории и практики логопедии.

Целенаправленное формирование функционального базиса письма у детей с ОНР на этапе подготовки к школе является средством профилактики стойких дисграфических ошибок, что в свою очередь готовит базу для освоения образовательной программы.

Коррекционно-логопедическая работа с систематическим включением практических заданий, направленных на формирование речевых и неречевых функций, обеспечивающих функциональный базис письма, будет эффективной как в качестве профилактики, так и исправления нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи.

*Литература*

1. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003 (ГПП Печ. Двор). – 330 с. : ил., табл.; 22 см. – (Детская психология).
2. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
3. *Садовникова И.Н.* Дисграфия, дислексия : технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей/И.Н. Садовникова. – М. : ПАРАДИГМА, 2012. – 279 с. : ил. – (Специальная коррекционная педагогика).
4. *Цветкова Л.С.* Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.

## **Проектная деятельность сопровождения семей ребёнка с ОВЗ в условиях дистанционного обучения**

**Круглова Е.Е.**

*аспирант факультета общей  
педагогики ОмГПУ*

*Омск, Россия*

*starkova\_lenus@mail.ru*

*Научный руководитель – Дроботенко Ю.Б.*

В настоящее время немислимо добиться высоких результатов в обучении и воспитании детей без участия родителей, как единомышленников и участников образовательного пространства. Особенное это касается детей с ограниченными возможностями здоровья, которым необходима поддержка и помощь родителей. Многие семьи столкнулись с проблемами организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения. Эта необходимая мера, которую приняло государство в результате сложной эпидемиологической ситуации в стране. Организация дистанционного обучения для семей, воспитывающих ребёнка с ОВЗ является персективным направлением в использовании возможностей информационно-коммуникативных технологий в образовательной среде. Это связано с необходимостью индивидуального подхода, что не всегда возможно в условиях массового обучения. Родители в процессе дистанционного обучения часто сталкиваются с трудностями, связанными с отсутствием контакта между субъектами образовательного процесса, ограничением средств организации диалога, отсутствием навыков самостоятельной работы ребёнка, низким уровнем педагогической компетенции родителей, незнанием сетевого этикета и т.д. Поэтому необходимо обеспечить эффективное взаимодействие специалистов школы и родителей, внедрить современные технологии сопровождения семей, воспитывающих особого ребёнка в процессе дистанционного обучения. Здесь целесообразно использовать проектную деятельность. Современными нововведениями в проектном обучении можно считать большое количество видов проектов, более детальную регламентацию деятельности учителя на каждом этапе, преобладание теоретического материала над практическим [5, с. 317].

Для решения данной проблемы нами был разработан управленческий стартап-проект, включающий в себя ряд подпроектов, направленных на эффективное педагогическое сопровождение семей ребёнка с ОВЗ, что позволяет беспрепятственно усваивать учебный материал ребёнку и организовывать эффективную работу родителя, учителя и других участников образовательного процесса. Данный проект позволяет обеспечить конструктивное взаимодействие специалистов школы и родителей обучающихся в условиях дистанционного обучения; внедрить

современные технологии педагогического сопровождения родителей ребёнка с ОВЗ. Он находит своё отражение в основной образовательной программе школы (целевой раздел «Особые образовательные потребности обучающихся с интеллектуальными нарушениями»; содержательный раздел «Программа по сотрудничеству с семьёй», «Программа по формированию БУД», «Программа по внеурочной деятельности»; организационный раздел «Учебный план») и в программе развития школы (характеристика образовательного процесса; характеристика системы воспитательной работы; модернизация системы управления; основные мероприятия по реализации программы).

Вся работа проходит в три этапа. На первом этапе «Определение и создание условий для реализации проекта» проводятся организационные беседы с родителями, анкеты, опросники с целью изучения стиля воспитания, взаимоотношений в семье. На втором этапе «Реализация проектов» проводятся круглые столы, мастер-классы, тренинги, направленные на повышение педагогической компетентности родителей в вопросах обучения и воспитания ребёнка. На третьем этапе «Анализ, представление результатов» проводятся родительские собрания, представление проекта на разных уровнях.

Данные проекты реализуются во время уроков на этапе актуализации знаний, постановки проблемы получения новых знаний, закрепления. Также нашли своё отражения в творческих домашних заданиях, групповых работах. Во внеурочное время проектная деятельность используется на кружках, секциях, соревнованиях, экскурсиях, в игровой деятельности. Данные проекты различны по срокам: от части урока до нескольких месяцев, по тематике, по охвату учащихся. К работе подключаем родителей, специалистов разных областей.

В результате проведенной работы у родителей повысился уровень педагогической компетентности в вопросах обучения и воспитания своего ребёнка; родители соблюдают сетевой этикет в условиях дистанционного обучения; эффективно взаимодействуют со всеми специалистами школы; осознают роль семьи и её влияния на формирование личности ребенка с ОВЗ. Также по итогам реализации проектов созданы условия для обеспечения психологической безопасности семьи, воспитывающей ребенка с особыми потребностями; родители овладели необходимыми навыками коррекционно-развивающего взаимодействия с ребенком; приняли индивидуальности ребенка с ОВЗ в результате чего изменился уровень родительских притязаний.

Таким образом, проектная деятельность педагогического сопровождения семей ребёнка с ОВЗ не только возможна, но и эффективна. Метод проектов – это одна из конкретных возможностей использовать жизнь для воспитательных и образовательных целей [4, с. 67].

Только при взаимном понимании и доверии, взаимном интересе и обмене мыслями и чувствами между учителем, учеником и родителями можно достигнуть хорошего результата в работе над проектом и развитии творческого потенциала ребёнка.

Как показывает опыт работы, метод проектов наряду с другими активными методами обучения и сопровождения может эффективно применяться в начальных классах, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья.

*Литература*

1. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения./ Под редакцией А.Г.Каспржака, Л.Ф.Ивановой.- М.: Просвещение, 2004.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования./ Под ред. Е.С.Полат.- М., 2000.
3. *Иванова Н.В.* Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе. // Нач.школа. – 2004. – № 2.
4. *Минюк Ю.Н.* Метод проектов как инновационная педагогическая технология // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.).
5. *Пеньковских Е.А.* Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике, М., 2009.



## **Проектная деятельность как средство социальной профилактики аутоагрессивного поведения подростков 15–16 лет, подвергшихся домашнему насилию**

*Кусмарцева К.Д.*

*студентка факультета психолого-педагогического  
образования ФГБОУ ВО ВГСПУ*

*Волгоград, Россия*

*kusmartseva1999ks@yandex.ru*

*Научный руководитель – Хахова О.А.*

Степень распространенности аутоагрессивного поведения и, в частности, суицида, возрастает как во всём мире, так и в России. По данным Всемирной Организации Здравоохранения, увеличилось количество суицидов среди подростков в возрасте 15–24 года – во всем мире в 2 раза, в России в 3 раза. Известно, что наиболее острая проблема, достаточно часто встречающаяся в отношениях в российской семье, – это насилие.

*Цель работы*– выявить и определить особенности социальной профилактики аутоагрессивного поведения подростков 15–16 лет, подвергшихся домашнему насилию средствами проектной деятельности.

*Объект исследования* – аутоагрессивное поведение подростков 15–16 лет, подвергшихся домашнему насилию.

*Предмет исследования* – социальная профилактика аутоагрессивного поведения подростков 15–16 лет, подвергшихся домашнему насилию, средствами проектной деятельности.

*Задачи исследования:*

1. Изучить социально-педагогические подходы в исследовании технологии социальной профилактики аутоагрессивного поведения подростков.
2. Выявить социально-психологические особенности подростков 15–16 лет, подвергшихся домашнему насилию.
3. Определить особенности социальной диагностики, направленной на выявление аутоагрессивного поведения подростков 15–16 лет, подвергшихся домашнему насилию.
4. Разработать основные направления социальной профилактики аутоагрессивного поведения подростков 15–16 лет, подвергшихся домашнему насилию, средствами проектной деятельности.

Важную роль в решении проблемы аутоагрессивного поведения играют психолого-педагогические подходы, одним из средств данного подхода является коррекция аутоагрессивного поведения. Социально-педагогический подход – заключается в восстановлении или коррекции качеств личности, особенно нравственных и волевых, исходя из

этого, исследователями выделяются особые направления коррекционной работы с такими подростками.

В исследованиях российского психолога С.С. Степанова, под аутоагрессией понимается разновидность агрессивного поведения, при котором враждебные действия по каким-либо причинам (преимущественно социального характера) не могут быть обращены на раздражающий объект и направляются человеком на самого себя. Здесь можно подчеркнуть, что подростки 15–16 лет, подвергшиеся домашнему насилию имеют следующие социально-психологические особенности: они подавлены, находятся в депрессии, практически не имеют друзей, они склонны в будущем решать свои проблемы через насилие и жестокость.

Диагностика аутоагрессивного поведения имеет свои особенности, какой и любой другой вид девиантного поведения, существует ряд тревожных сигналов для специалистов служб о том, что подросток ведет себя странным образом.

К методикам диагностики аутоагрессивного поведения можно отнести: Опросник суицидального риска (ОСР), А.Г. Шмелёв; Методика «Изучение склонности подростков к суицидальному поведению» (СПСП), М.В. Горская; Методика «Психодиагностика суицидальных намерений» у подростков (ПСН «В»), В.Войцех, А.Кучер, В. Костюкевич.

Важно отметить то, что большинство Российских семей понятия не имеют о правовых мерах в отношении родителей, которые жестоко обращаются со своими детьми. Повышение правовой грамотности является необходимой мерой социальной профилактики домашнего насилия и жестокого обращения с детьми.

#### Задачи проекта:

1. провести беседу с подростками, направленную на повышение эмоциональной грамотности, умения распознать свои эмоциональные состояния, развить способности адекватно выражать свои чувства;
2. организовать ряд мастер классов физической и творческой направленности, направленных на снижение аутоагрессивного поведения у подростков;
3. обучить подростков адаптивным формам поведения по отношению к окружающему миру, другим людям, самому себе, посредством семинаров-практикумов;
4. провести рефлексию по прошедшим занятиям, подростки должны рассказать, чему их научили данные занятия и что нового для себя они узнали, какими приемами и техниками будут пользоваться в повседневной жизни.

Ожидаемые результаты проекта: *Количественные ожидаемые результаты:* В группе 10 подростков, склонных к аутоагрессивному поведению. Проведено 10 встреч: знакомство (диагностика 1 занятие), йога (2 занятия), декоративно-прикладное творчество (2 занятия), семинар-

практикум (2 занятия), беседа (2 занятия), вторичная диагностика (1 занятие). Для родителей проведено родительское собрание, неограниченные по количеству и времени индивидуальные встречи, беседа и анкетирование, они получали памятку для родителей. *Качественные ожидаемые результаты:* Снижение у подростков суицидальных рисков и склонностей к аутоагрессивному поведению. Подростки посещали аутотренинг, освоили новые виды творчества (работа с акварелью, создание поделок из бросового материала), развили в себе физические возможности (выносливость, сила воли), узнали новые виды хобби (рисование, йога), узнали на чем можно заострить свое внимание и на что выплеснуть негативную энергию, к примеру, когда подросток чувствует раздражение, он может успокоиться путем рисования различными техниками, или отвлечься занятиями йогой. Родители подростков ходили на встречи с психологом, где они смогли улучшить свое психоэмоциональное состояние и детско-родительские отношения.

С помощью приведенного проекта возможно снизить уровень аутоагрессивного поведения подростков, так, к началу проекта насчитывалось 85 % подростков с аутоагрессивным поведением из всего числа участников, к концу проекта данная цифра снизилась до 30 % соответственно. Важно привлечь подростков к новым видам художественной, творческой деятельности, восстановить их психоэмоциональное состояние, улучшить навыки коммуникации. Все задачи данного исследования были достигнуты в полном объеме.

#### *Литература*

1. *Дворникова, И.Н.* Особенности аутоагрессивного поведения подростков в современном обществе / И.Н. Дворникова, Е.В. Куренкова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1 (80.1). – С. 86–88.
2. Коченовские чтения «Психология и право в современной России». Сборник тезисов участников Всероссийской конференции по юридической психологии с международным участием. М.: МГППУ, 2012. С. 117–118.
3. *Мазитов Р.Г., Халикова Л.Р.* Профилактика аутоагрессивного поведения среди несовершеннолетних и студентов образовательных организаций // Р. Башкортостан, 2018.
4. *Макартычева, Г.Н.* Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения / Г.Н. Макартычева. – СПб. : Речь, 2006
5. *Сидоренко Е.В.* Тренинг влияния и противопоставления влиянию / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004.

## Применение информационно-компьютерных технологий в работе с заикающимися дошкольниками

*Лисовая К.В.*

*студентка факультета Института  
специального образования и комплексной  
реабилитации ФГБОУ ВО МГППУ*

*Москва, Россия  
greis\_tain@bk.ru*

*Научный руководитель – Шапкина Г.Р.*

В современном мире становится очень актуальной и важной проблема сохранения и поддержания здоровья детей в условиях дошкольного воспитания. В последние годы наблюдается тенденция ухудшения состояния физического, душевного и социального благополучия детей дошкольного возраста, происходит постоянный рост количества детей, у которых имеются те или иные речевые нарушения.

Специалисты утверждают: если в 1970–1980-е годы речевые нарушения имели проявление у каждого четвертого ребенка дошкольного возраста, то в настоящее время трудно найти дошкольника без речевых дефектов. В частности, по данным современных литературных источников заиканием страдают около 2 % детей (В.И. Селиверстов).

Нарушение темпо-ритмической организации речевой деятельности, то есть заикание, относится к одному из самых распространенных в настоящее время речевых нарушений детей дошкольного возраста. Оно появляется у ребенка еще в раннем детстве и может сохраняться в течение многих лет, что оказывает очень сильное негативное влияние на выбор своей будущей профессии самим ребенком, при обучении и воспитании, овладении новыми умениями, знаниями и навыками, а также при построении личной жизни в старшем возрасте.

В своих работах известные ученые, такие как Р.Е. Левина, Н.А. Чевелева, В.И. Селиверстов, С.В. Леонова говорят нам о том, что нарушение темпо-ритмической организации речевой деятельности у детей зачастую формирует у человека черты характера, которые очень сильно осложняют его будущую жизнь: робость, большая неуверенность в собственных силах и возможностях, сильная зависимость от окружающих. На ранних стадиях такое речевое нарушение не сильно беспокоит ребенка, но в дальнейшем оно может вызвать у ребенка очень серьезные болезненные переживания, например, боязнь произносить слова и фразы, желание скрыть свое речевое нарушение от окружающих. Дети, страдающие нарушением темпо-ритмической организации речевой деятельности, могут очень часто избегать разговоров со своими сверстниками и со взрослыми, смущаются, начинают тихо говорить. Подобное речевое расстройство отрицательно влияет на всю психическую сферу ребенка,

существенно изменяет характер ребенка, видоизменяет его. Разработкой и проведением исследований по формированию и развитию речевой деятельности при помощи логопедической ритмики у детей с заиканием занимались В.А. Гринер, Г.А. Волкова, Г.Р. Шашкина. Это новый прием развития и совершенствования речи и моторики дошкольников, который основан на комплексе физических упражнений, взаимосвязанных друг с другом посредством слава, музыки и движения. Упражнения по логопедической ритмике позволяют ребенку в рече-двигательном аспекте реализовать себя в разнообразных социальных ролях. Логоритмические занятия при коррекции и совершенствовании речи

Огромное значение для нормализации темпа и ритма речи ребенка имеет использование специально подобранных упражнений, основанных на использовании слухового контроля и ритмических движений (ходьба, притоптывание, прыжки, перешагивание). В качестве материала при проведении таких занятий могут использоваться специально подобранные для этого тренажеры, такие, как: мягкая игрушка, парные пуговицы, пластмассовые крышки, мяч, «веревочные узелки», слоговая лесенка, «игровая ладошка». Слогу или слову, который находится под ударением, соответствует более громкий хлопок или удар ногой по полу, неударному тихий. Одновременно тренируется способность различать разнообразные ритмы с помощью ритмических рисунков и сознательно подчинять им свои движения, что оказывает положительное влияние на качество воспроизводимой речевой продукции.

Формирование речевого дыхания – это одна из очень важных составляющих коррекционной работы с детьми, у которых наблюдается нарушение темпо-ритмической организации речи, и выступает условием осуществления правильного речевого общения. Эта работа включает в себя несколько основополагающих этапов.

Первый этап имеет цель сформировать ощущения движения органов дыхательной системы, а именно, диафрагмы и передней стенки живота. Второй этап заключается в последующем развитии и совершенствовании сократительной активности диафрагмальной мышцы, а также способствует установлению взаимосвязи между дыханием и движениями конечностей или туловища. На третьем этапе осуществляется фонационный (озвученный) выдох, а на четвертом и пятом этапах этой работы происходит формирование и тренировка собственного речевого дыхания в процессе воспроизведения прозаического текста.

Главные оздоровительные задачи по речевому дыханию – это тренировка диафрагмы, которая выступает своеобразной дыхательной основой для осуществления голосообразования, усиление вентиляции легочной системы, то есть бронхов и легочной ткани, увеличение жизненной емкости легких, повышение усвояемости кислорода клетками легочной ткани, формирование и развитие, а также совершенствова-

ние подвижности и выносливости голосовых связок, формирование ритмичности физиологического дыхания и оптимальной пластичности дыхательных движений. Дети, которые участвуют в театральных инсценировках, играх и драматизациях, имеют возможность перевоплощаться в разнообразные образы и, таким образом, говорить друг с другом свободно и более выразительно.

В нашей работе мы, применяя программу PowerPoint (PPT), описали и озвучили с примерами упражнения для развития физиологического дыхания, силы и высоты голоса, интонационной выразительности и ритма речи.

Покажем это на примере упражнения для развития физиологического дыхания.

Упражнение «Зевок со звуком».

При выполнении этого задания снимается напряжение с мышц шеи и гортани:

- сидите прямо;
- сделайте глубокий вдох через нос;
- выдыхайте длительно с открытым ртом, как будто зеваете;
- озвучивайте выдох: «А-а-а...». При озвучивании выдоха необходимо медленно опускать голову к груди.

Для правильного озвучивания выдоха необходимо, чтобы перед вами стояло зеркало, оно покажет вам пространство вашей ротовой полости. Ощутите, как поднято вверх и растянуто по ширине и по всей длине мягкое небо, как растянуты мышцы глотки и отодвинута назад ее задняя стенка. Тренируйтесь выполнять данное упражнение как статически, то есть зевнув и дыша открытым «круглым» ртом, 45–60 секунд, так и динамически-зевая, закрывая рот, снова зевая и так далее. Этот навык желательно отработать до автоматизма.

В результате проведения такой работы с ребенком он начинает правильно дышать, проходит спазм мышц шеи и гортани, который препятствует постановке нормального темпа речи у ребенка, клетки головного мозга ребенка получают больше кислорода и повышается в целом его работоспособность, у него исчезает страх и неуверенность в собственных силах и возможностях.

Таким образом, на примере данного упражнения, мы увидели, что работа по формированию и развитию правильного физиологического и речевого дыхания у детей с нарушением темпо-ритмической организацией речевой деятельности решает следующие важнейшие задачи: значительным образом улучшает функцию внешнего или носового дыхания, отрабатывает более глубокий вдох и более продолжительный выдох, формирует звуковой (фонационный) выдох, совершенствует речевое дыхание в процессе произнесения звуков. Правильное физиологическое дыхание выступает основой звучащей речи. Оно создает

необходимые предпосылки для формирования полноценного голосо- и звукообразования, сохраняет плавность и музыкальность речевой деятельности. Выполнение дыхательных упражнений способствует не только развитию правильного речевого дыхания, но и помогает провести профилактику заболеваний ЛОР-органов. Это, прежде всего, профилактика таких заболеваний ЛОР-органов, как полипы носовой полости, увеличенные аденоиды, искривление носовой перегородки, острый и хронический ринит.

*Литература*

1. *Волкова Г.А.* Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений.-М.: Гуманит.: Изд Центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с. – (Коррекционная педагогика).
2. *Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи/ Под ред. Ю.Ф. Гаргуши.-М.: Секачев В.Ю., Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 160 с.*
3. *Леонова С.В.* Психолого-педагогическая коррекция заикания у дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.В. Леонова. – М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,2004. – 128 с.
4. *Шашкина Г.Р.* Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.

## **Психолого-педагогические условия подготовки детей со значительным снижением интеллекта к поступлению в школу**

*Лукьянова Е.О.*

*студент педагогического института*

*БФУ им. Канта*

*Калининград, Россия*

*katena.lukyanova.94@mail.ru*

*Научный руководитель – Митина Ю.С.*

В настоящее время происходят существенные изменения в сфере образования. В соответствии с Конституцией Российской Федерации и Законом «Об образовании в Российской Федерации» дети с ограниченными возможностями здоровья имеют равные со всеми права на образование [4,5]. Однако при организации образовательного процесса с детьми данной категории существует ряд проблем правового, организационного, социального и педагогического характера. В связи с этим, все чаще актуализируется вопрос о подготовке и обучении детей с интеллектуальными нарушениями в школе [1].

Проблемами обучения детей с нарушением интеллекта, и в частности, детей со значительным снижением интеллекта занимались Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, А.Я. Иванова, А.Р. Маллер, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Г.В. Цикото и др. Однако, в данных работах не уделяется должного внимания изучению потенциала и особенностей подготовки умственно отсталых детей к поступлению в школу. При недостаточной разработке проблемы развития обучаемости детей со значительным снижением интеллекта многие подходы к обучению и подготовке к школе становятся малоэффективными.

Нас заинтересовала проблема: определение условий подготовки детей со значительным снижением интеллекта к поступлению в школу.

Целью исследования стало выявление условий, способствующих более эффективной подготовке детей со значительным снижением интеллекта к поступлению в школу.

Экспериментальная работа проходила на базе в ГБУСО КО «Особый ребенок» г. Калининграда. В эксперименте принимали участие 20 детей со значительным снижением интеллекта в возрасте 6–7 лет. Были сформированы две группы – экспериментальная и контрольная.

Эмпирическая работа проводилась в соответствии с этапами:

1. На первом этапе разрабатывалась и осуществлялась диагностика готовности к школьному обучению детей со значительным снижением интеллекта.

В нашем исследовании мы разработали диагностический инструментарий как универсальный конструкт, который включает методики



для обследования психических процессов, достаточный уровень развития которых так важен при поступлении в школу. Это методики на исследование восприятия, внимания, памяти, мышления, мелкой моторики, навыков счета и исследование словарного запаса [2].

В соответствии с задачами исследования провели входную диагностику готовности к школьному обучению детей со значительным снижением интеллекта и выявили уровень психического развития у экспериментальной и контрольной группы.

На констатирующем этапе эксперимента получили следующие результаты: в экспериментальной группе 80 % (8 детей) имеют низкий уровень психического развития и 20 % (2 человека) от общего количества испытуемых имеют средний уровень психического развития, высокого уровня развития не выявлено.

В контрольной группе 70 % (7 детей) имеют низкий уровень развития и 30 % (3 ребенка) средний уровень психического развития, высокого уровня развития также не выявлено.

2. В соответствии со вторым этапом диссертационного исследования, была разработана программа подготовки к школе детей со значительным снижением интеллекта на основе данных констатирующего эксперимента, характеризующих особенности психического развития детей с ментальными нарушениями.
3. На третьем этапе была проведена повторная диагностика и оценивалась эффективность разработанной программы для детей со значительным снижением интеллекта.

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы, что целенаправленная работа по подготовке к школе была эффективной, так как в экспериментальной группе на констатирующем эксперименте 80 % (8 детей) показали низкий уровень психического развития и 20 % (2 человека) показали средний уровень психического развития, высокого уровня развития не было выявлено.

На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе показатели существенно улучшились: 30 % (3 ребенка) имеют низкий уровень психического развития и 50 % (5 человек) от общего количества испытуемых имеют средний уровень психического развития и 20 % (2 ребенка) имеют высокий уровень развития.

Участники контрольной группы показали следующий результат на констатирующем этапе эксперимента: 70 % (7 детей) – низкий уровень развития и 30 % (3 ребенка) средний уровень психического развития, высокого уровня развития также не выявлено.

На контрольном же эксперименте в этой группе стало 60 % (6 детей) с низким уровнем развития и 40 % (4 ребенка) со средним уровнем психического развития, высокого уровня развития не выявлено.

Полученные данные позволяют утверждать, что после использования программы подготовки к школе уровень развития психических

процессов у детей экспериментальной группы возрос и качественно изменился, следовательно, уровень готовности к школе выше, чем у испытуемых контрольной группы. Это, в свою очередь, свидетельствует об эффективности проведенной нами работы.

Опираясь на результаты проведенного исследования, мы пришли к следующему выводу: процесс подготовки детей к школьному обучению будет более эффективным при создании следующих условий:

1. Использование универсального диагностического инструментария, способного определить индивидуальные особенности ребенка с нарушениями интеллекта и его компенсаторные возможности.
2. Использование специальной программы по подготовке ребенка со значительным снижением интеллекта к поступлению в школу.

*Литература*

1. *Белявский Б.Б.* Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и риски // Образовательная политика. 2015. № 3.
2. *Вьюнова Н.И.* Психологическая готовность ребёнка к школьному обучению. М., 2014.
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993). Доступ из справ. – правовой системы «КонсультантПлюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/)
4. Об образовании в РФ: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Доступ из справ. – правовой системы «КонсультантПлюс». URL:[http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

## **Психолого-педагогические условия профилактики асоциального поведения у подростков с ЗПР**

*Ляпина А.М.*

*студент факультета психологии и педагогики*

*НГПУ им. К. Минина*

*Нижний Новгород, Россия*

*akalashnikova@mail.ru*

*Научный руководитель – Карпушкина Н.В.*

Подростковый возраст – яркий, запоминающийся период, которому всегда уделялось повышенное внимание не только научными исследователями, но и родителями. Изменение мировоззрения, чувство взрослости, негативизм, конфликты – все это значительно усложняет взаимоотношения подростков и взрослых. Особенно, когда подросткового возврата достигает ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

В нашем исследовании рассматриваются подростки с задержкой психического развития. При неправильном подходе к таким ученикам, которые часто с малых лет демонстрируют расстройство поведения различного генеза, и не оказании своевременной коррекционной помощи, расстройства поведения становятся более явными, так же к ним прибавляются и сложности в усвоении школьной программы [2]. Оказавшись в числе неуспевающих учеников с первого класса, дети с ЗПР теряют мотивацию к обучению, их познавательная активность, и так невысокая, снижается, а потребность в успехе и признании сверстников возрастает. В результате такие дети понимают, что привлечь внимание они могут деструктивным поведением [1]. В подростковом возрасте у ребенка с задержкой психического развития потребность в успехе и уважении возрастает еще больше, вследствие чего их поведение может стать еще более асоциальным и деструктивным [5].

Проблема обучения и воспитания детей с задержкой психического развития в современной педагогике и психологии стоит достаточно остро, что часто обусловлено проблемами диагностики таких детей, что приводит к выбору неверной программы обучения для них и отсутствию своевременной психолого-педагогической помощи. К подростковому возрасту такие дети имеют явные склонности к разному виду асоциального поведения, отсутствие интереса и мотивации к дальнейшему обучению и желание жить только праздной жизнью, не прикладывая никаких усилий к повышению уровня ее качества [3].

Ранее мы проводили исследование с целью выявления склонности к асоциальному поведению у подростков с ЗПР[4]. В соответствии с поставленной целью, перед нами стояли следующие задачи – изучение особенностей личности у подростков с ЗПР и выявление различий в них по сравнению с особенностями личности подростков с нормальным развитием. В качестве диагностической базы были выбраны:

- Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел),
- Опросник социально-психологической адаптированности (Роджерс-Даймонд),
- Шкала враждебности (Кука-Медлей),
- Первичная диагностика и выявление детей группы риска (Рожков, Ковальчук)
- Методика диагностики показателей и форм агрессии (Басса-Дарки).

Согласно проведенному исследованию подростки с ЗПР отличаются от подростков с нормальным развитием тем, что у них повышена склонность к отклоняющемуся поведению по всем шкалам по методике А.Н.Орла, при этом принятие женской социальной роли у девочек с ЗПР ниже, чем у девочек с нормальным развитием. Подростки с задержкой психического развития часто обладают завышенной самооценкой, что мешает им критически оценивать себя и свои поступки, что с одной стороны не нарушает их психологический комфорт, но с другой стороны у них повышенная критичность к другим, снижен внутренний контроль и склонность к уходу от проблем. Так же подростки с ЗПР отличаются повышенной склонностью к конфликтам внутри семьи, они более агрессивны и недоверчивы (шкала враждебности, первичная диагностика детей группы риска). По анализу уровня враждебности по методике Басса-Дарки подростки с ЗПР имеют повышенные показатели по всем шкалам, кроме чувства вины. Эти данные послужили основой для нашего дальнейшего исследования по созданию психолого-педагогических условий для профилактики асоциального поведения у подростков с задержкой психического развития.

Главной гипотезой дальнейшего исследования стало предположение, что добиться эффективных результатов можно только при качественной подготовке каждого взрослого, работающего с подростком, когда и педагоги, и родители понимают особенности конкретной группы детей (подростков с ЗПР), обладают всеми необходимыми навыками для работы с ними, понимают безоговорочную важность своей работы и действуют в одном направлении с остальными взрослыми, выполняя собственную функцию и всегда имея возможность получить полную обратную связь от других взрослых или психолога.

Подготовка психолого-педагогических условий для профилактики асоциального поведения у подростков с ЗПР заключалась в создании крепкой триады Школа-Подросток-Дом. Работа строилась одновременно по трем направлениям – с учителями-предметниками, с родителями и с подростками, что позволило охватить сразу все звенья будущей цепи, создаваемой для качественной и всесторонней работы с подростком и помощи ему. В соответствии с поставленной целью, перед нами появились задачи, различающиеся по всем трем направлениям, так как основой программы был индивидуальный подход к каждой категории участников.

При работе с подростками акцент был сделан на формирование социально-одобряемых моделей поведения и положительных свойств личности, повышение мотивации к обучению и личностному росту, обучение адекватным способам выражения эмоций. При работе с родителями основными направлениями стали информирование об особенностях детей с ЗПР и особенностях прохождения подросткового кризиса у них, улучшение детско-родительских отношений, формирование позитивного отношения к подростку и профилактика эмоционального выгорания. В работе с педагогами были определены следующие основные моменты – формирование навыков совместной работы школа-семья, формирования понятия о личностных и когнитивных особенностях подростков с ЗПР, обучение эффективным методам работы с этой категорией подростков, включая работу с их агрессией, формирование умения конструктивно решать конфликты и профилактика эмоционального выгорания.

Работа с каждой категорией проходила параллельно, некоторые занятия проводились одновременно в двух группах. Например, некоторые тренинги и лекции для родителей и педагогов и тренинг для нормализации детско-родительских отношений для подростков и родителей.

Коррекционная работа с подростками проходила 1 раз в неделю в виде тренингов и состояла из 25 занятий длительностью 1,5 часа каждое. Работа со взрослыми, окружающими подростками, так же проходила в течение всего учебного года. Занятия длительностью около 2 часов проходили в разных форматах 3–4 раза в месяц и состояли из нескольких блоков. В каждой группе взрослых было проведено 25 занятий.

По итогу апробации программы были сформированы рекомендации относительно ее реализации. Подростки с задержкой психического развития обладают слабой мотивацией как к обучению, так и к личностному росту, поэтому главным условием успешного проведения предложенной коррекционной работы является создание сильной мотивационной системы, ради которой подросток будет готов хорошо работать на тренинге. Для большинства подростков может подойти «жетонный» метод, который уже хорошо зарекомендовал себя при работе с трудными подростками. Подросткам, чье поведение более сложное может не подойти общая система мотивации, но им предлагается оставить «жетонный» метод с индивидуальной программой поощрений. Наиболее сложной группе подростков, которая является в то же время и самой малочисленной, предлагается разработать индивидуальную систему краткосрочных поощрений. Только в случае правильно подобранной мотивационной системы для каждого подростка можно добиться наиболее высоких результатов.

В нашем исследовании по факту реализации программы удалось добиться следующих результатов:

- В целом по результатам повторной диагностики склонность к различным видам отклоняющегося поведения у подростков, прошедших программу, снизилась.
- Подростки стали более терпимо относиться к недостаткам других и более критично к собственному поведению.
- Показатели агрессивности и враждебности подростков с ЗПР стали несколько ниже и некритично отличаются от показателей подростков с нормальным психическим развитием.
- По субъективным оценкам учителей-предметников, интерес к обучению у подростков, прошедших программу, увеличился, средний балл этих подростков вырос.
- По субъективным оценкам родителей, конфликты в семьях, прошедших программу, уменьшились и решаются теперь преимущественно конструктивно.
- Сами подростки по результатам глубинного интервью, проведенного после реализации программы, в большинстве оценивают позитивные изменения своей личности, возросший интерес к дальнейшему профессиональному обучению и рассматривают позитивный вариант жизненного пути.

В целом данную программу можно рекомендовать не только для работы с подростками с задержкой психического развития, но с трудными подростками, подростками из «группы риска». Данная программа предполагает 10 активных часов работы психолога в месяц и позволяет охватить сразу до 15 семей, воспитывающих подростков с ЗПР, а так же подготовить учителей-предметников к работе со сложными и агрессивными подростками, построив сильную систему комплексной работы в образовательном учреждении.

#### *Литература*

1. *Вовк В.Н., Елизарова Ю.Г., Журавлев А.Д.* Формирование позитивного поведения у подростков с задержкой психического развития // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2020. – № 195.
2. *Вовк В.Н., Журавлёв А.Д.* Поведенческие проявления школьной дезадаптации у подростков с ЗПР// Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–2. – С. 273–276.
3. *Карпушкина Н.В., Конева И.А.* Особенности аддиктивного поведения у подростков с задержкой психического развития // Карельский научный журнал. – 2019. – № 2 (27).
4. *Карпушкина Н.В., Ляпина А.М.* Гендерные особенности девиантного поведения подростков с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 3.
5. *Ляпина А.М.* Анализ факторов риска формирования девиантного поведения подростков с задержкой психического развития, воспи-

тывающихся в условиях закрытых учебных учреждений // Профессиональные дебюты в теории и практике дефектологии: расширяя границы возможного. Сборник статей по материалам Всероссийской студенческой конференции. Мининский университет, 2020.

## **Диагностика социального и эмоционального интеллекта младших школьников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития**

**Музафарова А.А.**

*магистрант Института педагогики  
ФГБОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы»,  
Уфа, Россия  
anni9999@mail.ru*

*Научный руководитель – Фатихова Л.Ф.*

Интерес к понятиям социальный и эмоциональный интеллект не угасает на протяжении последнего десятилетия. В век доминирования цифрового интеллекта, человеку становится все тяжелее составлять конкуренцию роботам и алгоритмам, и одним из конкурентных преимуществ личности остается способность мыслить творчески. Для людей с ограниченными возможностями здоровья социальный и эмоциональный интеллекты выходят на первый план как инструменты успешной адаптации и интеграцию в общество. В связи в чем на первый план в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушение интеллекта и задержку психического развития, выходит процесс формирования адекватных социальных компетенций и способностей к эмоциональному саморегулированию и эмпатии. Для данных групп детей характерны общие психологические особенности, которые проявляются в нарушении памяти, скудности пространственных восприятий, трудностях концентрации, повышенной истощаемости, преобладании наглядно-действенного мышления и сложности организации сюжетно-ролевой игры [1]. Негативное влияние на формирование социального и эмоционального интеллектов у детей также имеют психотравмирующие факторы: социальной, сенсорной и эмоциональной депривации, реактивность реакции в следствии длительного периода лечения, негативный опыт общения из-за гиперопеки или позиции отвергнутого [2].

Для того чтобы выстроить эффективный образовательный маршрут необходимо обладать полной и достоверной информацией об индивидуальных особенностях конкретного ребёнка, которую можно получить лишь в результате комплексной диагностики, основанной на деятельном подходе и включающей качественный анализ данных и обучающий эксперимент. Проведенное нами исследование посвящено особенностям проведения диагностической работы в сфере определения социальных и эмоциональных компетенций младших школьников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития.

Для определения уровня и характеристик социального и эмоционального интеллекта у детей с нарушением интеллекта и задержкой психического развития были обследованы 19 детей и выбраны следующие направления исследования:



1. диагностика социального интеллекта;
2. диагностика эмоционального интеллекта.

Для диагностики социального интеллекта использовались методики Л.Ф. Фатиховой «Сказка» и «Я и школа».

Для диагностики эмоционального интеллекта использовались: методика Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица» и методика Л.Ф. Фатиховой «Изучение способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации».

Все выбранные методики включают обучающий эксперимент, позволяющий определить не только уровень актуального развития, но и зону ближайшего развития ребёнка. Сравнительные результаты средних центрированных значений диагностики социального и эмоционального интеллекта детей с задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями представлены на рис. 1.

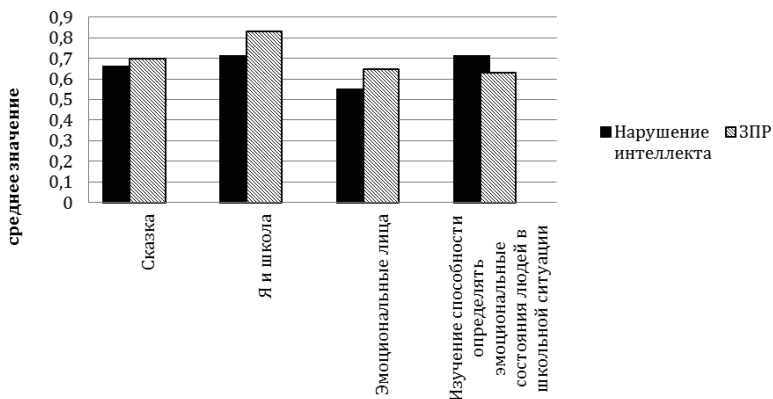


Рис. 1. Сравнение средних центрированных значений изучения социального и эмоционального интеллекта у детей с задержкой психического развития и ментальными нарушениями.

Сравнение количественных данных показывает, что в целом, у младших школьников с нарушением интеллекта уровень развития социального и эмоционального интеллекта ниже, чем у их сверстников с задержкой психического развития. Исключение составили лишь данные полученные посредством методики «Изучение способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации», которая направлена на изучение эмоционального интеллекта и по результатам которой дети с нарушением интеллекта показали несколько большую успешность в выполнении задания, чем дети с задержкой психического развития.

Диагностика выявила высокий уровень мотивации, большая часть участников эксперимента, как с нарушением интеллекта, так и задерж-

кой психического развития, принимала подсказки в форме наводящих вопросов и вспомогательных карточек-изображений эмоциональных состояний. У детей обеих групп наблюдаются трудности в идентификации таких эмоциональных состояний героев рассказов как чувства страха, удивления, спокойствия – все дети неверно идентифицировали эти эмоциональные состояния при проведении методики «Изучение способности определять эмоциональные состояния людей в школьной ситуации», в которой предлагается определить несоответствие эмоционального состояния, которое переживает герой ситуации, и назвать (выбрать) соответствующее ситуации состояние. Для всех детей оказалась непосильной задача выявить эмоцию героя в рассказе, когда создается 2 условия воздействия на персонаж. При этом большинство ребят могут верно определить асоциальное поведение, отнестись к нему с критикой, поставить себя на место персонажа, назвав социально приемлемые нормы поведения-методики «Я и школа», «Сказка». Определение экспрессий, запечатлённых на фотографиях (методика М.М. Семаго «Эмоциональные лица»), оказалось трудновыполнимым заданием для обеих групп детей: лишь эмоцию радости и злости испытуемые смогли определить верно, тогда как обида, удивление, страх, стыд и приветливость не были ими определены.

Результаты исследования социального и эмоционального интеллекта показывают, что дети с нарушением интеллекта и задержкой психического развития готовы принимать помощь экспериментатора, хорошо понимают нормы поведения и осуждают асоциальное поведение, при этом испытывают трудности в интерпретации чувств героев и невербальных проявлений эмоций. Исследование позволило выявить, как сходство, так и различие в уровне развития социального и эмоционального интеллекта у младших школьников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития, а также потенциальные возможности в развитии социального и эмоционального интеллекта у этих групп детей. Последнее доказывает важность проведения диагностики, сконструированной по принципу обучающего эксперимента и деятельностного подхода.

*Литература*

1. Дружинин В.Д. Психология общих способностей / В.Д. Дружинин. – СПб.: ПИТЕР, 2011. – 403 с.
2. Робертс, Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – № 4. – С. 3–26.

## **Культура отношений младших школьников в инклюзивном образовании**

**Мягкова В.В.**

*аспирант кафедры специальной педагогики  
и комплексной реабилитации  
ГАОУ ВО МГПУ  
Москва, Россия  
myagkova.viktoriya@yandex.ru*

*Научный руководитель – Богданова Т.Г.*

Актуальность изучения вопроса формирования культуры отношений обучающихся начальной школы в условиях инклюзивного образования подтверждается требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, который ориентирован на развитие личностных характеристик выпускника начальной школы. Среди таких характеристик можно выделить сформированность коммуникативной культуры, т.е. культуры общения и культуры отношений в целом.

Взаимоотношения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками являются важнейшим условием успешности инклюзивного образования. Младшие школьники, обучающиеся в условиях инклюзивного образования, зачастую неспособны самостоятельно налаживать культуру отношений со сверстниками и взрослыми. Для этого педагогам, осуществляющим сопровождение младших школьников (учителям, тьюторам, педагогам дополнительного образования, логопедам, дефектологам, психологам), необходимо помогать учащимся налаживать процесс коммуникации.

В данной проблематике нельзя рассматривать только один аспект культуры отношений, необходимо учитывать совокупность всех характеристик, соответствующих понятию «культурное отношение» как целостное явление. Объективными показателями сформированности культуры отношений являются определенные черты личности школьника и ее поведение, действия и поступки, отвечающие требованиям общества.

Культура отношений способна выступать в качестве значимого фактора успешности инклюзивной образовательной среды. Формирование основ культуры отношений обучающихся младшего школьного звена зависит от создания психолого-педагогических условий коррекционной образовательной среды, а также специальных программ сопровождения таких детей.

Отсутствие в науке и практике конкретных методических рекомендаций по созданию специальных условий для формирования культуры отношений у младших школьников в инклюзивной образовательной среде обусловили необходимость разработки и апробации специальной

программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на формирование такой культуры.

Для проведения эксперимента была сформирована выборка: два класса (контрольная и экспериментальная группа). В рамках опытно-экспериментальной работы была проведена первичная диагностика уровня сформированности культуры отношений, которая включала в себя оценку уровня коммуникативной культуры, оценку уровня культуры поведения и оценку уровня культуры речи младших школьников данной выборки. Диагностика показала, что большая часть испытуемых имеет представление о правилах этических отношений, но сформированность общей культуры отношений находится на низком уровне.

В рамках данной работы была разработана и апробирована программа формирования культуры отношений младших школьников в инклюзивном образовании. Программа включала в себя несколько направлений работы: работа с родителями или законными представителями обучающихся, отдельная работа с условно одарёнными учениками, коррекционная работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и обучающимися, испытывающими образовательные трудности, а также комплекс мероприятий, проводимый с коллективом обучающихся в условиях инклюзии, направленный на формирование культуры отношений.

Данная программа построена с учетом всех видов деятельности в младшем школьном возрасте (учебной, культурно-развлекательной, общественной), с учетом индивидуального, междисциплинарного подходов, общедидактических принципов обучения, современных образовательных технологий, а также с учетом индивидуальных особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В результате опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика, которая выявила у экспериментальной группы высокий уровень согласованности знаний о правилах взаимоотношений и их практическом применении в совместном общении и взаимодействии младших школьников в условиях инклюзии, что свидетельствует о повышении уровня сформированности культуры отношений.

Таким образом, на практике было подтверждено, что формирование основ культуры отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования зависит от создания специальных условий, а также реализации специальных программ сопровождения таких детей.

#### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016.
2. Назарова, Н.М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия: монография / Н.М. Назарова. – М.: Перо, 2018.

## **Формирование предметно-игрового взаимодействия у детей раннего и дошкольного возраста с РАС на коррекционно-развивающих занятиях**

**Набиулина А.С.**

*студентка магистратуры кафедры олигофренопедагогики  
и основ клинической специальной педагогики*

*ГАОУ ВО МГПУ*

*Москва, Россия*

*baburaks@yandex.ru*

*Научный руководитель – Браткова М.В.*

Современный мир – это движущаяся, динамичная система, в которой происходят различные изменения. В педагогическом аспекте такие трансформации касаются процесса воспитания, образования и развития: появляются новые приемы и методы работы с детьми, учитывающие предыдущий накопленный опыт.

Следует отметить, что особый интерес вызывают методы и приемы коррекционно-развивающей помощи детям с расстройством аутистического спектра раннего и дошкольного возраста, как наиболее молодая и активно развивающаяся система на данный момент в России.

Игровое взаимодействие со взрослым для детей раннего и дошкольного возраста с РАС носит принципиально важное значение для их дальнейшего развития, т.к. в процессе взаимной игры формируются и развиваются социально значимые навыки, усваиваются новые формы реагирования и поведения, а также возникает новый тип знаний и способы его получения.

В раннем возрасте ведущей является предметно-практическая деятельность, в ходе которой ребенок посредством игровых действий с предметами познает окружающий мир, приобретает практический опыт. В дошкольном периоде возникает сюжетно-отобразительная игра, в процессе которой происходит дальнейшее изучение предметной действительности, развивается и обогащается социальный опыт, усваивается смысл социальных отношений.

На особенности возникновения и развития предметно-практических действий в раннем возрасте, а также развитие игровых навыков у детей дошкольного возраста с РАС указывали многие отечественные ученые, такие как: Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Башина В.М., Хаустов А.В., Белопольская Н.Л., Либлинг М.М., и др. Особое внимание обращают на себя: слабая способность инициировать и поддерживать социальное взаимодействие, обмениваться эмоциональными сигналами; грубые задержки в формировании поисково-исследовательского поведения, задерживание в сроках начала целенаправленных действий с предметами; фиксация на повторяющихся однообразных дей-

ствиях (кручения, постукивания, переключивания, без определенной практической цели и др.); нарушения этапов возникновения и развития символической игры, в связи с трудностями формирования образов предметов и объектов; выстраивание защитных механизмов, которые значительно усложняют процесс формирования общения и развития совместной игровой деятельности и др.

В связи с этим возникает необходимость в создании и развитии системы помощи, а именно в разработке индивидуальных программ, способствующих формированию продуктивного предметно-игрового взаимодействия со взрослым у детей раннего и дошкольного возраста с РАС на коррекционно-развивающих занятиях.

Целью нашего исследования была разработка содержания методов и приемов формирования предметно-игрового взаимодействия у детей раннего и дошкольного возраста с РАС со взрослым на индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях.

Задачами исследования стали изучение: особенностей поведения ребенка в незнакомой игровой обстановке, контакта со взрослым, особенно принятие игровых задач, способов выражать просьбы/желания; наличия интереса к игрушкам/предметам и действиям с ними; определение игрушек, привлекающих внимание ребенка сильнее всего; характера предметно-игровых действий (соотносящих, специфических, функциональных, символических и предметных); наличия в игре предметов -заместителей; серии последовательных действий.

Цели и задачи игрового взаимодействия были расписаны с опорой на эмоционально-смысловой подход, при котором во время игрового взаимодействия обозначаются и закрепляются приятные ребенку эмоции и впечатления, расширяется диапазон предметных, предметно-игровых действий и сюжетная направленность игр.

В качестве методов исследования мы использовали: изучение и анализ медицинской документации; анкетирование и беседа с родителями; целенаправленное наблюдение за ребенком в свободной (организуемой) игровой обстановке; обследование состояния предметно-игрового взаимодействия ребенка раннего и дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра на коррекционно-развивающих занятиях.

Программа состояла из двух частей: 1 часть содержала краткую психолого-педагогическую характеристику на ребенка и данные об особенностях поведения и уровне сформированности предметно-игровых навыков. 2 часть включала основные этапы работы: установление контакта с ребенком, посредством различного игрового материала (сенсорного, игрового, дидактического, простых неигровых предметов) в зависимости от уровня сформированности аффективной защиты; присоединение к предпочитаемым ребенком действиям, организация общения исходя из потребности ребенка в новых впечатлениях; создание

условий для инициативного общения (возможность осуществить выбор сюжетной игрушки из 2-х); расширение сюжетной линии с помощью использования одной сюжетной игрушки, затем и другой с сохранением последовательности их применения более длительное время, для того чтобы ребенок мог привыкнуть и не отвергал предложенные игрушки; использование смыслового комментария в процессе общения и «ритуального» взаимодействия для создания более комфортной среды.

В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы о том, что дети с расстройством аутистического спектра нуждаются в четкой и последовательной организации игрового пространства; обязательном участии подготовленного взрослого в планировании развития игры, игрового сюжета; в развертывании последовательных предметно-игровых сюжетных действий. А в период раннего детства особое значение отводится включению матери в систематические развивающие занятия, при этом важное место уделяется ее обучению: основным приемам взаимодействия с ребенком (комментирование всех игровых действий, обыгрывание сюжетов с учетом личностного, эмоционального реагирования ребенка, присоединение к речи и действиям, в стимулировании детей в развитии сюжетных линий, активном использовании игровых предметов).

*Литература*

1. *Баенская Е.Р.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М., 2007.
2. *Браткова М.В.* Ранний возраст: Пути коррекционной помощи по формированию предметных действий. М., 2015.
3. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 2007.
4. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.

## **Диагностическая программа по оценке коммуникативных возможностей у детей со сложными нарушениями развития**

**Надточий А.П.**

*аспирант ГАОУ ВО МГПУ*

*Институт специального образования и психологии,  
учитель-логопед ГБОУ Школа № 1708*

*Научный руководитель – Волковская Т.Н.*

Реабилитация детей с тяжелыми множественными нарушениями представляет собой актуальную задачу современной специальной педагогики и психологии. В данный момент известно несколько трактовок понятия «множественные нарушения развития», которые в литературных источниках рассматриваются как комплексные нарушения, комбинированные нарушения, тяжелые сочетанные нарушения, сложный дефект, сложные аномалии развития, сложные нарушения развития, множественные нарушения и пр. Т.А. Басилова предлагает использовать «сложное, или множественное нарушение», а М.В. Жигорева «сложные нарушения развития». Российские специалисты отмечают, что сложное нарушение характеризуется сочетанием двух и/или более психофизических нарушений у ребенка (Т.А. Басилова, М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко и др.).

Современные способы выявления детей с отклонениями в развитии дали возможность выделить более 20 видов множественных нарушений, в которых могут сочетаться первичные двигательные, сенсорные, речевые, эмоциональные, интеллектуальными нарушениями. Сочетание всех составных элементов комплексного нарушения – это сложная структура, в которой все имеющиеся нарушения оказывают влияние друг на друга. Адекватная помощь позволит детям со сложными нарушениями получить образование, войти в жизнь общества в доступных для них пределах. Важнейшим условием является учет особых образовательных возможностей и потребностей детей данной категории. Эффективность коррекционной работы в значительной степени будет зависеть от коммуникативных возможностей ребенка.

Формирование и развитие коммуникативных навыков у детей со сложными нарушениями развития являются одним из наиболее важных разделов коррекционно-педагогической работы. Это подтверждается рядом научных работ, посвященных вопросам развития коммуникативных навыков у детей со сложными нарушениями развития (Т.А. Басилова, М. Беркович, Т.А. Бондарь, О.В. Воронова, С.Е. Гайдукевич, Е.Л. Гончарова, Н.Ф. Деметьева, М.В. Жигорева, Т.Н. Исаева, А.Р. Маллер, И.А. Соколянский, И.А. Смирнова, А.В. Хаустов, А.М. Царев, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др.) Авторы указывают, что эта проблема по



отношению к детям со сложными нарушениями развития с отсутствием речи до сих пор остается открытой. [3,6,12]

Одной из основных задач нашей исследовательской работы является создание и апробирование научно обоснованной, удобной в использовании для специалистов, работающих с ребенком с тяжелыми нарушениями развития, диагностической программы по оценке коммуникативных возможностей безречевых детей.

Коммуникация-сложный процесс, требующий множества навыков в процессе совместной деятельности, это обмен информацией, чувствами. Без коммуникаций невозможно представить эффективные взаимоотношения между людьми. У детей со сложными нарушениями развития часто отсутствуют вербальные средства коммуникации или отмечается их значительное ограничение. Для коммуникации они могут использовать мимику, движения тела, звуки, крик, агрессивные действия и т.д.

В нашей работе нам необходимо изучить более узкие начальные возможности коммуникации. Коммуникативный потенциал – сложный комплекс коммуникативных возможностей человека, который детерминируется индивидуальными коммуникативными особенностями. Потенциал – это предел скрытых возможностей, которые могут быть активированы определенным вмешательством для достижения определенной цели. Обобщив данные научной литературы (А.А. Бодалев, Т.Н. Волковская, В.А. Кольцова, А.А. Леонтьев, Р.А. Максимова, В.В. Рыжов и др.) мы определяем коммуникативные возможности как индивидуальную особенность человека, характеризующую возможность к коммуникации в данный момент, включающую в себя уровень возможного взаимодействия с другими людьми, способность воспринимать и посылать собственные коммуникативные сигналы.

В настоящее время по-прежнему остается актуальным вопрос о коммуникации безречевых детей со сложными нарушениями развития. Можно отметить высокий интерес к этой теме, проведение отдельных конференций, посвященных вопросам альтернативной и дополнительной коммуникации детей с множественными нарушениями развития. Зачастую в российских диагностических программах встречаются задания, предполагающие ответ в вербальной форме, присутствуют многосложные инструкции, рассчитанные на детей, понимающих обращенную речь. Это вызвало необходимость разработки диагностического инструментария по оценке коммуникативных возможностей у детей со сложными нарушениями.

Диагностическая программа представляет собой стандартизированное наблюдение за ребенком в естественных для него условиях в течение нескольких дней. Данные фиксируются в протокол, который включает в себя перечень параметров с качественным описанием критериями присвоения баллов по каждому из них.

1 блок «Потребность в общении». В данном блоке оцениваются такие показатели, как: потребность в общении, избирательность, условия для поддержания контакта. Особенности контакта со взрослыми, со сверстниками и группой людей.

2 блок «Понимание коммуникативных сигналов». Изучает такие параметры, как: реакция на собственное имя, понимание бытовой инструкции, понимание названий предметов и названий действий, понимание различных эмоций, выраженных посредством голоса.

3 блок «Способность использовать коммуникативные сигналы». Изучает 20 параметров, отражающих онтогенез коммуникативного развития, формирование социальных навыков, навыков взаимодействия: привлечение внимания, приветствие, обозначение узнавания людей, обозначение желаний продолжать контакт, прощание, обозначение и обращение к окружающим людям, обозначение и выражение интереса к предмету, обозначение действий, жизненных нужд, просьба к окружающим, обозначение эмоции злой, радостный, грустный. Обозначение выбора, выражение протеста, демонстрация привязанности, обозначение просьбы в получении информации, описание случившихся событий. [2,3,8,15]

IV блок «Социально-коммуникативные способности». Изучает базовые способности, необходимые для коммуникации. В данном блоке мы оцениваем узнает ли ребенок близких ему людей, умеет ли просить и принимать помощь. Может ли задать вопрос и с помощью каких средств коммуникации. Совершает ли совместные действия со взрослым и участвует ли в совместной деятельности. Каким образом обозначает свой выбор. Умеет ли он отказываться, подражать, привлекать к своей деятельности. Может ли участвовать в групповых играх, руководимых взрослым и совершать совместные действия с детьми. Умеет ли изменять поведение для конкретной ситуации. И какие коммуникативные сигналы использует во время собственной деятельности.

В итоге диагностическая программа позволяет осуществить уровневую оценку коммуникативных возможностей детей изучаемой категории: позволяет оценить используемые ребенком коммуникативные средства. Это дает возможность составить коррекционно-образовательную программу по развитию коммуникативных возможностей детей со сложными нарушениями развития. Коммуникация для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития является необходимой для успешной социализации.

*Литература*

1. Басилова, Г.А., Александрова, Н.А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей. – М.: Просвещение, 2008.

2. Беркович М. Простые вещи. Как устанавливать контакт с людьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития. – СПб.: Скифия, 2017
3. Волковская, Т.Н. Теоретические аспекты проблемы коммуникативной дезадаптации детей с недостатками речи // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – № 4. – С. 8–12.

## **Разработка и опытная проверка программы курса внеурочной деятельности, направленного на формирование умения планировать у младших школьников**

*Перадзе М.Б.  
студент факультета педагогики и методики  
начального образования,  
Пермский государственный гуманитарно-  
педагогический университет г. Пермь  
peradzemariam@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников умения планировать. Автор раскрывает результаты разработки и опытной проверки краткосрочного курса, направленного на формирование действия планирования.

**Ключевые слова:** педагог, начальная школа, универсальные учебные действия (УУД), регулятивные УУД, планирование

Современное общество ставит перед школой задачу подготовки школьника знающего, мыслящего, умеющего самостоятельно добывать и применять знания. Цель современного образования – развитие личности обучающихся на основе освоения универсальных способов деятельности. Фундамент образования школьника закладывается на начальном уровне образования, и от успешности прохождения этого периода во многом зависит результативность обучения в школе.

Одна из приоритетных задач начального образования – «научить учиться», то есть развить у обучающихся универсальные учебные действия. А.Г. Асмолов писал, что в широком значении термин «Универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком – этот термин можно определить, как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1].

По мнению А.В. Федотовой, «Универсальные учебные действия – это обобщённые действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно–смысловых и операциональных характеристик» [3].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту «Универсальные учебные действия» – это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению [2].

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: 1) *личностный*; 2) *регулятивный* (включающий также действия *саморегуляции*); 3) *познавательный*; 4) *коммуникативный* [1; с. 28].

Регулятивные действия особенно важны в начальной школе, они обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. К ним относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция [1].

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить формированию у учащихся начальной школы действия планирования. Данные, полученные по итогам анкетирования учителей и родителей учащихся начальной школы, подтвердили актуальность формирования у младших школьников действия планирования.

В данной статье мы опишем результаты разработки и опытной проверки краткосрочного курса, направленного на формирование действия планирования у учащихся в начальной школе.

Мы создали и апробировали программу краткосрочного практико-ориентированного курса внеурочной деятельности по формированию у младших школьников умения планировать. Разработанный нами курс состоит из 8 занятий.

На первом занятии индивидуально проведена диагностическая работа с учащимися, с целью исследовать уровень сформированности умения планировать. Для исследования использовалась методика Л.И. Аршавиной «Найди фигуру».

На втором занятии учащиеся изготавливали куклу «Отрадок-на-подарок» по заданному плану, говорили о ее значении, дали имя кукле. В конце занятия проведена выставка работ. На следующем занятии ученики работали на основе деформированного плана. Младшие школьники «помогали» персонажу, у которого не получилось изготовить куклу. Учащимся предлагался неверный план и давалось время для того, чтобы ученики в парах исправили его. Далее предоставлялся эталон, ученики сравнивали свою работу с эталоном и делали вывод о том, как они усвоили план создания куклы.

На четвертом занятии проводилась выставка кукол, на которой учащиеся оценивали работы одноклассников, а также собственную работу, указывали, что получилось или не получилось в работах. Для данной работы были составлены экспертные листы для каждого ученика. На пятом занятии учащиеся самостоятельно изготавливали куклу «Хороводницу» по инструкционной карте. В конце занятия, проводилась выставка работ. На шестом занятии школьники самостоятельно составляли план, опираясь на картинный ряд, и изготавливали куклу «Колокольчик». Также в конце занятия проводилась выставка работ.

На седьмом занятии учащиеся создавали собственную куклу, опираясь на предоставленные планы создания кукол. Также в конце занятия проведена выставка работ, где подведены итоги работы.

На 8 занятии была проведена диагностика сформированности умения планировать у младших школьников с использованием диагностической работы, применявшейся на констатирующем этапе исследования (Л.И. Аршавиной «Найди фигуру»).

Представим результаты нашей работы с использованием данных индивидуальной диагностической работы «Найди фигуру» Л.И. Аршавиной. Данную методику можно использовать для оценки уровня сформированности умения планировать последовательность учебных действий в соответствии с поставленной задачей. Оценка результатов проведена по уровням: выделено 4 уровня развития, где 1-й уровень является низким, а 4-й наиболее высоким.

По итогам сравнения результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах было выявлено, что в экспериментальной группе: – средний уровень в данной группе равен 3;

- с 23 % до 31 % выросла доля учащихся, процесс решения представленных задач у которых делится четко на исследовательскую и исполнительскую стадии (4 уровень);
- с 31 % до 46 % выросла доля школьников, которым требуется опора на реальные предметы для построения замысла (3 уровень);
- с 23 % до 15 % уменьшилась доля детей, которые составляют план действий пошагово, без восприятия задачи в целом (2 уровень);
- с 23 % до 8 % уменьшилась доля детей, которые действуют методом «проб и ошибок» (1 уровень);

На основе сравнительного анализа результатов выполнения начальной и контрольной диагностических работ учащимися экспериментальной группы можно сделать вывод, что работа по формированию умения планировать была успешной.

Исходя из результатов диагностической работы в контрольной группе на начальном и контрольном этапе, был выявлен уровень сформированности умения планировать.

Сравнив результаты диагностической работы на контрольном этапе экспериментальной и контрольной групп можно констатировать следующее:

- в контрольной группе на 7 % выше доля детей, которые действуют методом «проб и ошибок» (1 уровень);
- в контрольной группе на 16 % выше доля учащихся, которые составляют план действий пошагово, без восприятия задачи в целом, т.е. исполнительские и планирующие действия поэтапно перемежаются, дети применяют эмпирический способ планирования (2 уровень);
- в экспериментальной группе на 15 % выше доля детей, которым требуется опора на реальные предметы для построения замысла (3 уровень);

- в экспериментальной группе на 8 % выше доля учащихся, у которых процесс решения представленных задач у которых делится четко на исследовательскую и исполнительскую стадии (4 уровень);

Исходя из приведенных результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапе опытной работы можно сделать вывод, что работа по формированию умения планировать у учащихся экспериментальной группы была успешной.

Перспективным направлением нашего исследования может дальнейшая работа по формированию у младших школьников умения планирования, а также наш интерес может быть обращен к процессу формирования других групп регулятивных универсальных учебных действий, которые обеспечивают возможность эффективного управления познавательной деятельностью посредством постановки целей, контроля и коррекции своих действий, оценки успешности усвоения.

#### *Литература*

1. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов. и др. – М.: «Просвещение», 2011. – 151 с.
2. Проект Приказа Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (по состоянию на 04.04.2018) (подготовлен Минобрнауки России).
3. *Федотова А.В.* Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования // Молодой ученый. 2016. № 1. С. 716.

## **Динамика эмоционально-личностных характеристик детей и подростков с несовершенным остеогенезом в ходе проведения реабилитационной программы**

*Ровнова А.А.*

*магистрант факультета «Клиническая и специальная психология» ФГБОУ ВО МГППУ  
Москва, Россия  
govnova.anastasiya@yandex.ru*

*Научный руководитель – Куртанова Ю.Е.*

Наличие хронического соматического заболевания влияет на ход эмоционально-личностного развития детей и подростков. Благотворительный фонд «Хрупкие люди» разработал реабилитационную программу для детей и подростков с несовершенным остеогенезом, которая включала в себя тренинги, психологические и медицинские консультации, психотерапевтические сессии, мероприятия, направленные на социализацию и профориентацию. Важно было изучить эффективность данной реабилитационной программы, так как при психологической реабилитации негативных особенностей эмоционально-личностного развития детей при наличии хронического соматического заболевания необходимо знать и учитывать динамику и специфику возможных отклонений психического развития. На данный момент в психологической литературе недостаточно изучены эмоционально-личностные особенности детей и подростков с несовершенным остеогенезом, что обуславливает научную новизну данного исследования. Нами была поставлена цель исследования – изучение эффективности использования реабилитационной программы в стабилизации эмоционального состояния, изменении самосознания и отношения к своему заболеванию, формировании новых значимых потребностей детей и подростков с несовершенным остеогенезом.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ медико-психологической литературы по теме исследования;
2. Выбрать блок методик для диагностики эмоционально-личностных особенностей детей и подростков;
3. Выявить эмоционально-личностные особенности детей и подростков с несовершенным остеогенезом;
4. Принять участие в апробации реабилитационной программы для детей и подростков с несовершенным остеогенезом;
5. Выявить динамику эмоционально-личностных характеристик детей и подростков с несовершенным остеогенезом после проведения реабилитационной программы.



Гипотезы исследования:

1. Существует своеобразие в развитии эмоционально-личностной сферы у детей и подростков с несовершенным остеогенезом;
2. В ходе проведения специально разработанной реабилитационной программы у детей и подростков с несовершенным остеогенезом стабилизируется эмоциональное состояние и самооценка, изменяется отношение к своему заболеванию и формируются новые значимые потребности.

До и после проведения реабилитационной программы была проведена диагностика эмоционально-личностных особенностей с помощью следующих методик: методика М. Куна «Кто я», методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич, сокращенный вариант методики «Незаконченные предложения» В.Е. Кагана и И.К. Шаца, методика «Цветик-семицветик» И.М. Витковской. Для выявления значимых различий использовался метод математической статистики «хи-квадрат».

Выборка исследования состояла из 83 респондентов в возрасте от 9 до 19 лет и разделена на экспериментальную и контрольную группу. Исследование экспериментальной группы проводилось на базе Благотворительного фонда «Хрупкие люди», где было обследовано 58 респондентов с несовершенным остеогенезом, среди которых 36 девочек и 22 мальчика. Контрольная группа исследовалась на базе МОУ лицея городского округа Электрогорск и на базе Московского государственного психолого-педагогического университета, где было обследовано 25 респондентов без хронических соматических заболеваний, среди которых 12 мальчиков и 13 девочек. Выборка была разделена на возрастные группы: младший школьный возраст, предподростковый возраст, подростковый возраст, юношеский возраст.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. У детей и подростков с несовершенным остеогенезом преобладает «Социальное Я», «Рефлексивное Я», негативная оценка при описании «Физического Я», менее представлено «Коммуникативное Я» и «Материальное Я», более высокие показатели страха перед агрессией по сравнению с их сверстниками без хронических соматических заболеваний, а также преобладают биологические потребности, в то время как у их сверстников без хронических соматических заболеваний преобладают нравственные и материальные потребности;
2. С возрастом у детей и подростков с несовершенным остеогенезом увеличиваются адекватные представления о своем заболевании, повышаются показатели негативных эмоциональных переживаний относительно болезни и снижается фиксация на болевых ощущениях;
3. В результате проведения реабилитационной программы у детей и подростков с несовершенным остеогенезом повысилась самооценка своего «Физического Я», стали более представлены «Коммуника-

тивное Я», «Материальное Я», «Деятельностное Я». У детей снизился страх перед агрессией, увеличилось число детей с защитной агрессией. Изменений ведущих потребностей детей и подростков с несовершенным остеогенезом в ходе проведения реабилитационной программы выявлено не было;

4. В отношении восприятия своего заболевания у детей и подростков с несовершенным остеогенезом в результате проведения реабилитационной программы были отмечены следующие изменения: снизилась фиксация на болевых ощущениях, увеличилось число детей с адекватными представлениями о заболевании, повысилось стремление улучшить состояние своего здоровья.

Полученные данные могут стать основой для разработки рекомендаций родителям и педагогам по формированию адекватных условий обучения и воспитания детей и подростков с несовершенным остеогенезом.

*Литература*

1. *Исаев Д.Н.* Психосоматическая медицина детского возраста. – СПб., 1996. – 454 с.
2. *Куртанова Ю.Е.* Личностные особенности детей с различными хроническими соматическими заболеваниями: Дисс... канд. психол. наук – М., 2004. – 180 с.
3. *Свиридова Т.В.* Психолого-педагогические условия развития самоотношения у младших школьников с хроническими соматическими заболеваниями: Дисс... канд. психол. наук – М., 2005. – 147 с.
4. *Шац И.К.* Психологическое сопровождение тяжелобольного ребенка. – СПб., 2010. – 162с.
5. *Cintas.* Children with osteogenesis imperfecta. – New York, 2008. – 470 p.

## **Использование игр В.В. Воскобовича для развития когнитивной сферы дошкольников с нарушениями зрения**

***Сергазиева К.О.***

*студентка факультета  
психолого-педагогического и социального  
образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ»*

*Волгоград, Россия  
sergazieva.karima@mail.ru*

*Научный руководитель – Петрова Л.М.*

Поиск действенных форм организации коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с особыми образовательными потребностями, является актуальным направлением совершенствования системы их дальнейшего успешного развития.

Современная методическая база располагает большим количеством игровых технологий, способствующих развитию когнитивной сферы, как нормально развивающихся, так и детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время набирает популярность технология 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 [Воскобович; с. 11].

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. 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 [Земцова; с. 28], [Нагаева; с. 7].

Сопоставимый анализ технологии В.В. Воскобовича с содержанием игр для дошкольников с нарушением зрения, допускает её использование в работе с детьми данной категории. Все пособия способствуют развитию чувственности в восприятии разной модальности предметов, ориентировки в пространстве, совершенствованию оптико – пространственного восприятия детей. В связи с недостаточностью исследований, посвященных использованию игр В.В. Воскобовича в процессе развития

пространственной ориентировки у дошкольников с нарушением зрения, остаются вопросы в подборе эффективных средств развития ориентировки в пространстве, в том числе и на микроплоскости.

Изучение возможностей применения конструктора «Геоконта» позволяет предположить, что данное пособие может являться одним из эффективных средств развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушением зрения, так как входит в конструктивный блок методики В.В. Воскобовича, способствуя: усвоению пространственных отношений и алгоритмов выполнения действий по знаковым обозначениям, развитию ориентировки на микроплоскости, определению последовательности действий, развитию мелкой моторики.

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 десять детей с нарушением зрения в возрасте пяти лет.

На констатирующем этапе эмпирического исследования проводилась диагностика уровня развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушением зрения с помощью тифлопедагогической диагностики Е.Н. Подколзиной и Л.И. Плаксиной [Подколзина; с. 18–26].

Результаты констатирующего этапа эмпирического исследования показали, что большинство дошкольников с нарушением зрения имеют низкий и средний уровни развития пространственной ориентировки на микроплоскости. Дети допускали множество ошибок в определении местоположения предметов на плоскости, в ходе анализа и описания расположения геометрических фигур на плоскости, составления изображения из геометрических фигур по образцу. Были выявлены 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 развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушением зрения обусловили необходимость целенаправленного проведения формирующего этапа эмпирического исследования по развитию пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушением зрения на основе применения конструктора «Геоконта» В.В. Воскобовича.

Каждое занятие включало в себя игровую ситуацию, которая соответствует содержанию определенного этапа коррекционно – развивающей работы, сохраняя общую структуру использования данного пособия. Сначала проигрывались более легкие ситуации, затем, по мере усложнения происходил переход на последующие этапы, таким образом, все занятия были взаимосвязаны и взаимообусловлены, а задания

выстроены по принципу «от простого к сложному». Адаптация материала для дошкольников с нарушением зрения происходит за счёт использование конструктора «Геоконта», учитывая требования к наглядности для детей данной категории и введения в коррекционную деятельность этапов овладения данным пособием.

Результаты проведенного контрольного этапа эмпирического исследования, свидетельствовали о положительной динамике. Значительно увеличились показатели высокого и среднего уровня и уменьшились 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 пятерых детей, а по результатам контрольной диагностики, после формирующей работы их стало – шесть. Количество дошкольников с высоким уровнем значительно возросло, их стало в два раза больше.

Выявленная положительная динамика развития пространственной ориентировки на микроплоскости у дошкольников с нарушением зрения доказывает эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы с использованием конструктора «Геоконта». 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. *Земцова, М.И.* Особенности познавательной деятельности детей с нарушением зрения// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. №3. С. 26–32
3. *Нагаева, Т.И.* Нарушения зрения у дошкольников. Развитие пространственной ориентировки./ Т.И. Нагаева. – Ростов н/Д: «Феникс», 2008. – 92 с.
4. *Подколзина, Е. Н.* Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения [Текст] : методическое пособие / Подколзина Е.Н. – Москва : Обруч, 2014. – 71 с.

## Реализация принципа эмпатии в развитии коммуникативной компетенции педагога – дефектолога

**Шмидт А.А.**

*дошкольный дефектолог, руководитель  
дефектологического центра «Кубик»,  
Барнаул, Россия*

**Снесарева Е.А.**

*студент института педагогики и психологии  
образования ГАОУ ВО МГПУ  
Москва, Россия  
katya.snesareva@mail.ru*

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется повышением требований к профессиональным компетенциям специалистов, работающих в области специального образования. Проект профессионального стандарта педагога-дефектолога включает перечень трудовых функций, одной из которых выступает осуществление диагностической и консультативной помощи участникам образовательных отношений. Доминантой коммуникативной компетенции, по мнению С.А. Володиной, выступает понимание другого человека, в частности родителя ребенка с ОВЗ вне зависимости от его возрастных и индивидуальных особенностей, что необходимо для конструктивного разрешения постоянно возникающих проблемных ситуаций с целью предупреждения их развития в деструктивный конфликт [1].

Исходя из этого, закономерным является выделение принципа эмпатии, как базовой характеристики в структуре качеств, профессионально значимых для педагогов, работающих в системе специального дошкольного образования. В рамках изучения уровня эмпатии у современных педагогов С.А. Володина обращает внимание на следующие показатели: более 21 % педагогов образовательных учреждений, учувствовавших в исследовании, имели низкий уровень эмпатии, 58 % имели средний уровень, 11 % респондентов имели очень низкий уровень эмпатии, только 10 % опрошиваемых имели высокий уровень эмпатии. Данная статистика подтверждает необходимость работы в данном направлении [1].

Важно отметить, что эмпатия, как профессионально-значимое качество личности педагога-дефектолога имеет социально-психологическую основу. Успешность сотрудничества между педагогом и родителем может быть обеспечена благодаря сфорсированности у педагога таких личностных качеств как тактичность, уважительное отношение, умение и способность проявить одобрение и оказать поддержку в различных ситуациях. Фундаментальным свойством эмпатийной культуры педагога и основной ее функцией является наличие рефлексирования. Данная

функция обеспечивает педагогу возможность выходить за пределы своего профессионально-педагогического опыта, а также – собственной личности путем способности оценить со стороны себя и свою деятельность.

Родители детей с ОВЗ часто испытывают стресс, связанный с недостаточной информированностью в рамках образовательного процесса. Семья является первым социальным институтом, закладывающим основу для личностного становления ребенка, поэтому одной из задач педагога-дефектолога выступает создание условий для активного участия родителей в воспитании и обучении ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями здоровья. В содержание работы педагогов-дефектологов в рамках данного направления должно быть включено информирование семьи об итогах занятий не реже чем каждое 3 занятие. Информация об успехах и неудачах в тех или иных заданиях, а так же, рекомендации по эффективной помощи с домашним заданием.

Коммуникативная компетентность становится одной из главных составляющих высокого профессионального уровня, от которой зависят персональный успех, а также качество образования. В основе установления обратной связи педагога и родителя лежат процессы эмпатии. Эмоциональная обратная связь достигается благодаря наличию целого комплекса умений педагога. Например, описание педагогической ситуации по схеме «Успех» – «Неудача» – «Успех». Преимущество метода заключается в том, что он смягчает критику и упрощает ее восприятие для родителя. Для начала расскажите о том, какое задание у ребенка получилось, новое оно или вы долго над ним работали, потом скажите о том, над чем нужно еще работать, и снова приведите родителю задание или новость, в которой есть позитивная информация о ребенке. Проявление ваших внутренних переживаний и заботы о семье можно отразить в вопросах о том, как ребенок спал, как прошли выходные, может ли ребенок дома, в естественных условиях генерализировать навыки, полученные в образовательном учреждении.

К сожалению, умение предоставлять качественную обратную связь родителям не находит должного отражения в отечественных документах, регулирующих деятельность работников коррекционной системы образования. Нами бы разработан алгоритм построения обратной связи для педагога на основе собственного опыта и анализируемой литературы. Алгоритм был представлен в структуре образовательного тренинга на базе коррекционных образовательных учреждений города Барнаула и подготовлен для дальнейшего распространения в дошкольных учреждениях.

Основопологающими аспектами данного алгоритма являются: толерантность, своевременная и правильная подача обратной связи, способность понимать причины тех или иных действий родителей или сохранение тактичности, в случаях недопонимания.

Исходя из выше обозначенных выводов, в систему профессионального становления педагога необходимо включать материал, направленный

ный на развитие основных характеристик эмпатии: развитие умения внимательно слушать и слышать, то, что говорит собеседник; развитие умения понимать то, что и как чувствует собеседник (родитель); развитие способности постоянной искренней заинтересованности в информации и поступках, транслируемых собеседником (родителем); формирование способности проявлять сочувствие к потребностям и интересам участников взаимодействия; развитие способности понимать точку зрения другого. Педагогу важно отказаться от осуждения, осознать необходимость его понимания и принятия, а также осознать и принять саму ситуацию. Наличие такого качества как эмпатия способствует возможности создания взаимопонимания в процессе взаимодействия. Благодаря эмпатии проявляется способность адекватного восприятия и отражения образа собеседника, создаются возможности для регулирования личностного поведения, актуализируются условия для создания отношений между людьми, характеризующихся доверием, открытостью, максимальной продуктивностью и безопасностью.

*Литература*

1. *Володина С.А.* Эмпатия как необходимое условие эффективности профессиональной деятельности педагога [Текст] / С.А. Володина // Проблемы современного образования. – 2018. – № 1.
2. *Карпова Е.В.* Взаимосвязь эмпатии и профессиональной мотивации будущих педагогов [Текст] / Е.В. Карпова, В.Н. Власова // Научный поиск: сб. научн. работ студентов, аспирантов, преподавателей / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 2016. – С. 127–133.
3. *Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин.* – URL: <http://www.klex.ru/1ql>



## **Коррекция нарушений письма у обучающихся с ЗПР**

**Степанюк Е.А.**

*студентка специальности 44.02.05*

*Коррекционная педагогика в начальном образовании*

*ГБОУ РО «Зерн ПК»*

*Зерноград, Россия*

*Stepanyukekat@gmail.com*

*Научный руководитель – Сахно М.В.*

Актуальность данной темы заключается в том, что нарушение письма является наиболее распространенной формой речевой патологии у учащихся младших классов. В современной литературе нарушение письменной речи именуются термином дисграфия.

Исследования показывают, что за семьдесят лет число младших школьников, испытывающих трудности в обучении, возросло с 8,7 % до 70 % и продолжает расти. Типичные проявления – бедность словарного запаса, неумение правильно пересказать текст и построить предложение, множество ошибок при письменном изложении. При этом дети тратят на выполнение домашних заданий необоснованно много времени и сил. В результате у них практически не остается свободного личного времени, накапливается эмоциональная и физическая усталость. Причины – несформированность внимания и тонкой моторики, отсутствие навыков чтения и самостоятельности действий. Следствие – отвращение к учебе уже в начальной школе. Дополнительные занятия по развитию отстающих функций, как правило, забирают у ребёнка остатки сил и эмоций.

В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции дисграфии.

Объект исследования – нарушения письменной речи у младших школьников.

Предмет исследования – процесс коррекции дисграфии у младших школьников.

Цель исследования – изучение дисграфии и организация коррекционной работы по ее устранению у учащихся начальных классов.

Для достижения поставленной цели в процессе исследования решались следующие задачи:

1. Анализ научно-педагогической, психологической и логопедической литературы по проблеме исследования.
2. Теоретическое обоснование формирования письменной речи у младших школьников.
3. Проведение экспериментальной работы по коррекции дисграфии у учащихся начальных классов.

4. Определение эффективности коррекционной работы по устранению дисграфических ошибок у младших классов.

Одним из важнейших условий правильной организации коррекционно-развивающей работы является своевременное и тщательное проведение психолого-педагогического обследования ребенка.

Чем раньше проведено обследование школьника, тем выше вероятность того, что работа будет иметь профилактический характер, корректирующий затруднения в овладении письмом и предупреждающий возникновение его стойкого нарушения.

Как отмечает А.Р. Лурия, в период комплектования первых классов проводится комплексное обследование будущих школьников, в которое обязательно должен входить блок, определяющий степень готовности слухового, зрительного и моторного анализатора, участвующих в акте письма, и состояние устной речи.

Целью обследования является определение возможных механизмов расстройства письма, выявление структуры дисграфического дефекта, характера и степени выраженности нарушений составляющих его компонентов. В процессе обследования обязательно следует учитывать имеющиеся у ребенка возможности. Анализ результатов обследования позволяет учителю определить индивидуальную педагогическую стратегию в коррекционной работе.

Методики направлены на определение нарушений функций, участвующих в процессе письма. В диагностики входит наглядный материал, слоговые таблицы, инструкции для выполнения практических заданий, направленных на выявление дисграфии.

Коррекционная работа проводится последовательно: слог, слово, словосочетание, предложение и текст. Младшему школьнику предлагаются следующие задания: «Запиши слог», «Допиши недостающий предлог», «Четвертый лишний», «Один, много», «Путаница», «Помири поссорившихся», «Собери группы слов», «Рассыпанное предложение», «Письмо с ошибками» и т.д.

Во время коррекционной работы проводятся индивидуальные занятия, направленные на коррекцию артикуляторно-акустической дисграфии. В работе с ребенком организовывается работа по развитию мимики лица, дыхания, мелкой моторики рук, силы голоса и артикуляции.

При подборе содержания коррекционного процесса основное внимание уделялось коррекции ведущих нарушений в структуре дисграфии. Индивидуальная работа по коррекции нарушений письма сочетается с работой во время уроков и занятий, а также и учитывает все особенности нарушения устной и письменной речи ребенка младшего школьного возраста. Следовательно, проведенные уроки и индивидуальные занятия должны включать в себя различные коррекционно-развивающие задания, игры и упражнения по коррекции дисграфии у младших школьников.

Результативность работы по коррекции нарушений письма отслеживается путем проведения промежуточных контрольных срезов, проводимых на уроках русского языка, в форме диктанта. Важное значение коррекционно-развивающей работы имеет не только работа с детьми во время учебного времени, но и работа родителей с детьми во внеучебное время.

Организация работы по предупреждению и коррекции дисграфии у младших школьников оказалась эффективной, так как коррекционно-развивающая работа имела систематический и комплексный характер.

Благодаря активной помощи со стороны родителей, коррекционно-развивающая работа с детьми с дисграфией улучшила свои показатели. Родители детей, прислушиваясь к данным им рекомендациям по работе с детьми, проводили с детьми в домашних условиях различные игры, упражнения и задания. Взаимодействуя и общаясь с детьми, они не только помогали детям развивать их словарный запас, учить правильно, грамотно и красиво говорить и писать, но и улучшали взаимоотношения с ребенком. Только благодаря совместной работе, дети смогли качественно овладеть навыками письменной речи.

#### *Литература*

1. *Ахутина, Т.В.* Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / М.Г. Храковская / – СПб.: «Акционер и К», 2016–246 с. – Текст: непосредственный
2. *Волкова, Л.С.* Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. Книга 1 / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова / – М.: Просвещение, 2015. – 384 с. – Текст: непосредственный
3. *Ефименкова, Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. / Л.Н. Ефименкова / – М.: Просвещение, 2017.– 336 с. – Текст: непосредственный

## **Изучение математических представлений и понятий у обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

**Тетерина М.А.**

*студент факультета «Клиническая и специальная психология»  
ФГБОУ ВО МГППУ,  
Москва, Россия  
teterina.marinaaa@yandex.ru*

*Научный руководитель – Тишина Л.А.*

Математика, как наука, определяющая количественные и пространственные отношения действительности, является незаменимым фундаментом в познании окружающего и, соответственно, в интеллектуальном развитии человека. В процессе взаимодействия с материальным миром, ребёнок посредством сенсорных анализаторов и различных моторных действий с предметами начинает знакомиться с их свойствами (цветом, размером, формой), накапливает чувственный опыт. Множество единичных образов постепенно трансформируются в представления (в том числе и математические), а последние позднее в понятия, что обуславливает изменения в структуре мыслительной деятельности ребенка. И на данные изменения прямо влияют математические знания, которыми обладает ребёнок в том или ином объеме. Благодаря этим знаниям осуществляется развитие ориентации в системе причинно-следственных отношений, логических операций и приёмов рационального изучения задач [4].

Роль математических структур, оказывающих мощный положительный эффект на становление когнитивной сферы ребенка, значительно возрастает при работе с детьми с особыми образовательными потребностями, в частности с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Дети с РАС представляют нозологическую группу, в которой определяющими выступают дезинтегративные отклонения психики, что в большей степени выражается в стереотипности их поведения, нарушениях коммуникации и социальной перцепции [3]. При этом расстройства в спектре аутизма относятся к первазивным (всепроникающим), что говорит о специфичности не только механизма общения, но и речемыслительных, аффективно-волевых процессов, обеспечивающих усвоение необходимого объема информации, в том числе и в области математики.

Проблема формирования математических представлений и понятий у детей с аутизмом изучена недостаточно, что в действительности востребовано в рамках инклюзивного образования при создании специальных условий обучения. Однако существующие исследования, целью

которых было подробно рассмотреть интеллектуальные, эмоционально-личностные особенности детей с РАС, позволяют нам утверждать, что уровень сформированности математических представлений у детей снижен, что сказывается на их дальнейшем усвоении учебного материала, понимании складывающихся пространственных и временных связей, ориентировке в быту. Поэтому малочисленность исследований по данному вопросу и необходимость нахождения приемлемых адаптивных способов обучения математике детей с РАС определяют актуальность описанной проблемы.

С опорой на результаты таких исследований в практике образовательной деятельности станут возможными адаптация программ учебных курсов и дисциплин по математике, построение учителем траекторий преодоления математических трудностей у ребенка или группы детей с РАС, а также составление и внесение изменений в коррекционно-развивающие программы (в модуле «Математика») с учётом интеллектуального и математического развития детей.

Методологическую основу нашего исследования составили работы в области психолого-педагогического изучения особенностей детей с расстройствами аутистического спектра [2, 3].

Дети с аутизмом рано знакомятся со свойствами предметов, им доступно различение их по цвету, величине, форме, что связано со стереотипностью детских увлечений, привлекательностью этих свойств, предоставляющих сенсорные ощущения ребёнку. У детей с РАС наблюдается неплохое знание цифр, они могут механически повторить порядок их следования, что происходит благодаря хорошо развитой зрительной памяти и большому интересу детей к внешним деталям и контурам. При этом соотнесение числа и количества предвъявляемых объектов бывает затруднено, вероятно, по причине недостаточной целенаправленности процессов анализа и синтеза [2].

По данным зарубежных специалистов (D. Titeca, H. Roeyers, H. Josephy, A. Ceulemans, A. Desoete), исследующих математические компетенции у старших дошкольников с аутизмом (показатель IQ > 80), у детей отмечаются более низкие результаты в сфере осмысления математических понятий и их трактовок, так же им сложнее самостоятельно производить поиск информации, ориентироваться в условиях математических заданий. Тем не менее относительно высокие результаты были зафиксированы при выполнении вычислительных действий.

Как указывают М.И. Береславская [1], в ходе обучения дети с РАС затрудняются не в усвоении арифметических навыков и решении примеров, а в составлении и решении задач. Сложности возникают в понимании содержания задачи, её наглядном представлении, вычленении сути и постановке главного вопроса к задаче. У первоклассников имеются проблемы с простыми задачами в одно действие. Соотнесение слов,

устойчивых выражений с действиями затруднено (например, «купил», «пришла», «сколько всего» – сложение; «забрал», «ушёл», «сколько осталось» – вычитание). Поэтому все части задачи сначала требуется иллюстрировать, проигрывать, что на практике делается неоднократно.

Опыт педагогической работы показывает [5], что дети часто неверно употребляют математические термины, путают их, хуже воспринимают аудиальную информацию, из-за чего формат устного математического диктанта, счёта не всегда является подходящим. Решение задачи с абстрактными (денежные единицы, меры длины, веса) и временными категориями (секунды, минуты, сутки и т.д.) осложнено. Также в математическом обучении для младших школьников с аутизмом характерно застревание на одном типе задач, им трудно переключиться на другой алгоритм действия.

Таким образом, владея отдельными математическими компетенциями, аутичный ребёнок не способен интегрировано применять их в своём обучении, что подтверждает важность и целесообразность более детального изучения обозначенного вопроса с последующей разработкой программы образовательных и коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на успешное формирование математических представлений и понятий у детей с РАС.

*Литература*

1. Береславская М.И. Приемы организации поведения и обучения детей с РАС, используемые педагогами в начальной школе ФРЦ МГППУ // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т.15, № 4. С. 26–34.
2. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – М.: Эко-Вектор, 2014. 336 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2017. 288 с.
4. Тишина Л.А. Системный подход к анализу проблемы готовности обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи к решению арифметических задач // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 2. С. 117–121.
5. Хотылева Т.Ю., Галактионова О.Г., Борисова О.В. Формирование умения решать арифметические задачи у детей, страдающих аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2007. Т.5, № 4. С. 58–68.

## **Особенности семейного воспитания дошкольников с дизартрией**

**Титова О.А.**

*студент факультета социальной и коррекционной  
педагогике ФГБОУ ВО «ВГСПУ»*

*Волгоград, Россия*

*oksana.titova99@yandex.ru*

*Научный руководитель – Бондаренко Т.А.*

В настоящее время проблемы семьи и семейного воспитания детей с нарушениями речи приобрели особую актуальность. Актуальность работы заключается в ее направленности на решение проблемы совместной деятельности логопеда и семьи по преодолению речевых нарушений у детей (в том числе дизартрии) и нормализации детско-родительских отношений.

Исходя из актуальности нашего исследования, предметом нашего исследования явились особенности процесса воспитания дошкольников с дизартрией в семье.

Исследование было построено на предположении, что коррекция дизартрии у дошкольников в процессе семейного воспитания будет эффективна, если:

1. будут учитываться возрастные особенности детей;
2. будет составлен план работы по взаимодействию логопеда с семьями дошкольников по устранению речевых дефектов и нормализации детско-родительских отношений.

Целью исследования явилось изучить особенности семейного воспитания дошкольников с дизартрией и разработать план работы логопеда с семьёй по коррекции речи и нормализации детско-родительских отношений. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. изучить особенности семейного воспитания в семьях дошкольников;
2. проанализировать семейное воспитание в семьях, воспитывающих ребёнка с дизартрией;
3. охарактеризовать особенности семейного воспитания детей с дизартрией;
4. описать и организовать работу логопеда с семьями дошкольников с дизартрией по коррекции речи и нормализации процесса родительского воспитания.

Проблемами семейного воспитания занимались многие известные психологи и педагоги: А.Я. Варга, В.К. Котырло, Н.К. Крупская, П.Ф. Лесграф, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.С. Спиваковская, В.Я. Титаренко, Л.Н. Толстой и многие другие [3].

Семья – это исторически сложившаяся система взаимоотношений между детьми и родителями, супругой и супругом, члены которой свя-

заны брачными или родственными отношениями и взаимной ответственностью.

Семейное воспитание – это система взаимоотношений родителей с детьми. Эта система является управляемой, где ведущая роль отводится родителям. Особенностью семейного воспитания является выраженная форма эмоциональных отношений между родителями и детьми через любовь друг к другу.

Проанализировав литературу по данной проблеме, мы приступили к практической части исследования и организовали констатирующий этап эксперимента.

Исследование проводилось на базе МОУ Детский сад № 305 Тракторозаводского района г. Волгограда, с родителями (5 семей) детей 5–6 лет, имеющих дизартрию.

Для реализации цели исследования использовался Тест-опросник родительского отношения (ОРО), разработанный А.Я. Варгой и В.В. Столиным, а также методика «Рисунок семьи».

По итогам обследования мы получили следующие количественные результаты уровня семейного воспитания дошкольников с дизартрией: 4 семьи имеют средний уровень воспитания – 80 %, 1 семья имеет низкий уровень – 20 %.

Судя по рисункам дошкольников, им не хватает внимания со стороны родителей, имеется недостаток в общении с ними. Некоторые семьи немного авторитарны в воспитании.

Таким образом, мы пришли к выводу, что необходимо дать рекомендации по нормализации детско-родительских отношений и указаний к домашним заданиям для детей по устранению дизартрии.

Для реализации нашей опытно-экспериментальной работы в ходе специального анализа литературы по данной теме нами были выбраны и модифицированы методики психологической работы с семьями, воспитывающих дошкольников с нарушениями речи, И.Ю. Левченко, В.В. Ткачёвой [2] и О.В. Бачиной [1], которые были включены в рекомендации логопеда семьям, воспитывающим дошкольников с дизартрией, по преодолению речевого дефекта детей.

Нами было проведено 4 консультационных встреч с родителями по проблеме семейного воспитания и речевых нарушений их детей, дано 8 домашних заданий по преодолению дизартрии у дошкольников в течение 1 месяца.

По итогам повторного исследования после проведённой коррекционно-логопедической работы мы выявили следующие количественные результаты уровня семейного воспитания дошкольников с дизартрией: 3 семьи со средним уровнем воспитания – 60 %, 2 семьи с высоким – 40 %. Низкого уровня выявлено не было.

По результатам повторно проведённой методики «Рисунок семьи» мы выявили, что дети начали больше проводить времени с родителями, кото-



рые стали уделять им внимание чаще. На рисунках были изображены все члены семьи, у каждого из которых были прорисованы все части тела. Это говорит нам о том, что члены семьи стали слушать и слышать друг друга.

Из всего вышеперечисленного мы пришли к следующему выводу: проведённая консультационная работа с родителями по нормализации детско-родительских отношений, совместное выполнение родителей и детей домашних заданий по коррекции дизартрии доказали свою эффективность. Для дальнейшей нормализации процесса семейного воспитания дошкольников с дизартрией и преодолению их речевого дефекта необходимо продолжить работу с логопедом.

*Литература*

1. *Бачина О.В., Самородова Л.Н.* Взаимодействие логопеда и семьи ребёнка с недостатками речи. – М., 2009.
2. *Левченко И.Ю., Ткачева В.В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: М.: Просвещение, 2008. – [электронный ресурс]. URL: <https://metodich.ru/metodicheskoe-posobie-predislovie/index.html> (дата обращения: 02.03.2020).
3. *Санникова А.И.* Эволюция цели и содержания семейного воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями в отечественной педагогике XX века: электронное учебное пособие / А.И. Санникова, О.Н. Тверская. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2011. – 44 с. – ISBN 2227–8397. – Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/32110.html> (дата обращения: 22.02.2020).
4. *Ткачева В.В.* Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Москва, 2015. с. – 320.
5. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.* Семейная психотерапия. Ленинград, 2004. С. 192. – [электронный ресурс]. URL: [http://pedlib.ru/Books/2/0334/2\\_0334-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0334/2_0334-1.shtml) (дата обращения: 16.03.2020).

## **Основные проблемы формирования готовности молодых людей с ОВЗ к профессиональному самоопределению в условиях образовательной организации**

*Трифонова А.Ю.*

*студентка факультета социальной  
коммуникации ФГБОУ ВО МГППУ  
Москва, Россия*

*Научный руководитель – Михайлова Т.А.*

Реформирование системы образования, изменение социально-экономических условий позволило пересмотреть вопрос обучения и воспитания молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, и в системе высшего профессионального образования, а также их дальнейшего трудоустройства. Согласно данным Федеральной службы государственной статистики в России – более 13 млн. человек с инвалидностью. Нуждаются в трудоустройстве – 820 тыс. человек, из них – 570 тыс. – это молодые люди. Вопросы профессионального самоопределения молодых людей с ОВЗ обсуждаются как в научном обществе, так и на государственном уровне. Но количество безработных среди молодых людей с инвалидностью лишний раз доказывает, что выбор профессии осуществляется ими без учета имеющихся у них психофизических особенностей и знаний реальной потребности рынка труда. Это нашло подтверждение и в проведенном опросе среди молодых людей с ОВЗ. В опросе приняли участие 117 человек с ОВЗ трудоспособного возраста. 78 % респондентов при выборе профессии не учитывали особенности своего заболевания, необходимость организации со стороны работодателя особых условий труда, что свидетельствует о неадекватности осознания своих возможностей в профессиональной деятельности. 57 % респондентов, из числа молодых людей, имеющих ОВЗ – переоценивают свои возможности, а 34 % – наоборот их недооценивают при рассмотрении рекомендуемых со стороны специалистов профессий, 77 % не имеют представления о своих возможностях в рамках реальных требованиях со стороны выбранной профессии. О содержании труда, характере профессиональной деятельности в полном объеме были проинформированы только 36 %, 65 % столкнулись с проблемой переобучения в связи с невозможностью реализации профессиональной деятельности из-за своего заболевания, 63 % имеют пессимистичный настрой при оценке перспективы трудоустройства. В связи с этим вопрос о формировании готовности молодых людей с ОВЗ к профессиональному самоопределению в условиях общеобразовательных учреждениях становится весьма актуальным, и связано это,

как с возможностью их успешной интеграцией в общество, так и улучшению их финансового благосостояния.

Понятие «профессиональное самоопределение» разными исследователями трактуется по-разному. Ряд ученых определяет- как длительный временной период, в котором человек, ищет свою профессию, себя в трудовой деятельности на разных этапах, определяет свои позиции, пути их достижения, отношение к своей роли в обществе, и готовность самостоятельно работать по профессии (О.В. Голубь, Е.А. Климов, Зеер Э.Ф., Пряжников Н.С.).

Согласно исследованиям Воеводиной Е.В. этапы профессионального самоопределения у молодых людей с ОВЗ отличаются от этапов профессионального самоопределения молодежи, не имеющих психофизических особенностей в развитии. Профессиональное самоопределение молодых людей с ОВЗ, как правило, зависит от личностного и психологического развития самого человека, особенностей сферы трудовой деятельности и ценностных ориентаций самой личности. Таким образом, профессиональное самоопределение, это не только осознанный выбор профессиональной деятельности, индивидуального профессионального маршрута, но и стиль, образ жизни.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что однозначного подхода к проблеме формирования готовности к профессиональному самоопределению именно молодых людей с ОВЗ в условиях образовательных учреждений нет.

В ходе исследования, нам удалось выявить закономерности влияния готовности молодых людей с ОВЗ к выбору правильной профессии и их последующего успешного трудоустройства.

В исследовании приняли участие 54 молодых человека, имеющие различные формы ограничения жизнедеятельности в возрасте от 18 до 30 лет. Анализ данных позволил выделить следующее: по социально-демографическому составу, 58 % – мужчины, 42 % – женщины. 1 группу инвалидности имеют – 14 %, вторую – 27 %, третью – 59 %. Среднее профессиональное образование есть у 14 %, высшее профессиональное образование – 25 %, у остальных есть общее (полное) образование. По нозологиям было выделено следующее: 54 % с нарушением опорно-двигательного аппарата, 37 % – имеют различные соматические заболевания, с нарушением слуха – 6 % , с нарушением зрения – 3 %. Таким образом, большую часть составляют две категории – с нарушением опорно-двигательного аппарата и различными соматическими заболеваниями.

Участникам был задан вопрос о форме их занятости, который позволил выявить, что 64 % ни чем не заняты, 15 % – обучаются, 9 % – реализуют себя в общественной деятельности, 12 % – осуществляют трудовую деятельность, но неполный рабочий день. Интересен факт, что 49 %, по их мнению, проявляют высокую активность в социальных

сетях, то есть много времени проводят в сети Интернет, 39 % – имеют средний уровень активности, 12 % – имеют низкий уровень активности в социальной сети. Наибольший интерес среди респондентов вызывает творческая деятельность – 65 % и спортивная – 16 %, меньше всего сфера IT-технологии – 7 %. Но спортом занимается только 7 % опрошенных. Исследование позволило определить имеются ли у респондентов знания о выбранной профессии, соответствует ли выбранная профессия психофизиологическим особенностям развития личности, и причины выбора данной профессиональной сферы. 42 % сделали профессиональный выбор, 25 % не сделали выбор, и 33 % не определились с выбором, называя несколько профессий, зачастую диаметрально противоположных. Из тех, кто сделал выбор, только 26 % обладают правильными знаниями о выбранной профессии, 74 % не смогли правильно определить виды деятельности в рамках выбранной профессии. Причины выбора той или иной профессии: престижность профессии – 12 %, личный интерес – 7,1 %, выбор родителей – 13 %, высокая заработная плата – 14 %, возможность творчески реализовать себя – 8,9 %, хорошие условия работы – 12 %, несколько мотивов – 38 %, возможность трудоустроиться рядом с домом – 29 %. В тоже время те, кто не смог осуществить выбор профессии указали на следующие причины: отсутствие информации о профессиях – 5 %, невозможность соотнести свои реальные возможности и профессию – 35 %, нежелание осуществлять трудовую деятельность ни в какой сфере – 55 %, невозможность выбора из множества профессий – 5 %. В принятии решения о выборе профессии им помогают: 28 % – родители, 19 % – службы занятости, 4 % – психологи, пытаются самостоятельно определиться – 49 %. По мнению респондентов, для того чтобы сделать правильный выбор профессии им нужна следующая информация: о престижности и востребованности выбранной профессии (13 %), о средних и высших профессиональных образовательных учреждениях, осуществляющих подготовку лиц с ОВЗ, имеющих специальную образовательную среду и желаемые направления подготовки – 44 %, возможность трудоустроиться по выбранной профессии – 24 %, об организации труда на предприятии – 15 %. Также был интересен ответ на вопрос об участии в профориентационных мероприятиях в образовательных учреждениях: 78 % не участвовали в подобного рода мероприятиях, из-за болезни, или в силу отсутствия возможности посетить то или иное мероприятие, 12 % участвовали периодически, но, к сожалению, на выбор это не повлияло, так как их участие было в большей степени формально, и 10 % – не смогли ответить (не понимали о каких мероприятиях идет речь).

На вопрос о том, почему они не трудоустроились, или что им мешает это осуществить, были получены следующие ответы: разочарование в выбранной профессии в связи с невозможностью осуществлять тру-

довую деятельность из-за специфики заболевания – 56 %, отсутствие условий трудовой деятельности – 23 %, несоответствие профессии существующим ожиданиям (представлял одно, а работодатель требует другое) – 11 %, отсутствие мотивации к трудовой деятельности в связи с высокой конкуренцией при трудоустройстве и заниженной оценкой своих возможностей – 10 %.

Таким образом, основными причинами неправильного выбора профессии является: отсутствие осознания своих ограничений и возможностей при выборе профессиональной деятельности; невозможность выстраивания индивидуальной профессиональной траектории на раннем этапе развития; отсутствие мотивации к трудовой деятельности; сформированная готовность к профессиональному выбору и развитию, отсутствие специалистов, помогающих реализовать профвыбор.

Результаты исследования подтверждают, что молодые люди с ОВЗ хотели бы получить профессию, и в последующем реализовать трудовую деятельность, но, к сожалению, работа по формированию готовности к профессиональному самоопределению не является системной, а сами молодые люди, в силу определенных ограничений жизнедеятельности, не всегда могут принимать участие в проводимых мероприятиях и, тем самым, сделать осознанный выбор профессий, дающих возможность трудоустройства и интеграции в общество. Одним из эффективных механизмов решения проблемы, на наш взгляд, является создание психолого-педагогических условий для реализации на базе образовательных учреждений практико-ориентированной программы по профориентации обучающихся с ОВЗ.

#### *Литература*

1. *Воеводина Е.В.* Проблемы профессионального самоопределения людей с инвалидностью // Человек. Общество. Инклюзия. – 2016 – № 1(25). – С. 22–27.
2. *Голубь О.В.* Профессиональное самоопределение как этап социализации личности // Фундаментальные исследования. – 2014 – № 3. – С. 417–418.
3. *Ермилина О.С., Михайлова Т.А.* Трудовая социализация молодежи с ОВЗ через призму исторических моделей понимания инвалидности // Социальные отношения. – 2017 – № 1 (20). – С. 59–69.

## **Семейное воспитание детей раннего дошкольного возраста с отклонениями в развитии речи**

**Кирста О.А., Шевякова П.В.**

*студенты факультета социальной и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «ВГСПУ»,  
Волгоград, Россия*

*kirsta.olesya@mail.ru, posheva98@yandex.ru*

*Научный руководитель – Бондаренко Т.А.*

Семейное воспитание является целенаправленным процессом, в котором родителям необходимо не только любить своего ребенка и заботиться о нем, но и проявлять ответственность, терпение и педагогическую компетенцию. Особенно применительно это к родителям детей с речевыми нарушениями, поскольку очень важно знать не только основные периоды овладения речью и возможные отклонения от нормы, но и уметь наблюдать за речью ребёнка, способствовать её развитию, создавать правильную речевую среду и, что самое главное, быть правильным примером для подражания.

Изучение семейного воспитания детей раннего дошкольного возраста с отклонениями в развитии речи является актуальной и значимой задачей, так как именно семья напрямую влияет на успешность процесса социализации ребенка.

Целью исследования было теоретическое изучение и практическое выявление особенностей семейного воспитания детей раннего дошкольного возраста с отклонениями в развитии речи. Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи: выявить возрастные закономерности развития и характеристики нарушений речи у детей раннего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе; изучить особенности семейного воспитания детей раннего дошкольного возраста с отклонениями в развитии речи; провести диагностику особенностей семейного воспитания детей раннего дошкольного возраста с отклонениями в развитии речи; организовать работу логопеда с семьёй ребёнка с отклонениями в развитии речи.

Объектом исследования являлось семейное воспитание детей раннего дошкольного возраста с отклонениями в развитии речи, а предметом – особенности семейного воспитания детей раннего дошкольного возраста с отклонениями в развитии речи.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выявить возрастные закономерности развития речи ребенка в норме. Мы выяснили, что процесс овладения речью как средством общения в течение первых лет жизни проходит такие этапы, как довербальный, этап возникновения речи и этап развития речевого общения.

С целью выявления особенностей семейного воспитания детей раннего дошкольного возраста нами был проведён констатирующий экспе-

римент на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка № 4 Краснооктябрьского района Волгограда». В исследовании принимали участие 10 семей с детьми раннего дошкольного возраста (2–3 года).

Для данного исследования были выбраны следующие методики:

1. Методика «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) И.М. Марковой позволяет выявить особенности отношения родителей к детям дошкольного возраста.

Анализ результатов исследования показал, что большая часть родителей предъявляет низкий уровень требований к детям, придерживается мягкого стиля воспитания, у половины опрошенных высокий уровень эмоциональной близости и принятия ребёнка. Для многих родителей характерна повышенная тревожность за ребёнка и низкий уровень последовательности в процессе воспитания, половина родителей удовлетворены отношениями с ребёнком, уровень воспитательной конфронтации низкий.

2. Анкета для родителей ребенка, посещающего логопедические занятия направлена на выявление отношения родителей к занятиям с логопедом, а также степень участия родителей в речевом развитии ребёнка.

Данная методика позволила выявить, что большая часть родителей положительно относится к посещению ребенком логопедических занятий (89 %), 67 % родителей считают необходимым исправлять речевые дефекты так как это некрасиво, половина родителей (55 %) не считают нужным объяснять детям, зачем работать над правильной речью, но заставляют их выполнять задания. 67 % родителей считают, что семья должна принимать участие в преодолении речевого нарушения ребёнка, но из них 23 % редко могут выделить время на занятия, 33 % не знают, что конкретно необходимо делать. Регулярно обращаются к логопеду по вопросам развития речи только 17 % родителей, остальные обращаются в крайних случаях или редко из-за стеснения, только 5 % родителей отмечают, что не нуждаются в помощи.

Анализ полученных результатов указал на необходимость проведения работы с родителями с целью вовлечения их в коррекционный процесс. Нами была выдвинута гипотеза, согласно которой устранение отклонений в развитии речи у детей раннего дошкольного возраста будет гораздо эффективнее, если коррекционное воздействие будет осуществляться как со стороны логопеда, так и со стороны семьи, в которой воспитывается ребенок.

Коррекционная работа была организована в групповой форме, которая включала в себя ряд бесед, проводимых с целью расширения представлений родителей о речевых нарушениях у детей, обозначения значимости логопедических занятий, а также необходимости продолжения коррекционного процесса в рамках семьи. Был проведен практикум на

тему «Артикуляционная гимнастика в домашних условиях», в ходе которого были продемонстрированы упражнения на укрепление артикуляционного аппарата.

По завершении коррекционно-логопедической работы нами был организован контрольный эксперимент, который показал, что можно говорить об успешности проведённой работы. Так, было выявлено, что после коррекционной работы все родители положительно относятся к тому, что ребёнок обучается в логопедической группе (на 11 % больше). 45 % считают, что речевые нарушения необходимо исправлять так как они мешают развитию всех психических процессов ребёнка (на 45 % больше). Половина опрошенных родителей объясняет своему ребёнку почему нужно работать над правильной речью (на 22 % больше). Также все опрошенные считают, что семья должна принимать участие в преодолении речевого нарушения ребёнка (на 33 % больше). Родители чаще стали обращаться к логопеду по вопросам речевого развития ребёнка.

Итак, поставленные перед нами задачи решены в полном объеме.

Цель достигнута – теоретически изучены и практически выявлены особенностей семейного воспитания детей раннего дошкольного возраста с отклонениями в развитии речи.

Гипотеза, согласно которой устранение отклонений в развитии речи у детей раннего дошкольного возраста будет гораздо эффективнее, если коррекционное воздействие будет осуществляться как со стороны логопеда, так и со стороны семьи, в которой воспитывается ребенок доказана.

Таким образом, организация работы с родителями была направлена на создание комплексного коррекционного воздействия как со стороны логопеда, так и со стороны родителей ребёнка, что позволило улучшить эффективность преодоления речевых нарушений. Так, мы достигли положительных результатов в процессе работы, выполнили поставленные задачи и подтвердили гипотезу в ходе эксперимента.

#### *Литература*

1. *Волковская Т.Н.* Возможные способы организации и содержание работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения / Т.Н. Волковская // Дефектология. –1999. – № 4.
2. *Козырева Л.М.* Развитие речи. Дети от рождения до пяти лет. – Ярославль, 2001
3. *Марковская И.М.* Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми/ И.М. Марковская // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 2.
4. *Михнева Е.Б.* Участие родителей в коррекционно-воспитательной работе по преодолению речевых нарушений у детей дошкольного возраста / Е.Б. Михнева // Логопед в детском саду. – 2006. – № 4.
5. Семейное воспитание детей с нарушениями речи: Учеб.-метод. пособие / Автор-сост. Н.В. Дроздова. – Мн.: БГПУ, 2006.



## **Технологии формирования лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников**

**Юсипова Г.Х.**

*студент факультета психологии и педагогики  
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»,  
Нижний Новгород, Россия  
yusipovagulnaz@mail.ru*

*Научный руководитель – Медведева Е.Ю.*

В настоящее время вопрос о формировании лексико-семантической стороны речи у дошкольников является одной из важнейших проблем в логопедии, так как одной из главных компетенций в данном возрасте является умение строить коммуникацию, а становление лексико-семантической системы является одной из важнейших ступеней при формировании речевого общения.

Высокая значимость, а также недостаточная разработанность практической стороны вопроса коррекции нарушений лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи заставила нас обратить свое внимание на эту проблему.

Учитывая актуальность данного вопроса было проведено исследование, цель которого состояла в теоретическом и экспериментальном изучении состояния лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников с ОНР, разработке и проведении логопедической программы с применением полисенсорного подхода.

Теоретическое изучение данной проблемы позволило определить, что именно в дошкольном возрасте происходит активное развитие лексико-семантической стороны речи, которая представляет совокупность лексических единиц, связанных между собой семантическими отношениями, и выявить специфические особенности лексико-семантической стороны речи, к которым относятся бедность активного словаря, недостаточная сформированность лексической стороны речи и низкий уровень владения семантическими элементами.

Для изучения особенностей лексико-семантической стороны речи была составлена адаптированная методика на основе диагностических материалов О.Б. Иншаковой, И.А. Смирновой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, которая включала два раздела: 1 – исследование понимания и употребления слов номинативного лексического значения; 2 – исследование лексической системности и структуры значения слова. Для проведения исследования были отобраны 34 детей старшего дошкольного возраста, 17 из них имеющие ОНР III уровня и 17 детей с нормой речевого развития.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что у старших дошкольников с ОНР III уровня недостаточно развито

умение употреблять слова номинативного лексического значения: дети не дифференцируют некоторые признаки, действия, употребляют слова не по назначению, следствием чего являются многочисленные вербальные парафазии. В большей степени наблюдаются ошибки в заданиях второго раздела, указывающие на то, что дети испытывают сложности в выборе нужного слова, в выделении важных дифференциальных семантических признаков. Наибольшие затруднения вызывает подбор слов с близким и с противоположным значением.

Вышеперечисленное подтверждает необходимость разработки и проведения логопедической работы по формированию лексико-семантической стороны речи, а для повышения эффективности коррекционной работы необходимо усовершенствование имеющихся методов. С этой целью логопедические занятия строились с опорой на полисенсорный подход, который предполагает задействование максимально возможного количества анализаторов при ознакомлении с новыми предметами и явлениями. Для появления слова необходимо, чтобы у ребенка было сформировано чувственное представление о предмете. Поэтому основу лексической работы составляет опора на различные модальности, данный принцип благоприятствует более успешной актуализации слова, а оригинальность и новизна подобранных материалов, заинтересованность самих дошкольников позволит сделать коррекционную работу более успешной.

Так, были условно выделены три этапа в логопедической работе. Логопедическая работа на первом этапе была направлена на уточнение значения слов, имеющихся в пассивном словаре, и актуализацию их в самостоятельной речи, овладение новыми словами. Данные задачи реализовывались за счет того, что при ознакомлении с новым предметом или явлением информация подавалась через различные сенсорные системы, что давало возможность и услышать о новом, и увидеть, и потрогать, и попробовать, и понюхать, одним словом – ощутить саму вещь.

На втором этапе работа проводилась по двум направлениям. Первое – формирование структуры значения слова – предполагало уточнение представлений о цвете, форме, величине, особенностях внешнего вида предмета. Применялись упражнения, направленные на формирование обобщающих понятий, родовидовых отношений, группировки слов. В упражнения включались различные виды ощущений через массируемый поток информации на органы чувств. Второе – формирование лексической системности, расширение связей между словами в лексиконе – включало реализацию задач за счет игр на сенсорной основе, предполагающих установление связей на основе противопоставления и аналогии, где предметы сопоставлялись с включением тактильного, обонятельного и вкусового анализатора.

На третьем этапе внимание уделялась закреплению слов в словосочетаниях, предложениях.

После проведенной коррекционной работы был осуществлен контрольный эксперимент, показавший результаты положительной динамики в заменах, узком понимании, неточном употреблении слов детьми с общим недоразвитием речи III уровня. Словарный состав детей обогатился словами, обозначающими качества, форму, признаки предметов, появились слова, обозначающие обобщающие понятия. Показатели по всем заданиям по исследованию лексической системности и структуры значения слова на контрольном этапе так же выросли.

Таким образом, данные контрольного этапа подтверждают успешность проведенной логопедической работы с применением полисенсорного подхода. Поэтому, логопедические занятия будут намного эффективнее, если включать в работу приемы, предполагающие задействование как можно большего количества анализаторов.

#### *Литература*

1. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2014. – 320 с.
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 224 с.
3. Медведева Е.Ю., Олхина Е.А. Своеобразие семантического развития детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. Сер: Педагогика и психология. – сборник научных трудов. – Ялта., 2018. Вып. 59–4, С. 68–71.
4. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи / И.А. Смирнова. – СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 52 с.
5. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 287 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

## Часть 1

## Психологические исследования в образовании

<i>Агеев Н.Я.</i> Профессиональная и личностная идентичность у выпускников первого высшего образования.....	3
<i>Алтынова А.А.</i> Психологическое сопровождение одаренных школьников: актуальность практической реализации .....	6
<i>Бабийчук И.А.</i> Развитие воображения детей, занимающихся художественной деятельностью .....	9
<i>Баканова М.Л.</i> Взаимосвязь параметров саморегуляции с психоэмоциональным состоянием у студентов вуза .....	13
<i>Балаева Ю.Э.</i> Игра как способ гуманизации образовательного процесса .....	16
<i>Бельков М.М.</i> Психологический скрининг кандидатов в водители: дифференцированный подход к обучению в автошколах .....	19
<i>Боложинская Н.Е.</i> Развитие творческих возможностей младших школьников в дополнительном образовании .....	22
<i>Бритова В.С.</i> Особенности флюидного интеллекта и рабочей памяти у младших школьников с задержкой психического развития .....	24
<i>Будурян М.М.</i> Проблема доказательности в исследовании психолого-педагогических практик.....	29
<i>Быч К.Э.</i> Взаимосвязь стиля руководства, поведения в конфликте и особенностей климата в организации.....	31
<i>Волкова А.В.</i> Формирование коммуникативной компетентности обучающихся с особыми образовательными потребностями в предметной области «Русский язык»: постановка проблемы .....	33
<i>Вучичевич Б.</i> Тесты интеллекта: говорит ли ошибка больше чем правильный ответ?.....	36

<i>Герасименко Ю.В.</i> Психологическое сопровождение возрастного развития подростков на разных этапах взросления.....	39
<i>Гриненко У.Б.</i> Проблема скулшутинга в образовательной среде .....	42
<i>Гончарова В.В.</i> Эмпирическое изучение предрасположенности старшеклассников к экзаменационному стрессу.....	44
<i>Груша А.В.</i> Психологические аспекты цифровизации образования.....	47
<i>Дёмина М.Л.</i> Исследование и анализ эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста .....	50
<i>Дербенева К.А.</i> Психологическая диагностики игровой деятельности у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....	53
<i>Долгих Т.М.</i> Особенности замещающего поведения в зависимости от профиля саморегуляции у старших подростков .....	55
<i>Екатериненко А.О.</i> Старшеклассники в условиях военно-политической напряженности и мирной жизни: стрессоустойчивость, стратегии совладания.....	58
<i>Ермакова А.В.</i> Профессиональное самоопределение подростков с разной успешностью в учении .....	60
<i>Ершова И.С.</i> Формирование ценности здорового образа жизни у подростков: диагностика установок в отношении пищевого поведения.....	63
<i>Ефимов Д.Б.</i> Участие студентов в официальном представительстве своих интересов в университете.....	66
<i>Жесткова Д.А.</i> Модель формирования компетенции делового взаимодействия в дополнительном образовании .....	68
<i>Зарецкая А.А.</i> Роль переживания в процессе чтения подростками художественного произведения .....	72

<i>Зинатуллина А.М.</i> Как совмещение учебы и работы влияет на психическое и физическое здоровье магистрантов .....	75
<i>Иванова М.О.</i> Особенности развития навыков коммуникации в подростковом возрасте в рамках социокультурного подхода в изучении иностранного языка .....	77
<i>Иванова Ю.В.</i> Семейные факторы риска самоповреждающего поведения .....	80
<i>Инцова А.И.</i> Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников во внеурочной деятельности .....	83
<i>Кербис И.Ю.</i> Психолого-педагогические условия развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений с применением дистанционных технологий .....	85
<i>Кириллова У.Е.</i> Создание педагогических условий для преодоления языкового барьера при изучении немецкого как второго иностранного языка (на примере Петергофской гимназии императора Александра II) .....	88
<i>Шутилова И.А., Кожевникова Е.Д.</i> Использование флеш-карт в обучении иероглифам китайского языка .....	94
<i>Козлова Л.А.</i> Взаимосвязь выраженности психологических последствий использования информационных технологий с экзистенциальными характеристиками респондентов .....	96
<i>Комиссарова Т.Ю.</i> Активные развития профессионального Я-концепта старшеклассника .....	99
<i>Комолов О.Е.</i> Личностные ресурсы как фактор жизнестойкости лиц с ОВЗ .....	102
<i>Корнилова Г.И.</i> Что думают студенты о своей компетентности: статистические основания определения категорий контент-анализа в исследовании представлений о компетентности ..	106

<i>Кравчук Е.А.</i> Развитие коммуникативных навыков у младших школьников в условиях учебной кооперации .....	109
<i>Кузина С.О.</i> Профорориентационные проекты как фактор профессионального самоопределения подростков.....	114
<i>Кузнецов А.С.</i> Готовность к профессиональному самоопределению старшеклассников в «ситуации неопределённости.....	116
<i>Кузьмина А.Б.</i> Психолого-педагогический анализ проблемы обучения курсантов военных вузов .....	119
<i>Куликова И.С.</i> Особенности привязанности и жизнестойкости матерей младших школьников с РАС .....	121
<i>Куляцкая М.Г.</i> Динамика саморегуляции студентов с инвалидностью в условиях онлайн-обучения (пилотажное исследование) .....	124
<i>Макарова Н.В., Ларионова Д.И.</i> Формирование нравственных представлений старших дошкольников средствами изобразительной деятельности .....	127
<i>Литвиненко В.А.</i> Роль эмоционального интеллекта в формировании стратегии учебно- профессиональной карьеры студентов вуза .....	130
<i>Лукьянова Е.О.</i> Психолого-педагогические условия подготовки детей со значительным снижением интеллекта к поступлению в школу ....	133
<i>Мазурчук Е.О.</i> Структура субъектности матери в период восстановления родительских прав .....	136
<i>Макушакова К.К.</i> Осознание современными подростками природы как ценности .....	139
<i>Малич А.В.</i> Психолого-педагогические условия формирования логического мышления на занятиях эколого-биологической направленности .....	142
<i>Мальшенко Д.А.</i> Психологическое здоровье студентов вузов с высоким уровнем рефлексии .....	145

<i>Маслова Е.В.</i> Техники семейной психотерапии в формировании Soft Skills у подростков .....	148
<i>Матвеева А.И.</i> Репрезентация сферы высшего образования в виртуальной среде мегаполиса .....	151
<i>Димитрова В.П., Матюшин Н.Д.</i> Образ детства в представлениях современных младших школьников .....	154
<i>Мирошина А.С.</i> Межличностные отношения подростков и склонность к интернет-зависимости .....	157
<i>Моисеева А.А.</i> Влияние информационных технологий на формирование образа виртуального «Я» обучающихся .....	160
<i>Морозов А.И.</i> Мотивационные предикторы отношения студентов к дистанционному обучению .....	163
<i>Назарова Т.Ю.</i> Культура речевого поведения современных подростков: диагностика и формирование .....	166
<i>Новикова О.В.</i> Развитие навыков эмоциональной саморегуляции у подростков-участников кадетского бала .....	169
<i>Нуриева Г.Р.</i> Особенности представлений интеллектуально одаренных подростков о человеке в цифровом обществе .....	172
<i>Овечкина Е.А.</i> Коммуникация как основа становления саморегуляции учебной деятельности в начальной школе .....	175
<i>Овсянникова К.Г.</i> Развитие образа «Я» у подростков с ОВЗ средствами хореографии .....	178
<i>Олисаева Л.Г., Калаева А.А.</i> Особенности статусно-ролевых отношений в среде кадет .....	181
<i>Павлова А.А.</i> Предикторы благополучия академически одаренных детей в школьных коллективах .....	185
<i>Плешакова Е.А.</i> Психологические проблемы во взаимоотношениях молодых учащихся студенческих семей с родительскими семьями .....	188



<i>Подкур Е.А.</i> Особенности учебной мотивации и мотивов выбора вуза и специальности у студентов разных поколений.....	192
<i>Правдина О.И.</i> К вопросу о формировании знаково-символической деятельности у дошкольников в полисубъектном взаимодействии участников образовательных отношений .....	195
<i>Проценко Ю.В., Юрченко Е.Н.</i> Применение «здоровьесберегающих технологий» в процессе обучения иностранному языку младших школьников .....	198
<i>Семенова Е.Э.</i> Работа с кризисом идентичности личности в рамках психодрамы .....	201
<i>Серов Е.Л., Глебова А.А., Барабанщиков В.А.</i> Развитие способности к восприятию лицевых экспрессий у несовершеннолетних .....	204
<i>Симонова К.Е.</i> Особенности тактильной памяти младших школьников с нарушениями зрения .....	207
<i>Смылова М.М.</i> Миграционные установки аспирантов: образовательная миграция.....	210
<i>Старикова Ю.В.</i> Особенности межличностных конфликтов в студенческих группах .....	214
<i>Тебенькова Е.А.</i> К проблеме постановки учебной задачи на проектирование по В.В. Давыдову .....	217
<i>Тихонова Д.В.</i> Личностная и логическая рефлексия: взаимосвязь и особенности их развития в различных условиях обучения.....	221
<i>Фенелонова М.В.</i> Социально-психологическая адаптированность старших дошкольников с разным уровнем тревожности .....	224
<i>Фещенко А.С.</i> Психологические особенности личности как предикторы интернет-зависимого поведения в подростковом возрасте .....	227
<i>Филинская М.А.</i> Клинико-психологический портрет личности студента с высоким уровнем руминативного мышления .....	230

<i>Финашина М.Е.</i> Я-концепция подростков с аутоагрессивным поведением .....	233
<i>Хиль Ю.С.</i> Исследование связи стиля родительского воспитания и уровня развития навыка управления собственными эмоциями .....	236
<i>Шабалина Е.И.</i> Исследование когнитивно-стилевых характеристик студентов в связи с этнокультурной принадлежностью личности .....	240
<i>Шаповалова Д.В.</i> Исследование ценностных ориентаций и уровня тревожности у старших дошкольников .....	242
<i>Шевлякова Н.Е.</i> Психологическая готовность старшеклассников к саморазвитию в условиях современного образования .....	244
<i>Шеленберг Т.В.</i> Диагностика и психологические условия формирования универсальных учебных действий смыслообразования в младшем школьном возрасте .....	246
<i>Шоркина Н.А.</i> К вопросу об оценке вклада возрастных особенностей и особенностей социализации в процессе развития личности .....	249
<i>Экслер А.Б.</i> Учебная мотивация как фактор лидерства в ученической группе школьников и студентов .....	252
<i>Юрченко Е.В.</i> Копинг-стратегии преодоления старшеклассниками негативного отношения к ситуации выпускного экзамена .....	255

## ЧАСТЬ 2

### Педагогические исследования (опыт педагогической практики и инновации в педагогической практике)

<i>Августова Ю.В.</i> Особенности адаптации студентов учреждений СПО к будущей про- фессиональной деятельности .....	258
<i>Аганова И.А.</i> Классный коллектив как средство социального воспитания подростков с затруднениями общения .....	261
<i>Андреева Е.Е.</i> Опытно-поисковая работа по формированию правовой компетенции старшеклассников средствами клуба .....	264

<i>Апанасенко О.М.</i> Сингапурские обучающие структуры как средство формирования готовности школьников к жизни в мультикультурном обществе .....	267
<i>Баканова А.А.</i> Элективный курс «Основы программирования на языке Python» как средство профессиональной ориентации школьников.....	270
<i>Бахметьева А.П.</i> Развитие предпринимательских качеств старшеклассников (на примере проектной академии «Start Up»).....	273
<i>Бердникова В.</i> Дидактические игры как средство достижения метапредметных результатов на уроках литературного чтения .....	276
<i>Берёзкина О.И.</i> Современный взгляд на допрофессиональную педагогическую подготовку старшеклассников .....	279
<i>Битюкова И.С.</i> Развитие познавательного интереса младших школьников на уроках литературного чтения с помощью дрампедагогики.....	282
<i>Бобылев И.А.</i> Планирование жизненных перспектив как фактор психологического благополучия в молодости .....	285
<i>Боголюбова А.И.</i> Междисциплинарные проектные задачи, как средство развития коммуникативных умений учащихся.....	288
<i>Борисенко С.В.</i> Развитие учебной мотивации младших школьников и методика eduScrum на уроках окружающего мира .....	291
<i>Борисова С.В.</i> Анализ логической структуры текстов для младших школьников путем построения графических метафор.....	294
<i>Бутовская З.С.</i> ИКТ в домашних заданиях как способ повышения интереса школьников, изучающих китайский язык как второй иностранный .....	297
<i>Бушуев Г.С.</i> Образовательная студия как практика погружения в предметную область .....	300

<i>Васильев И.В.</i> Конвергентный подход в естественнонаучном просвещении, как новая образовательная политика XXI века .....	303
<i>Веретенникова К.В.</i> Проблемы трудоустройства людей с инвалидностью (опыт взаимодействия УрГПУ и АНО «Благое дело») .....	306
<i>Вильданова А.В.</i> Что знают учителя о мозге? Тематическое исследование «Распространение нейро-мифов среди учителей» .....	309
<i>Вишневецкая Н.В.</i> Перспективы обучения будущих преподавателей вуза языку межкультурного диалога .....	312
<i>Вторушина А.А.</i> Дополнительное образование обучающихся начальных классов по программе «Интеллектуальный драйв» .....	315
<i>Геленко О.В.</i> Коррекция связной речи у младших школьников .....	318
<i>Горбачевская П.И.</i> Возможности информационно- коммуникационной среды в формировании грамматических навыков обучающихся в условиях языковой гимназии .....	321
<i>Гусева Д.Ф.</i> Творческие игровые приемы как способ развития фонематических способностей у первоклассников с ОНР .....	324
<i>Гусельникова А.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение семьи в рамках модели раннего выявления детского и семейного неблагополучия (Пермский край) .....	327
<i>Давыдова А.А.</i> Развитие творческой активности школьников при решении исследовательских задач .....	330
<i>Данилевич Т.А.</i> Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ средствами социально-культурной деятельности) (на примере детского фольклорного ансамбля «Лунница») .....	333
<i>Денисова М.В.</i> Формирование коммуникативных умений младших школьников средствами КТД .....	340

<i>Державина В.В.</i> Личность ребенка с особыми образовательными потребностями: как развить? .....	343
<i>Дорофеева А.С.</i> STEAM-образование: подготовка педагога .....	346
<i>Дьячкова О.П.</i> Исследование практики оценки метапредметных результатов в начальной школе .....	349
<i>Дылдина Д.В.</i> Развитие ценностного отношения к учению младших школьников в формате цифрового обучения .....	352
<i>Емельянова Е.В.</i> Особенности организации социально- коммуникативного развития младших школьников с трудностями общения в современных условиях.....	355
<i>Жданова А.А.</i> Развитие надпрофессиональных компетенций студентов (на примере Делового клуба) .....	358
<i>Зайцева И.Н.</i> Организационно-педагогические условия реализации проектного образования в старшей школе.....	361
<i>Зелинская М.Г.</i> Волонтерская деятельность как условие развития инициативности у детей старшего дошкольного возраста .....	365
<i>Зенкова Д.М.</i> Основные направления подготовки будущих педагогов с позиции педагогического дизайна .....	368
<i>Идрисова О.И.</i> Критерии оценки уровня сформированности профессиональной мобильности обучающихся магистратуры.....	371
<i>Катушенко О.А.</i> Специфика эргономизации деятельности студенческого объединения .....	374
<i>Климина В.В.</i> Методика преподавания английских междометий в русской аудитории .....	377
<i>Ковалевич Д.С.</i> Стратегии снижения языковой тревожности: зарубежный опыт.....	380
<i>Ковтун Е.А., Мерзлякова О.П.</i> Исследование возможностей геймификации в повышении эффективности образовательного процесса в школе ...	382

<i>Шипилова И.А., Кожевникова Е.Д.</i> Использование флеш-карт в обучении иероглифам китайского языка .....	385
<i>Коротоножкин Е.А.</i> Возрастная спецификация профессионального выгорания учителя .....	387
<i>Кудинова В.А.</i> Исследование норм нравственного поведения в коллективе подростков .....	391
<i>Кудряшова А.В.</i> CLIL как наиболее оптимальный способ интеграции ИЯ и профессиональных дисциплин .....	395
<i>Кузнецова И.С.</i> К вопросу о развитии детской фантазии в школе.....	398
<i>Куцевалов Н.А.</i> Комплексное использование источников исторической информации на уроках истории .....	400
<i>Лохманова Е.А.</i> Формирование рефлексивных умений младших школьников на уроках литературного чтения.....	404
<i>Лукашенко Д.В.</i> Воспитание эмпатийных чувств в младшем школьном возрасте .....	408
<i>Лукьянченко С.В.</i> Развитие композиционного мышления учащихся изостудий в системе дополнительного образования .....	411
<i>Малова А.И.</i> Использование визуальной среды App Inventor при обучении программированию школьников .....	414
<i>Мальхина И.В.</i> Перспективы развития российской фортепианной школы в условиях пандемии .....	418
<i>Мизгулина М.Н.</i> Преподавание японского языка в российских школах: основные тенденции.....	421
<i>Миронова А.Н.</i> Подготовка студентов педагогических вузов к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности .....	425
<i>Миронова Е.Н.</i> Формирование образа профессии будущего у старшеклассников .....	428

<i>Михайленко Н.А.</i> Особенности включения калькулятора в процесс математического образования младших школьников .....	432
<i>Михалькова Е.С.</i> Историзмы как средство формирования познавательного интереса младших школьников к математике .....	435
<i>Морозова П.А.</i> Возможен ли диалог между учеником и учителем? Портрет педагогов российской школы с точки зрения их отношения к обратной связи .....	438
<i>Околот Д.Я., Потапова В.А.</i> Дуальная система подготовки специалистов для пищевой промышленности .....	441
<i>Осипова Ю.А.</i> Диагностика сформированности универсальных учебных действий у младших школьников на уроках технологии.....	445
<i>Панкова И.Я.</i> Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в поликультурной среде .....	448
<i>Першина О.П.</i> Формирование исследовательских компетенций современных школьников в условиях технопарка «Кванториум» .....	451
<i>Петренко В.Н.</i> Обследование школьно-значимых функций у младших школьников с задержкой психического развития .....	454
<i>Петрова М.О.</i> Роль учителя-фасилитатора в реализации лексической компетенции.....	457
<i>Петрухина Е.А.</i> Перспективы развития дистанционного обучения в российских вузах (на примере Академии ГПС МЧС России).....	460
<i>Полушкина М.А.</i> Взаимодействие воспитателя с родителями по вопросам социального развития на примере МБДОУ Детского сада комбинированного вида № 26 «Колосок».....	462
<i>Понарец О.И.</i> Формирование коммуникативной культуры старшего подростка в условиях проектной деятельности .....	466
<i>Попова Л.А.</i> Проблема дистанционной поддержки школьника в процессе подготовки к итоговой аттестации по математике.....	468

<i>Пугачева Н.С.</i> Компетенция в области педагогического проектирования как базис конструктивной профессиональной деятельности педагога.....	470
<i>Путинцева И.В.</i> Комплексное использование интерактивных заданий как способ формирования математической компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта в среде Moodle.....	473
<i>Пушкарева М.Ю.</i> Создание предметно-языкового контекста как способ повышения эффективности уроков чтения на английском языке в начальной школе (технология CLIL) .....	476
<i>Романенко Т.В.</i> Сущность понятия «социальное взаимодействие»: проблемы и пути их решения в системе среднего профессионального образования .....	479
<i>Рыжечкина Л.И.</i> Формирование культурно-экологической компетентности студентов педагогического вуза .....	482
<i>Савина К.Д.</i> Перспективные направления подготовки специалистов по работе с манипулятивным воздействием в сектах .....	485
<i>Сайфуллина Н.А.</i> Диагностика уровня сформированности прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры .....	488
<i>Санникова М.С.</i> К вопросу о роли исследовательской деятельности в формировании прогностических умений младших школьников.....	491
<i>Сергиевская В.С.</i> Вовлечение молодежи в социальное предпринимательство (на материале Парка социогуманитарных технологий НИ ТГУ).....	494
<i>Сидельникова Т.Л.</i> Интеграция технологий смешанного обучения и арт-технологии для формирования творческих способностей младших школьников .....	496
<i>Сидорова Н.А.</i> Организация инновационной деятельности по формированию межнациональной толерантности	



детей старшего дошкольного возраста посредством подвижных игр разных народов .....	500
<i>Снесарева Е.А., Алыкова Н.А.</i>	
Реализация комплекса мероприятий, направленного на развитие эмоционального интеллекта у дошкольников .....	502
<i>Солянка Е.А.</i>	
Особенности обиходно-бытовой интернет-коммуникации в китайском языке.....	505
<i>Сысолятина А.А.</i>	
Применение игровых технологий для достижения метапредметных результатов на уроках права в школе.....	508
<i>Тарасикова Д.А.</i>	
Наставник в системе дополнительного профессионального образования .....	511
<i>Тестова А.А.</i>	
Применение метода ключевых учебных ситуаций, как способа реализации доказательного подхода в образовании .....	514
<i>Тихомирова А.А.</i>	
Позапанная технология гражданского образования.....	518
<i>Томский А.Е.</i>	
Развитие пространственного мышления младших школьников посредством робототехники.....	523
<i>Тотьмянина М.Ю.</i>	
Взаимодействие семьи и образовательной организации в реализации проектной деятельности детей.....	527
<i>Фазрахманова Л.М.</i>	
Особенности формирования и совершенствования фонетических навыков в условиях дистанционного обучения .....	530
<i>Хафизова А.А.</i>	
Исследование творческого саморазвития будущих учителей начальной школы .....	534
<i>Хорошевская М.И.</i>	
Программа социально-педагогической поддержки подростка средствами школьной волонтерской деятельности .....	537
<i>Хохлова Е.В.</i>	
Развитие рефлексии у будущих педагогов на практических занятиях по психологии .....	540
<i>Черепанов К.Н.</i>	
Влияние личностных и надличностных мотивов на эффективность двигательной деятельности.....	543

<i>Честюнина Н.Д.</i> Авторский интегрированный курс «Информатика-робототехника» для учащихся 3–4 классов.....	546
<i>Шалабодова В.И.</i> Настольные игры как метод обучения иностранному языку .....	549
<i>Шепелева И.С.</i> Использование программных средств при изучении информационного моделирования в средней школе .....	554
<i>Шерина А.А.</i> Место и роль учебного предмета «Родной язык (русский)» в языковом образовании учащихся основной школы .....	562
<i>Шершенова М.А.</i> Свободные графические редакторы, которые целесообразно изучать на элективных курсах.....	565
<i>Шохирева А.Е.</i> Исследование значимости формирования регулятивных универсальных учебных действий в начальной школе в современных условиях.....	568
<i>Шпит Е.И.</i> Применение Coh-Metrix в совершенствовании навыков англоязычного научного письма .....	571
<i>Яковлева Т.А.</i> Портфолио как средство развития рефлексивно-оценочных навыков младших школьников .....	575

### ЧАСТЬ 3

#### Исследования в области управления образованием

<i>Григорьева А.В.</i> «Обряды перехода» и их роль в защите диссертации: взгляд с точки зрения проблемы отсева в российской аспирантуре ..	578
<i>Дорожкина Е.С.</i> Показатели и уровни профессионального становления будущего учителя.....	581
<i>Махомет И.А.</i> Корректировка инструментария измерения показателей открытости и доступности информации об ООУ при проведении независимой оценки качества образования .....	584

*Михайлова Е.В.*

Роль руководителя образовательной  
организации по профилактике конфликтов  
в период введения новых дистанционных форм обучения .....587

*Новосёлова С.Н.*

Внедрение ЕМІ как средство повышения  
конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг .....594

*Орлова Д.В.*

Особенности Я-концепции девиантных подростков.....597

*Петрова А.А., Титкова В.В., Иванюшина В.А.*

Связь распространенности буллинга и  
базовых характеристик школ: размера и местоположения .....600

*Попова О.С., Понамарев В.С.*

Грантовая научно-исследовательская  
деятельность среди студентов СПбГУВМ .....603

## **ЧАСТЬ 4**

### **Исследования в области социологии и философии образования**

*Валединский П.И., Ходоренко Д.К., Иванюшина В.А.*

Эффект родительского контроля и среды  
 сверстников на алкогольное поведение подростков .....606

*Васехина А.В., Нездоймышапко Л.А.,*

*Попова А.В., Титкова В.В., Ходоренко Д.К.*

Сексуальное образование: обзор мировых практик .....610

*Воронина Д.К.*

Межпредметная интеграция как основополагающий  
 принцип современной методической науки.....613

*Зайцева Е.А., Титкова В.В.*

Сексуальное поведение и сексуальная  
 грамотность подростков из колледжей Санкт-Петербурга .....616

*Кислѐнкова А.А.*

Академическая успеваемость детей-мигрантов:  
 социально-экономический статус против мигрантского .....619

*Носырева В.В., Ходоренко Д.К.*

Сексуальное образование через  
 обсуждение секса с родителями и друзьями .....622

## ЧАСТЬ 5

### Исследования в области истории образования

<i>Демянчук А.В.</i> История высшего педагогического образования в нижегородской области.....	625
<i>Демуанчук А.В.</i> History of higher pedagogical education in the Nizhniy Novgorod region.....	625
<i>Какичева Д.В.</i> Профессорско-преподавательские кадры в вузах Сталинграда в восстановительный период .....	629
<i>Левашова Т.А.</i> Этапы формирования профессиональной концертмейстерской деятельности в России .....	633
<i>Наймарк Е.А.</i> Технология написания истории школы .....	636
<i>Славгородская Е.А.</i> Эпистемологическая основа педагогической концепции Рудольфа Штайнера как ресурс инновационных образовательных решений.....	638

## ЧАСТЬ 6

### Исследования в области дошкольного детства и образования

<i>Важнова С.А.</i> Особенности представлений родителей о качествах дошкольника, необходимых для успешного обучения в школе .....	640
<i>Ибрагимова Н.С., Калиева К.А.</i> Использование приемов театрализованной деятельности в логопедической работе с дошкольниками с ОНР III уровня .....	643
<i>Игнова А.В.</i> Занятия со старшими дошкольниками по программе «Я – будущий ученый» как средство развития их познавательных интересов .....	645
<i>Ильслова И.А.</i> Анализ понятия «формирование нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста».....	648

<i>Кондратьева О.Б.</i> Практика создания буктрейлеров в условиях дошкольной образовательной организации.....	650
<i>Литина В.В.</i> Подготовка педагогов к реализации эдытейнмента в дошкольной образовательной организации .....	653
<i>Макарова Н.В., Ларионова Д.И.</i> Формирование нравственных представлений старших дошкольников средствами изобразительной деятельности...	656
<i>Маслова А.С.</i> Особенности образной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	659
<i>Михайлова А.И.</i> Цифровые технологии в ознакомлении дошкольников с природой Зауралья .....	661
<i>Назырова А.И.</i> Речевые упражнения как средство формирования певческих навыков детей старшего дошкольного возраста .....	665
<i>Патрина Е.А.</i> Особенности восприятия ребёнком старшего дошкольного возраста эмоционального состояния человека в ситуациях взаимодействия и общения со сверстниками и взрослыми .....	668
<i>Прогацкая Т.К.</i> Цифровая компетентность ребенка старшего дошкольного возраста: к постановке проблемы .....	671
<i>Русских Д.А.</i> Развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников посредством сказок собственного сочинения .....	674
<i>Савенкова А.В.</i> Технология продуктивного чтения современной детской художественной литературы как педагогическое условие обогащения нравственных представлений дошкольников.....	677
<i>Стирина М.А.</i> Театральное творчество в форме игр-драматизаций как средство психологической подготовки детей к школьному обучению .....	680
<i>Сыщикова А.В.</i> Влияние среды и выбора технологий на познавательную активность детей старшего дошкольного возраста .....	683

<i>Фронтowa Е.В.</i> Особенности соматогнозиса у дошкольников с ЗПР .....	686
--	-----

## **ЧАСТЬ 7**

### **Исследования развития цифровых технологий в образовании**

<i>Агеева Н.С.</i> Социальные сети как ресурс развития сетевого образовательного пространства городских университетов мира.....	688
<i>Акаева К.И.</i> Факторы взаимодействия формальной и неформальной систем образования на примере общеобразовательных школ и EdTech-стартапов.....	692
<i>Белухина А.А.</i> Особенности изучения темы «Математическое моделирование» в школьном курсе информатики .....	695
<i>Винокурова И.В.</i> Проектирование дидактического электронного комплекса системы повышения квалификации педагогов инклюзивного высшего образования .....	698
<i>Гут Ю.Н., Москвитина О.А.</i> Исследование представлений о будущем образовании в эпоху цифровых технологий.....	702
<i>Жданова А.А., Придорогина К.Д.</i> Развитие горизонтальных связей среди студентов с применением видео-методов обучения .....	705
<i>Жукова Н.В.</i> Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей структуры темперамента и проблемного использования интернета у подростков .....	708
<i>Карева А.А.</i> Цифровые технологии в дополнительном образовании технической направленности как инструмент социализации обучающихся (на примере создания веб-приложения).....	712
<i>Комиссарова М.О.</i> STEAM учитель как дополненная реальность современного образования.....	715
<i>Корытов Г.В.</i> Разработка и применение в обучении виртуальных интерактивных моделей физического эксперимента.....	717

<i>Костицына Т.А.</i> Активизация познавательной деятельности школьников на уроках биологии средствами мультимедиа технологий .....	720
<i>Котик Н.В.</i> Технологическая готовность школьных учителей и трудности перехода на дистанционный формат обучения .....	724
<i>Нижегородцева П.</i> Возможности мобильных технологий в обучении математике .....	729
<i>Никитина Ю.М.</i> Электронная энциклопедия прецедентных имен в процессе школьного литературного образования .....	733
<i>Потатуева А.В.</i> Специфика подготовки тренеров-педагогов интеллектуальных видов спорта к работе в режиме онлайн .....	736
<i>Рафф-Ганачевский А.М.</i> Потенциал самоизоляции для дистанционного самообразования студентов педагогического профиля .....	739
<i>Русак С.Г.</i> Анализ эффективности информационно-образовательной среды в вузе .....	742
<i>Сафаева Н.В.</i> Особенности организации проектной деятельности учащихся на уроках информатики .....	744
<i>Слидневский Н.В.</i> Использование информационных технологий в реализации программ ученического самоуправления....	749
<i>Фадейкина М.В.</i> Организация изучения информационных моделей на основе баз данных в курсе информатики средней школы .....	752
<i>Федоровских А.В.</i> Цифровые технологии в школьном географическом образовании.....	757
<i>Якимова Ю.В.</i> Тьюторское сопровождение физико-технического творчества учащихся средствами образовательного сайта .....	760
<i>Яновская Д.О.</i> Проектирование малошумящего усилителя на кмп-технологии для сшп-приемопередатчика .....	763

## ЧАСТЬ 8

### Исследования в области измерений в образовании

<i>Вырва Е.Е.</i> Доказательство валидности результатов тестирования креативности в начальной школе .....	768
<i>Гонашвили А.С.</i> Сравнительный анализ российского и американского образования ....	772
<i>Дубинина Е.В.</i> Контроль умений монологической речи на английском языке в 6 классе средней общеобразовательной школы.....	775
<i>Жандарова Т.И.</i> Использование пакетов математической обработки данных в школьном курсе информатики .....	778
<i>Керша Ю.Д.</i> Контингент имеет значение: влияние школьной социально-экономической композиции на достижения .....	780
<i>Kolesnikova D.P.</i> The Comparison of Normative and Ipsative Scales Performance for Interest Surveys in Data Science .....	782
<i>Кучкарева С.С.</i> Диагностика коммуникативных умений младших школьников.....	785
<i>Левонovich Н.И.</i> Разработка математической модели отслеживания движения человека в трехмерном пространстве.....	788
<i>Руснак А.И.</i> Студенческое счастье в условиях дистанционного образования: влияет ли пандемия на субъективное благополучие и религиозность?.....	791
<i>Селиванова А.С.</i> Связь познавательной рефлексии и сформированности субъектной позиции у детей младшего школьного возраста .....	794
<i>Шевлякова Н.Е.</i> Взаимосвязь профессионального самоопределения и готовности к самообразованию старшеклассников в цифровую эпоху ..	796



## ЧАСТЬ 9

### Исследования в области специальной педагогики и инклюзии

<i>Абрарова Э.Ф.</i> Эмоциональное выгорание педагогов в условиях инклюзивного образования .....	798
<i>Агаркова А.А.</i> Оценка лексико-семантической стороны речи младших школьников с речевой патологией .....	801
<i>Тишина Л.А., Андриашина А.И.</i> Формирование операций языкового анализа и синтеза у обучающихся с нарушениями речи .....	805
<i>Андроник А.А.</i> Психолингвистический анализ речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....	809
<i>Балашова Е.Н.</i> Методические рекомендации по формированию навыков самоконтроля у учащихся с нарушениями интеллекта на уроках математики.....	812
<i>Габдрашитова Л.И.</i> Особенности психологической адаптации слабовидящих студентов в сфере высшего образования.....	815
<i>Горчакова Е.С.</i> Возможности проблемных ситуаций в формировании нравственных понятий у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	818
<i>Гукова Е.О.</i> Перспективы в изучении формирования невербальных средств общения у детей с расстройством аутистического спектра ....	821
<i>Евтушенко А.И., Евтушенко Д.И.</i> Эстетическое воспитание в танцевальной деятельности лиц с нарушениями интеллектуального развития .....	823
<i>Искакова Б.С.</i> Подготовка студентов к работе в системе инклюзивного образования (на примере университетов Германии и России) .....	826
<i>Мишагина И.В.</i> Логопедическая технология «Говорим и рассказываем» для детей с общим недоразвитием речи III и IV уровня .....	829

<i>Князькова С.И.</i> Методы исследования особенностей социальной адаптации учащихся с задержкой психического развития к обучению в инклюзивном классе.....	832
<i>Коробьина Ю.О.</i> Теоретический аспект социализации дошкольников с речевыми патологиями .....	835
<i>Красуля М.Ю., Борякова Н.Ю.</i> К проблеме формирования функционального базиса письма у детей с общим недоразвитием речи.....	838
<i>Круглова Е.Е.</i> Проектная деятельность сопровождения семей ребёнка с ОВЗ в условиях дистанционного обучения .....	841
<i>Кусмарцева К.Д.</i> Проектная деятельность как средство социальной профилактики аутоагрессивного поведения подростков 15–16 лет, подвергшихся домашнему насилию .....	844
<i>Лисовая К.В.</i> Применение информационно-компьютерных технологий в работе с заикающимися дошкольниками.....	847
<i>Лукьянова Е.О.</i> Психолого-педагогические условия подготовки детей со значительным снижением интеллекта к поступлению в школу ....	851
<i>Ляпина А.М.</i> Психолого-педагогические условия профилактики асоциального поведения у подростков с ЗПР.....	854
<i>Музафарова А.А.</i> Диагностика социального и эмоционального интеллекта младших школьников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития.....	859
<i>Мяжкова В.В.</i> Культура отношений младших школьников в инклюзивном образовании.....	862
<i>Набиуллина А.С.</i> Формирование предметно-игрового взаимодействия у детей раннего и дошкольного возраста с РАС на коррекционно-развивающих занятиях.....	864
<i>Надточий А.П.</i> Диагностическая программа по оценке коммуникативных возможностей у детей со сложными нарушениями развития .....	867

*Перадзе М.Б.*

Разработка и опытная проверка программы курса внеурочной деятельности, направленного на формирование умения планировать у младших школьников .....871

*Ровнова А.А.*

Динамика эмоционально-личностных характеристик детей и подростков с несовершенным остеогенезом в ходе проведения реабилитационной программы .....875

*Сергазиева К.О.*

Использование игр В.В. Воскобовича для развития когнитивной сферы дошкольников с нарушениями зрения .....878

*Шмидт А.А., Снесарева Е.А.*

Реализация принципа эмпатии в развитии коммуникативной компетенции педагога – дефектолога .....881

*Степанюк Е.А.*

Коррекция нарушений письма у обучающихся с ЗПР .....884

*Тетерина М.А.*

Изучение математических представлений и понятий у обучающихся с расстройствами аутистического спектра .....887

*Титова О.А.*

Особенности семейного воспитания дошкольников с дизартрией.....890

*Трифонова А.Ю.*

Основные проблемы формирования готовности молодых людей с ОВЗ к профессиональному самоопределению в условиях образовательной организации .....893

*Кирста О.А., Шевякова П.В.*

Семейное воспитание детей раннего дошкольного возраста с отклонениями в развитии речи .....897

*Юсипова Г.Х.*

Технологии формирования лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников .....900

**XIX Всероссийская научно-практическая  
конференция молодых исследователей образования  
Доказательный подход в сфере образования  
Тезисы конференции**

Верстка – *М.В. Мазоха*

Дизайн обложки – *М.Ю. Степаненкова*

Подписано в печать: 01.03.2021.  
Формат: 60\*90/16. Гарнитура Times.  
Усл. печ. п. 57,9. Усл.-изд. л. 69,2.