

АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



МОСКОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ХVII ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ
МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕЗИСЫ КОНФЕРЕНЦИИ

МОСКВА 2018



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

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

Тезисы конференции

Москва 2018

ББК 88

XVII Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – 515 с.

Печатается по решению оргкомитета XVII Всероссийской научно-практической конференции «Молодые исследователи образованию» (апрель 2018)

Редакционная коллегия:

Рубцов В.В., Марголис А.А., Гаврилова Т.П., Гуружапов В.А.,
Исаев Е.И., Кирсанов А.И., Кудрявцев В.Т., Куравский Л.С.,
Маринова Т.Ю, Нечаев Н.Н., Салмина Н.Г., Смирнова Е.О.,
Филиппова Е.В., Шведовская А.А., Юрьев Г.А.

XVII Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования.

Материалы издаются в авторской редакции

ISBN 978-5-94051-151-9

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2018

Часть 1.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В ОБРАЗОВАНИИ

Взаимосвязь успеваемости и личностных особенностей второкурсников психолого-социального факультета РНИМУ им. Н.И.Пирогова

Адамова В.М.
студент психолого-социального факультета
ФГБОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия
v.rosse1998@gmail.com

Научный руководитель – Есина С.В.

Успеваемость является важным показателем успешности учебной деятельности, на который влияет множество факторов, в том числе и черты характера. В данной работе рассматривается связь успеваемости с личностными особенностями (на примере акцентуаций) и самоотношением. Данные нашего исследования позволят простроить процесс обучения более успешно, за счет учета особенностей группы, являющихся схожими для членов ее, возможности адаптировать подачу материала под выявленные особенности поведения и переживания стрессовых состояний. Второкурсники- это обучающиеся, которые адаптированы к учебному процессу и сохранившие учебную мотивацию, поэтому данный выбор является оптимальным для нашего исследования.

Объект исследования: личностные особенности и успеваемость студентов-психологов 2 курса РНИМУ им. Н.И. Пирогова

Предмет исследования: акцентуации личности, самоотношение и успеваемость студентов 2 курса психолого-социального факультета РНИМУ им. Н.И. Пирогова

Цель исследования: выявить связь между успеваемостью и личностными особенностями студентов-психологов РНИМУ

Задачи исследования:

1. Анализ литературы по проблеме исследования
2. Проведение эмпирического исследования.
3. Анализ результатов и формулирование выводов.

Методики и методы исследования:

1. Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС)
2. Опросник Г. Шмишека (модификация «Методики изучения акцентуаций личности К. Леонгарда»)
3. Статистические методы анализа данных.

Характеристики выборки:

Исследование проводилось в период с октября по декабрь 2017 года. В нем приняли участие 70 студентов 2 курса РНИМУ в возрасте от 18 лет до 21 года: 35 студентов, обучающихся на психолого-социальном факультете, группа контрольная- 35 студентов педиатрического факультета.

Результаты исследования:

Оценивая успеваемость, мы разделили студентов на 3 группы: отличники, хорошисты и троечники. Основанием для деления на группы послужили оценки за сданные экзамены, закрытые зачеты. Результаты распределения студентов-психологов: отличники-17, хорошисты- 17, троечники- 1. Мы видим, что у студентов преобладают высокие показатели успеваемости. У студентов-педиатров: отличников-6, хорошистов-24, троечников-5.

В ходе нашего исследования было выявлено, что студентов отличников и хорошистов (психологов) объединяет яркая выраженность гипертимного, экзальтированного и демонстративного типов акцентуации, а также низкие показатели по шкале «самопривязанность».

Яркая выраженность гипертимной акцентуации личности свидетельствует о инициативности и коммуникабельности. Данные качества необходимы для успешного обучения, ведь они позволяют положительно зарекомендовать себя перед преподавательским составом, а также занять значимую позицию в коллективе. Кроме того, можно отметить умение сохранять положительный настрой при затруднительных (стрессовых) ситуациях: в период сессий. Для данного типа акцентуации проблема выбора очень актуальна, из-за склонности к многозадачности, они могут часто не успевать сделать все запланированное, не довести часть дел до конца, что в итоге вызывает беспокойство и тревогу.

При демонстративной акцентуации студенты имеют все шансы стать душой компании и лидерами в коллективе. Они знают, как понравится окружающим, взаимодействовать с ними и помочь разрешить даже некоторые проблемы. Поэтому благодарные однокурсники могут помочь такому студенту при надобности. Отличное воображение позволяет реализовывать задания преподавателей в креативной форме, что также поощряется. Для данной группы людей стресс возникает в ситуациях, когда ставится под сомнения их личностные качества и возникают сомнения в себе, но при поддержке окружающих они быстро сходят на нет.

По методике МИС в группе отличников статистически значимые различия по шкале «самоуверенность» (хи-квадрат равен 6,69 для уровня значимости $p \leq 0,05$): у студентов–психологов ярко выражена самоуверенность (высокие баллы у 71 %), при этом у педиатров средние баллы. Это свидетельствует о уверенности студентов-психологов в своих действиях, силах разрешить даже затруднительные ситуации, конфликты. Они уверено себя чувствуют при построение взаимоотношений с окружающими, что положительно сказывается на занимаемой позиции в учебной группе. Они чаще всего менее травматично переносят трудные и нетипичные ситуации, в которых необходимо сохранять трудоспособность. Но порой излишне переоценивают свои возможности, что конечно же вызывает затруднение.

Стоит отметить, что у большинства опрошенных студентов (80 % педиатров, 51 % психологов) ярко выражен экзальтированный тип акцентуации личности. Возможно данный тип характерен для обучающихся медицинского ВУЗа, что требует в дальнейшем подтверждения. Такие студенты эмоциональны, у них отлично развита эмпатия, что, несомненно, важно для специалистов, работающих с людьми.

Статический анализ данных, полученных в обеих выборках позволил выделить значимые отличия между студентами-психологами и студентами-

педиатрами в группе отличников: для студентов-психологов характерны демонстративный тип акцентуации (53 %), гипертимный тип (47 %), в то время как у студентов педиатров эти типы акцентуации выражены средне (хи-квадрат Пирсона равен 10,78 для уровня значимости $p \leq 0,01$ и 6,2 для уровня значимости $p \leq 0,05$ соответственно).

Выводы:

1. Для большинства студентов медицинского университета характерна яркая выраженность экзальтированного типа личности.
2. Для студентов-психологов характерны демонстративный, гипертимный типы акцентуаций и самоуверенность, в то время как у студентов педиатров эти показатели менее выражены.

Таким образом, наше исследование позволяет предположить, что яркая выраженность определенных черт характера студентов может способствовать успешному выполнению учебных задач и в дальнейшем стать опорой в профессиональной деятельности.

Для подтверждения нашего предположения необходимо в дальнейшем увеличить число респондентов, а также провести исследования студентов другого ВУЗа, которые выступят в качестве контрольной группы. Также необходимо в дальнейшем использовать батарею методик для выявления факторов, которые непосредственно влияют на успеваемость студентов, обучающихся в медицинских университетах.

Взаимосвязь отношений в родительской семье и готовности к браку среди студенческой молодежи

Артёмова А.А.

*Студент факультета юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nartemovs@gmail.com*

Научный руководитель – Коноплёва И.Н.

Актуальность исследования обусловлена кризисным состоянием семьи в современном социуме – снижением ценности семьи, смещением социальных норм и правил, внутригрупповые и личностные изменения, связанные с общими социально-экономическими тенденциями.

Целью исследования является анализ взаимосвязи отношений в родительской семье и готовности к браку в студенческой молодежи.

Объектом исследования является готовность к браку как социально-психологический феномен.

Предмет исследования – взаимосвязи готовности молодых людей к браку с особенностями отношений в родительской семье.

Теоретический анализ современных исследований позволил нам сделать ряд выводов:

1. Семья является системообразующей формой человеческой общности, первичной социальной группой общества, основанной на супружеском союзе и родственных связях.
2. Брак может быть определен как личностное взаимодействие мужа и жены, регулируемое моральными принципами и поддерживаемое присущими ему ценностями;

3. Готовность к браку – это система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально-психологическое отношение к образу жизни, ценностям супружества;
4. Семья выполняет ряд социально-психологических функций, которые требуют некоторой устойчивости системы. Основными социальными функциями являются репродуктивная и функция социализации детей. Соответственно выполнение данных функций связано с продолжительностью взаимоотношений;
5. На основании теоретического анализа можно отметить, что работа по формированию готовности к браку включает в себя следующие объекты психологической работы: когнитивный компонент, мотивация, формирование систем практических умений и операций, связанных со спецификой гендерных различий, аффективный компонент поведенческий компонент.

Целью эмпирического исследования явилось исследование взаимосвязи отношений в родительской семье и готовности к браку в студенческой молодежи.

Исследование проводилось на базе Московского государственного психолого-педагогического университета. В исследовании приняли участие студенты 1, 2, 3 курса. Объем выборки составил 50 человек в возрасте от 18 до 23 лет. Всего в исследовании приняло участие 20 юношей и 30 девушек.

Методики исследования:

1. Авторская анкета, направленная на исследование особенностей взаимоотношений в родительской семье;
2. Опросник ролевые ожидания и притязания (РОП);
3. Анкета «Мотивы вступления в брак», разработанная С.И. Голод;
4. Методика «Незаконченные предложения» (авторский вариант Saks – Sidney в модификации Т.А. Заекю)

На основании проведенной работы можно сделать ряд выводов:

1. Выявлены области отношений, составляющих для участников наиболее высокую значимость, для женщин и мужчин это установка на реализацию хозяйственно-бытовых функций семьи, установка на значимость внешней социальной активности (профессиональной, общественной) для стабильности брачно-семейных отношений, установка на значимость эмоционально-психотерапевтической функции брака;
2. Среди отношений выявлены области, связанные с негативными эмоциями, среди женщин это отношение к семье как таковой, отношение к собственной семье, положение личности в структуре семьи, отношение к разводу, отношение к конфликтам, отношение к матери, отношение к отцу, среди мужчин отношение к семье как таковой, отношение к собственной семье, отношение к партнеру, отношение к себе, отношение к любви романтического типа, отношение к сексу, отношение к разводу, отношение к конфликтам, главенство и ответственность в семье, права и обязанности супругов, отношение к отдыху и досугу, отношение к матери, отношение к отцу;
3. Выявлены особенности взаимосвязи отношений в родительской семье и готовности к браку в студенческой молодежи: отношения к семье как к таковой и ценности внешнего облика, чем выше оценки отношения к семье как таковой, тем ниже ценность внешнего облика партнера; особенностей отношения к себе и значимости сексуальных отношений, чем выше оценки самоотношения, тем ниже ценность сексуальных отношений; особенностей

отношения к себе и значимости внешнего облика партнера; особенностей отношений к главенству и ответственности в семье и значимости идентификации с партнером; особенностей отношений к отдыху и досугу и значимости хозяйственно-бытовых функций; особенностей отношения к родительской семье и мотивов вступления в брак особенностей отношения к родительской семье и внешней социальной активности; особенностей отношения к матери и мотивов вступления в брак; особенностей отношения к матери и идентификации с партнером; особенностей отношений к отцу и значимости хозяйственно-бытовых функций; особенностей отношений к отцу и отношения к родительским обязанностям; принятия родительской модели отношений и значимости эмоциональной функции семьи и значимости внешней социальной активности. Так гипотеза исследования верифицирована: существует статистически значимая взаимосвязь готовности к браку студенческой молодежи с особенностями отношений в родительской семье.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении особенностей и специфики формирования удовлетворенности браком с психологической точки зрения, полученные данные могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения, в психологическом консультировании и просвещении.

Восприятие образа сверстника противоположного пола девочками-подростками в условиях раздельного обучения

*Архипова П.С.
студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kawai95@mail.ru*

Научный руководитель – Кочетова Ю.А.

Одной из главных целей школьного образования является создание и поддержание психологических условий, обеспечивающих полноценное психологическое и личностное развитие каждого ребенка. На обучение ребенка в школе оказывает влияние ряд факторов: психологический настрой на учебу, атмосфера в классе, отношение учителя и ученика, желание ребенка учиться и пр. Ряд педагогов считает, что раздельное обучение благоприятно влияет на взаимоотношения учащихся и на успеваемость. Педагогическая деятельность должна быть направлена на воспитание в мальчиках устоявшихся мужских качеств (активности, решительности, смелости, инициативности), а в девочках – женских качеств (доброты, сострадательности и др.). Для ряда других педагогов привычнее традиционное совместное обучение. Таким образом, можно сделать вывод, что это довольно дискуссионный вопрос, так как одни выступают за совместное обучение, аргументируя это тем, что обучающимся необходима коммуникация с противоположным полом, другие же считают, что в современном обществе нивелировались традиционные полоролевые отношения, девочки при смешанном обучении все чаще перенимают мужские качества, то есть усваивают роли несвойственные своему полу и, поэтому, раздельное обучение предпочтительнее, ведь в таких условиях учитываются гендерные особенности детей [1; 2].

В настоящее время по всему миру увеличивается число школ, практикующих раздельное обучение мальчиков и девочек, но исследований связанных с изучением особенностей гендерного типа обучения в России пока не так много и они, в основном, направлены на анализ особенностей развития личности обучающихся или на изучения влияния данной образовательной ситуации на успеваемость. Таким образом, исследования межличностных коммуникаций и, в частности, восприятия девочками, обучающимися в раздельных классах, образа сверстника противоположного пола, актуально. Исследование восприятия образа сверстника противоположного пола в современном обществе имеет особую значимость, так как влияет на дальнейшее формирование позитивных отношений между представителями разных полов, а также на межличностные коммуникации.

Целью исследования было проведение анализа межличностных отношений девочек-подростков со сверстниками противоположного пола на базе обучающихся в гимназии с раздельным обучением в сравнении со сверстницами, обучающимися на базе общеобразовательной школы. Не менее важным явилось изучение содержательных и уровневых характеристик «образа Я» девочек-подростков и восприятия ими образа сверстников противоположного пола, в условиях раздельного обучения, выявление их возрастных особенностей и уровней развития, а также особенности связи этих образов.

Гипотезой исследования является предположение о том, что существуют различия восприятия образа сверстников противоположного пола девочками-подростками в зависимости от образовательной ситуации, в частности, существуют различия в гендерной идентичности у девочек в возрасте 12–14 лет, обучающихся в раздельных и смешанных классах, а также существуют значимые различия в восприятии сверстников противоположного пола девочками-подростками одного возраста, в зависимости от образовательной ситуации.

Результаты исследования показали, что девочки, обучающиеся в раздельных классах, и, по этой причине имеющие мало общения со сверстниками противоположного пола, обращают гораздо больше внимания на личностные качества, традиционно присущие мальчикам (лидерство, активность, смелость, решительность, инициативность), то есть подвержены гендерной стереотипизации, но, тем не менее, такое общение позволило им подметить большее количество деталей внешнего облика, в отличие от своих сверстниц, обучающихся совместно с мальчиками и, следовательно, имеющими возможность ежедневной коммуникации с ними. Также обнаружилось, что у таких девочек феминные качества преобладают над маскулинными, тогда как их сверстницы-респонденты показали более высокие показатели по маскулинному типу гендерной идентичности. На основании полученных данных, можно высказать предположение о том, что при совместном обучении девочки подражают мальчикам и перенимают присущие им качества: лидерство, стремление к доминированию, независимость, самостоятельность, а также меньше внимания уделяют их внешним характеристикам и личностным качествам, в силу частой коммуникации, и в меньшей степени романтизируют образ сверстника противоположного пола, в то время как девочки, обучающиеся в раздельных классах, в большинстве своем обладают феминными качествами, такими как мягкость, сострадательность, доверчивость и в образе мальчика выделяют традиционно мужские качества: смелость, мужественность, физическая сила, лидерство. Кроме того, во время

анализа полученных результатов, у девочек-подростков, обучающихся в отдельных классах, были выявлены высокие оценки по параметру «внутренняя конфликтность» по методике исследования самоотношения. Оценки были на порядок выше, чем у девочек, обучающихся в смешанных классах. По замыслу автора методики, шкала внутренней конфликтности отражает наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, выраженность тенденции к самокопанию и рефлексии. В современном мире происходит неумолимый процесс женского оужествления и, когда девочки в условиях образовательной ситуации обращаются к традиционно женским стратегиям поведения, такой поворот вызывает сильный внутрений конфликт.

На наш взгляд, использование знаний об особенностях восприятия девочки-подростками образа сверстников противоположного пола при организации воспитательного процесса может обеспечить создание благоприятных условий для развития личности учащихся разного пола. Формирование адекватного представления о себе и о сверстниках как о представителях определенного пола, а также развитие навыков социальной перцепции поможет школьникам осваивать роль мальчика или девочки и подготовиться в дальнейшем к освоению роли не только юноши и девушки, но и мужчины и женщины.

Литература

1. *Болотов М.А.* Раздельное обучение: проблемы и перспективы // Вестник Башкирского университета. – 2010. – Т.15. – № 1. – С. 213–216.
2. *Ильин Г.Л.* Гендерная педагогика. Понятие «гендер» и его влияние на воспитание детей. М.:МПГУ, 2016. – с. 32.

Особенности коммуникативной рефлексии подростков в общении

Арябкина Н.Г.

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

Natali_aryabkina@mail.ru

Научный руководитель – Пащенко А.К.

Подростковый период является сенситивным к развитию коммуникативных трудностей: подросток, как субъект затрудненного общения, часто не только не осознает свой «вклад» в возникновение трудностей, но и зачастую, осознавая данный факт, не может самостоятельно изменить способы и формы своего общения и те личностные образования, которые лежат в их основе. Зачастую данная проблема связана с низким уровнем развития рефлексивной способности у подростков.

Рефлексивность рассматривается как психическое свойство личности, на основе которого формируется предготовность к рефлексии как процессу. Рефлексия включает в себя такие процессы, как самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого и т.д.

Рефлексия является одним из важных механизмов развития личности. Проблема изучения и развития рефлексии не нова. Феномен выступил объектом исследования, как в России, так и за ее пределами. Анализу этого феномена посвятили свои работы Г.П. Щедровицкий, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, В.И. Слободчиков, Г.А.Цукерман и многие другие. Как

отмечают исследователи, сензитивным периодом для развития этого качества является подростковый возраст. Е.А. Цихончик делает вывод, что личностная рефлексия является одним из важнейших и все еще недостаточно изученным регулятором развития личности подростка. Принимая тот факт, что подросток включен в социальное пространство, особый интерес для нас представляет изучение социальной стороны рефлексии. Для лучшего понимания термина «социальная рефлексия» рассмотрим ее трактовку несколькими авторами:

Для М.Р. Битяновой, «социальная рефлексия является внутренним представительством другого во внутреннем мире человека». Е.Н. Ткач трактует социальную рефлексию как «стремление и умение человека посмотреть на себя глазами других людей, оценить себя со стороны». Для А.М. Столяренко понятие «социально-психологическая рефлексия» есть как бы перенос себя на место другого индивида в состоянии конфликтной ситуации, общения с другими лицами или кооперации с ними, а также способность подумать так как может мыслить этот человек находясь в той или иной ситуации.

Вместе с тем, необходимо обратить внимание на то, что содержание предложенных определений гораздо шире. На это указывает Г.М. Андреева, которая описывая «рефлексию в общении» указывает, что при коммуникации индивида с другим лицом происходит осознание у данного индивида того, что его оценивает этот другой. А также обращает внимание на важность видения того, что при этом процессе не только происходит осознание сути другого, но и понимание того, что твой партнер по общению тоже осознает тебя.

Такая тема как развитие рефлексии у подростков остается актуальной и изучена недостаточно. Т.М. Кучковская затронула данный вопрос, проведя исследование, направленное на изучение влияние рефлексии на коммуникативные способности подростка. Исследование было проведено на группе подростков 10 человек от 12 до 14 лет. Было выявлено, что средний уровень развития коммуникативных способностей у 70 % детей и по 10 % набрали подростки с показателем ниже среднего, низкого и высокого уровня. В работе подтвердилась идея автора о том, что при сопоставлении уровня развития рефлексии с уровнем развития коммуникативных способностей каждого подростка можно утверждать, чем выше уровень развития рефлексии, тем выше уровень развития коммуникативных способностей.

Совершенно с другой стороны подошла к исследованию рефлексии подростков В.П. Ульянова. Автор исследовал тему социально-психологических особенностей рефлексии нормативной ситуации подростками с делинквентным поведением. В своей работе автор выделила две группы подростков с делинквентным и нормативным поведением. Была подтверждена гипотеза о том, что «способность к познанию поведения в нормативной ситуации может определить уровнем развития рефлексивности как у подростков с нормативным, так и у подростков с делинквентным поведением, но у правонарушителей данный параметр обладает своеобразной спецификой». В группе детей с делинквентным поведением при средних и высоких показателях уровня рефлексии – преступление носит умышленный характер. Также Ульянова пришла к выводу о том, для подростков выбирающих деструктивную модель поведения, независимо от уровня развитости рефлексии, характерно неверное предвидение исхода ситуации.

Таким образом, изучение вопроса развития рефлексии подростков представляется перспективным направлением исследования, поскольку рефлексивная способность выступает значимой в ситуации социального взаимодействия подростков.

Литература

1. *Белинская Е.П.* Социальная психология / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М., 2003.
2. *Битянова М.Р.* Познание и понимание людьми друг друга в процессе общения / М.Р. Битянова // Школьный психолог: М., 2000.
3. *Кучковская Т.М.* Влияние рефлексии на коммуникативные способности подростка: Тара., 2008.
4. *Семенов И.Н.* Психология рефлексии: проблемы и исследования / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3.
5. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии: учебное пособие / Е.В. Сидоренко. – СПб., 2003
6. *Ульянова В.П.* Социально-психологические особенности рефлексии нормативной ситуации подростками с делинквентным поведением: Дис. канд. псих. наук. М., 2008.
7. *Шеститко И.В.* Организация рефлексивной деятельности учащихся: теория и практика / И.В. Шеститко // Пачатковая школа: навукова-метадычны часопіс. – 2011. – № 1.

Особенности развития эмоционально-волевой сферы подростков группы риска

Аттая Е.М.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

attayaegor@gmail.com

Научный руководитель – Егорова М.А.

Проблема педагогической работы с детьми группы риска одна из важных и актуальных в современной России, когда в обществе множество факторов приводящих взрослого, подростка и ребенка к депрессии, как на физическом, так и на психологическом уровне.

Существует несколько возрастных факторов риска формирования аддиктивного (саморазрушающего) поведения детей, которые связаны с психологическими особенностями подростково-юношеского возраста. Необходимо учитывать, что прямого разграничения воздействия педагогических и психологических приемов на снижение уровня тревожности, агрессивности в поведении достичь практически невозможно. Применяя приемы для реализации одной цели, одновременно можно осуществить достижение другой. Поэтому при воздействии на психофизическое состояние одновременно происходит и формирование адекватной самооценки личности, и создание позитивных мотивационных установок, и коррекция негативных психических процессов. Актуальность данной работы заключается в изучении особенностей развития эмоционально-волевой сферы подростков группы социального риска, провести исследование на основе выбранных психодиагностических методик.

В проводимом исследовании участвовали подростки возраста 14–17 лет, учащиеся старших классов ГБОУ СОШ № 1195 (20 человек), а также подростки «группы риска», состоящие на учете в ГБУ ЦСПСиД «Палитра» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы по Западному административному округу (20 человек). Всего участвовало 40 подростков.

Методики исследования:

1. Опросник «Басса-Дарки» – для определения враждебности и агрессивности;
2. Методика Фридмана «Т» и «Д» – для определения уровня тревожности и депрессивности.
3. Методика изучения импульсивности и волевой регуляции подростков.
4. Тест «Самооценка силы воли». Методика описана Н.Н.Обозовым и предназначена для иной характеристики «силы воли».

Опросник «Басса-Дарки» методика для определения враждебности и агрессивности среди подростков. **Цель:** определить степень выраженности враждебности и агрессии у подростков.

Оценка результатов: Индекс агрессивности (ИА) у 19 респондентов умеренный (от 111 до 221 балла). Высокий ИА у 20 подростков (от 222 до 331). Только у одного участника исследования незначительно выражена агрессивность личности. Суммарные показатели Индекса агрессивности включают в себя суммы баллов по трем шкалам: физическая агрессия, вербальная агрессия и косвенная агрессия. При анализе данных показателей выявилось, что все три формы агрессии присутствуют практически в равных пропорциях между средним показателем и высоким. Слабые проявления физической и вербальной агрессии отмечаются всего у пяти подростков.

Индекс враждебности (ИВ) находится в равных пропорциях к среднему показателю и высокому, 19 : 21 соответственно. Высокие показатели ИА и ИВ отмечались у подростков группы риска.

Методика Фридмана «Т» и «Д» – для определения уровня тревожности и депрессивности. Методика позволяет выявить состояние тревожности и депрессии, обусловленное неуравновешенностью нервных процессов. Пограничное состояние тревожности проявляется в снижении порога возбуждения по отношению к различным стимулам, в нерешительности, нетерпеливости, непоследовательности действия. Невротическая реакция тревожности как беспокойства за собственное здоровье и за здоровье своих близких, в общении с людьми проявляется в том, что человек ведет себя неуверенно.

Депрессия проявляется в невротических реакциях – в ослаблении тонуса жизни и энергии, в снижении фона настроения, сужении и ограничении контактов с окружающими, наличии и ограничении контактов с окружающими, наличии чувства безрадостности и одиночества.

Сумма, меньшая $-1,28$, говорит о выраженной психической напряженности, тревожности (5 подростков группы риска), депрессии (не выявлено). Пограничные значения характеризуются коэффициентами в пределах от $-5,6$ до $-1,28$ тревожности (12 подростков) депрессии (8 подростков), Алгебраическая сумма коэффициентов, большая $+1,28$, свидетельствует о хорошем психическом состоянии (коэффициент тревожности 19 подростков, коэффициент депрессии 29 подростков). Промежуточные значения (от $-1,28$ до $+1,28$) говорят о неопределенности данных (тревожность – 4 подростка, депрессия – 2 подростка).

Тест «Самооценка силы воли». Методика описана Н.Н. Обозовым и предназначена для обобщенной характеристики проявления «силы воли».

– от 0 до 12 баллов – у Вас слабая сила воли, Вас легко переубедить. Однако, знание своих «слабых мест» делает человека более сильным. Работайте над собой, совершенствуя свою волевою регуляцию (11 подростков);

- от 13 до 21 баллов – у Вас сила воли средняя. В различных ситуациях Вы действуете по-разному, иногда проявляя чудеса уступчивости и податливости, а иногда – настойчивость и упорство. Именно в этой мобильности и неодинаковости заключается Ваша привлекательность в общении и делах (25 подростков);
- от 22 до 30 баллов – у Вас большая сила воли, Вы волевой человек. Однако, помните что Вы не одни, а уступки, компромиссы и переговоры тоже приводят к успеху в общении и делах (4 подростка).

Методика изучения импульсивности и волевой регуляции подростков направлена на выявление у подростков способности контролировать и управлять своими эмоциями и чувствами, на возможность давать оценку своим поступкам, хотя нередко подростки затрудняются объяснить мотивы, побудившие их совершать подобное.

Средний уровень импульсивности наблюдается у 23 подростков, высокий уровень – у 17 подростков группы риска, т.е. подросток действует по первому же побуждению, под влиянием эмоций или обстоятельств, часто не обдумывает свои поступки, но тут же реагирует на них, впоследствии нередко раскаиваясь в своих действиях.

На личностном уровне воля проявляется в таких свойствах, как сила воли, энергичность, настойчивость, выдержка и др. Низкий уровень волевой регуляции выявлен у 6 подростков группы риска, средний уровень – у 30 подростков, и высокий уровень – у 4.

В ходе проведения исследования получены результаты:

- В ходе проведения исследования индекс агрессивности и индекс враждебности у подростков группы риска достигает высокого уровня;
 - Состояние тревожности подростков группы риска проявляется в нерешительности, нетерпеливости, необдуманности действий. Депрессия проявляется в невротических реакциях – в ослаблении жизненного тонуса и энергии, в снижении фона настроения, сужения и ограничении социальных контактов, наличии чувства одиночества;
 - Снижена критичность к собственному поведению и саморегуляции, самооценка достаточна высокая, что является субъективной оценкой и противоречит поведенческим и другим методиками.
 - Преобладает импульсивность над волевой регуляцией.
- Рекомендации. На всех подростков группы риска, принимавших участие в тестировании, составлены психолого-педагогические портреты на основании сделанных выводов предложены рекомендации.
1. Общие методы: создание благоприятного психологического микроклимата в семье, школе. Устранение эмоционально-психологических перегрузок.
 2. Специальные: руководство его поведением путем опоры на положительные качества, формирование его взаимоотношений со сверстниками через привитие навыков жизни и деятельности в коллективе, преодоление недостатков, пробелов, дисгармоничного интеллектуального, нравственного и эмоционального развития.
 3. При анализе внутрисемейных родительско-детских отношений, при возникающей необходимости, провести тестирование на предмет семейных взаимоотношений («Анализ семейных взаимоотношений» Эйдемиллер, Юстицкис), и отношения подростков к родителям («Подростки о родителях», Шафера).

Для снижения уровня агрессии, тревожности, напряженности необходимо вести специальную терпеливую и систематическую работу в четырех направлениях: работать с гневом – обучать ребенка общепринятым и безопасным для окружающих способам выражения своего гнева; обучать самоконтролю – вырабатывать у ребенка навыки владения собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева или тревожность; работать с чувствами – учить осознавать собственные эмоции и эмоции других людей, формировать способность к сопереживанию, сочувствию, доверию окружающим; прививать конструктивные навыки общения – обучать адекватным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, способам выхода из конфликта.

Кризис семи лет в переживаниях современного ребенка

Багира В.М.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

v-bagira96@mail.ru

Научный руководитель – Фокина А.В.

В последнее время понятие «переживание» привлекает все большее внимание исследователей. Многие авторы констатируют наличие внутреннего мира ребенка и его переживаний, но ни в одном из исследований не встречается информации о том, каков внутренний мир ребенка, в каком возрасте он формируется и какие переживания для него характерны. В ведущих теориях отечественной психологии мир переживаний ребенка исследуется скорее теоретически, чем эмпирически [2]. Эмпирические исследования переживания немногочисленны [1; 3]. В практической зарубежной и отечественной психологии переживания углубленно анализируются в психотерапии.

Несмотря на широкое использование понятия «переживание» в психологической литературе, в настоящее время отсутствуют схемы, методы и методики исследования переживаний. Переживание, непосредственно представленное в детском сознании, как уникальное неповторимое целостное событие, не доступно для лабораторного моделирования, для управляемого воспроизведения в контролируемых экспериментатором условиях; поэтому его строго экспериментальное изучение не представляется возможным. По всей видимости, переживания могут исследоваться путем использования герменевтического подхода. Предполагается

- необходимость понимания уникального, целостного, каждый раз своеобразного феномена (конкретного переживания);
- качественный, а не количественный характер исследования;
- понимание «живого опыта» (реального детского поведения, не ограниченного специально организованными экспериментальными условиями); перевод наблюдаемых и диагностируемых традиционными психодиагностическими способами признаков переживания в психологические термины путем истолкования, понимания;
- использование исследователем не только строго научного, но и интуитивного мышления.

Мы предприняли попытку выявить некоторые переживания детей на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Выбор возрастного периода обусловлен принятой в культурно-историческом подходе идеей Л.С. Выготского об обобщении переживаний в период кризиса семи лет.

Для выявления переживаний ребенка, сопровождающих этот кризис, мы использовали методы наблюдения, беседы и методики «Контурный С.А.Т.–Н», «РНЖ», набор метафорических карт «Из сундука прошлого. Метафора детских переживаний». В исследовании приняли участие 31 дошкольник (от 4,10 до 6,10 лет) и 22 первоклассника (от 6,5 до 8,1 лет). Две – три встречи с каждым ребенком проходили в форме беседы. Исследование проводилось индивидуально и занимало от 40 до 60 минут с каждым ребенком. Ответы детей фиксировались с помощью диктофона.

Охарактеризуем некоторые результаты исследования. Мы обнаружили, что дошкольники и младшие школьники вносят свой смысл в тестовые задания, опираясь для этого на события и чувства разной степени давности (текущие и запомнившиеся ранние). Конкретно, с опорой на собственный эмоциональный и социальный опыт, они выделяют ключевые условия и героев ситуации, «вызов», мотивы героев, смысл их действий и состояний.

В оценке возраста человека дети ориентируются на рубеж в 6–7 лет, который переживается как граница, разделяющая людей на «маленьких» (до шести) и «больших» (семь и старше). Старшие дошкольники преимущественно ощущают себя «большими», а первоклассники – «маленькими», что может быть показателем отражения в переживаниях нахождения в конце определенного возрастного периода (дошкольного детства) и в его начале (школьное детство). Мы обнаружили, что отличиями взрослого человека от ребенка для дошкольников служат: ходит ли он в школу или на подготовительные занятия; должен ли слушаться родителей; живет ли отдельно от родителей, учится ли в вузе, имеет ли профессию, работает ли, умеет ли нечто делать сам, имеет ли собственное хобби. У первоклассников отмечены дополнительные признаки: взрослому «можно все», он может строить романтические отношения, готовить и ходить в магазин. Мы полагаем, что здесь отражаются характерные для мира взрослых доступные простому наблюдению ребенка повседневные дела, в быту отличающие детей от взрослых и подростков.

Одно из заметных различий между дошкольниками и первоклассниками проявилось в большей дифференцированности собственных и приписываемых герою чувств у школьников. Среди этих чувств есть связанные с внутренней борьбой перед выполнением дела (смогу или нет), произвольностью (умением следовать правилу), оценением, соблюдением норм в деятельности, заданной взрослым; чувство гордости за умения и достижения, вины и стыда в ответ на заслуженное наказание, обиды – на незаслуженное. Вероятно, это отражение внутренней позиции школьника в переживаниях и действии нового отношения к себе (по Л.С. Выготскому). У первоклассников отмечены переживания, которые могут указывать на потерю непосредственности: например, желание героя (в частности, несуществующего животного) скрыться, потасенность, ощущение, что «никто не должен его видеть». Это согласуется с данными наблюдения за их поведением в процессе обследования: старшие дошкольники легче шли на контакт, легче отвечали на вопросы, не имеющие очевидного отношения к те-

стовому заданию, чаще давали герою тестовой ситуации свое собственное имя, чаще сами переходили к рассказу о том, что им хотелось бы, о чем они мечтают, а первоклассники были более осторожны, менее спонтанны, более конкретны.

Таким образом, можно говорить о том, что ряд составляющих кризиса семи лет находит отражение в переживаниях старших дошкольников и младших школьников, при этом имеются некоторые различия в степени их дифференцированности и содержании. Полученные данные являются исходными в планируемом нами исследовании детских переживаний.

Литература

1. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т 4. Детская психология. М., 1984.
3. *Фахрутдинова Л.Р.* О субъектности переживаний // Мир психологии. 2008. № 4.

Особенности профессионального самоопределения юношей и девушек в старших классах

Байбакова Е.С.

*студент факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

baybakova.elena@list.ru

Научный руководитель – Пряженикова Е.Ю.

Старшеклассники оказываются перед очень сложным выбором, который должен быть заблаговременно обдуман и максимально самостоятелен – это выбор своего профессионального пути. Что влияет на выбор современного старшего школьника? Может ли он себе позволить свободно выбирать то, что ему нравится, вне зависимости от социальных ожиданий и половых стереотипов? В наш демократический и продвинутый век кажется, что очерченных граней между мужским и женским практически не осталось, узнать так это или нет было целью данного исследования.

Профессиональное самоопределение изучается в рамках нескольких направлений. В педагогическом подходе П.Г. Щедровицкий рассматривает самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю [21]. Психологический подход определяет критерием самоопределения включение человека в те или иные сферы жизни, такие, как поступление в высшее учебное заведение, поступление на работу, вступление в брак и т.д., которые фиксируют эти включения и с социологической точки зрения, являются этапами самоопределения (И.С. Кон) [14]. В жизнедеятельностном подходе Л.И. Божович рассматривает профессиональное самоопределение как этап жизненного пути личности, где решение о выборе профессии принимается в течение нескольких лет и проходит определенные стадии [2]. В рамках профессионального развития процесс профессионального самоопределения не заканчивается выбором профессии, а начинается от зачатков профессиональных интересов до окончательного утверждения профессии, указывается важность самостоятельного выбора профессионального и жизненного пути (О.Н. Семеняка) [20], и выделяется понятие самоактуализация – стрем-

ление человека к самосовершенствованию, проявлению себя в значимом для него деле (А. Маслоу) [15]. В профориентационном направлении Е.А. Климов обозначает самоопределение как «важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [10, с.19], указывая, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни.

Современные ученые продолжают и значимо обогащают работы Е.А. Климова, так Н.С. Пряжников определяет «сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [18, с.16], и здесь важен больше не достигаемый конкретный итог, а именно сам процесс поиска личностного смысла. Е.Ю. Пряжникова отмечает, что профессиональное самоопределение выпускника школы – это длительный процесс развития его отношения к будущей профессии и к самому себе как к потенциальному субъекту профессиональной деятельности, в котором выпускник занимает активную позицию, сам строит свою профессиональную карьеру посредством своего интеллектуального и личностного потенциала [19]. Профориентационный подход кажется нам более объективным, его можно определить как некую философию личностного развития человека на основе построения профессиональных планов школьников, за которые, в первую очередь, он сам несет ответственность, являясь не просто «винтиком системы», а активным субъектом своей собственной жизни.

Так влияет ли гендер на профессиональное самоопределение? Учеными установлено, что у человека существует два типа пола: биологический пол – это совокупность анатомических и физиологических признаков, и социокультурный пол – совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола [4]. Бутовская М.Л. указывает на разницу понятий гендерная роль и гендерная идентичность: «Гендерная роль – это совокупность социальных норм, определяющих, какие виды поведения считаются допустимыми, подходящими или желательными для человека в зависимости от его гендерной принадлежности» [3, с.25]. «Гендерная идентичность - внутреннее самоощущение человека как представителя того или иного гендера, гендерная идентичность необязательно совпадает с приписанным при рождении полом» [10, с.31]. Кон обозначает константы мужской идентичности, такие как ориентация на профессиональную сферу, потребность отличаться от женщин, эмоциональное сдерживание, установка на финансовую состоятельность [13]. И.С Клецина в женской идентичности выделяет установку на материнство, стремление быть хорошей хозяйкой, установку на эмоциональную близость и установку на привлекательность [9].

Можно выделить две основные позиции в отношении к вопросу о том, существуют ли различия между мужчиной и женщиной. Одна сторона утверждает, что единственно четкое биологическое различие между полами состоит в их роли воспроизводства потомства, и что общество делает из человека представителем того или иного пола при помощи социализации, раз-

деления труда, культурных ценностей, норм. Такие идеи и примеры приводятся в работе «Гендерная психология» Шёна Берна: уже с рождения ребенка подбираются определенного цвета одежда, коляска, постельное белье, прочая атрибутика, покупаются игрушки, и все это с учетом пола, мужчиной или женщиной человек становится в обществе [1]. Однако есть и другие исследования в данной области, которые основываются на нейробиологии и эмпирических исследованиях поведения, Мойр и Джессел утверждают, что уже с рождения мозг младенцев отличается по своему биологическому полу и по-разному взаимодействует с миром, и что причиной этих различий являются гормоны. Существенные различия отражаются в интеллекте, эмоциях, сексуальной потребности, межличностных отношениях, поведении в профессиональной деятельности и др. Что же касается последнего, было выявлено, что мужской мозг больше запрограммирован на карьеру и успех [16].

Современная же гендерная теория основана на идее о том, что важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придает общество этим различиям. И если рассматриваются молодые люди и девушки в возрасте 17–18 лет, которые принимают важнейшее решение в своей жизни, то конечно, социум является одним из основных факторов влияния на этот выбор (в силу установок, традиции, стереотипов, норм). Воронцов Д.В. определяет гендерные стереотипы как устойчивые, повторяющиеся, общепринятые представления (мнения) о месте и исполняемых ролях того или иного гендера в обществе [5]. Данные стереотипы могут отрицательно сказываться на профессиональном самоопределении у школьников, могут дезориентировать, выступать барьером в развитии индивидуальности в будущем, если их личностные качества, такие как склонности, интересы, направленность будут противоречить принятым в обществе гендерным ролям. Современные исследования гендерных стереотипов проводились на базе гимназии в Минске, в котором принимало участие 25 учащихся (13 девушек, 12 юношей), средний уровень выраженности гендерных стереотипов выявился у 48 % опрошенных, высокий – у 40 %, что говорит о значимом влиянии данного явления на сознание школьников [6].

Деревцова А.Б. отмечает, что у молодых людей доминирует профессионально-деятельностный аспект, а у девушек – социально-психологический. Более того, с возрастом у мужчин мотивация возрастает, а у женщин снижается, в связи с тем, что женщины стараются продолжать свои традиционные гендерные роли в воспитании детей и внуков [7]. Отмечается разная мотивационная направленность: мужчины чаще готовы работать в ситуациях нестабильности и риска, приоритетным являются заработная плата, перспективы; женщины чаще боятся увольнения и нестабильности, чаще отдают предпочтение, чем мужчины, хорошим отношениям в коллективе [8]. Как пишет И.А. Ковалева, «отмечается, что парни проявляют интерес к таким профессиям, которые связаны с приключениями, требуют совершения подвигов, физического напряжения. Они отдают предпочтение работе вне помещения, связанной с механизмами и инструментами, проявляют интерес к науке, физическим явлениям и изобретениям. Девушки, наоборот, склонны к профессиям, связанным с эстетикой, с сидячей работой в помещении, с оказанием помощи нуждающимся и беззащитным» [11, с.50]. В работах Козиной И.М. отражены данные, полученные из социального опроса:

«мужской» образ профессии ассоциируется с тяжелым физическим трудом, риском, ответственностью, работой с техникой, «женский» - с социальной сферой, детьми, конторской работой [12].

Для того чтобы подтвердить вышеизложенную взаимосвязь гендера и профессионального самоопределения современных старшеклассников, нами было проведено экспериментальное исследование на базе двух Подмосковных школ: Выборка составила 52 ученика 11-ых классов (26 юношей и 26 девушек) в возрасте 17–18 лет, статистически значимые различия подтверждались t-критерием Стьюдента.

Результаты анкетирования «Готовность выбора будущей профессии» дали следующие результаты: большая часть девушек к окончанию 11 класса определились с выбором института – 57,7 %, молодые люди же только на 27 % знают, где хотят продолжить обучение. С выбором профессии школьников согласно большинство их родителей: у молодых людей в 80,8 % случаев, у девушек в 96,2 %. Основной выбор молодых людей при выборе профессии: инженеры, программисты и it-специалисты, данные специальности не выбраны девушками. Молодые люди не указывают профессии, которые по гендерным стереотипам относят к типично «женским», однако у девушек мы видим выбранные профессии, как криминалист и полицейский, которые принято считать «мужскими». Так же только у девушек выбраны такие специальности, как PR-менеджер, специалист банка, журналист, аудитор, кадровик, психолог, академическая певица, хореограф, танцовщик, графический дизайнер. У юношей не указаны профессии, связанные с творческой деятельностью, и менее представлены профессии обслуживающего характера.

Опросник С. Бем «Анкета половых ролей» показал, что преобладающее большинство школьников имеют андрогинный тип идентичности – 81 %, в котором присутствуют гармонично черты и маскулиного и фемининного типов, и являются более адаптивными и гибкими. Опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши показал основные различия по гендеру в таких профессиональных видах деятельности, как «экстремальные» и «исследовательские», которые присущи в большей степени молодым людям, а «эстетические» и «работа с людьми» – ярче выражена в склонностях у девушек. Опросник «Определение типа мышления» (в модификации Г.В. Резапкиной) позволил выявить основные различия в «наглядно-образном» и «словесно-логическом» мышлении, которые значительно сильнее развиты у девушек, однако «абстрактно-символьное» мышление более свойственно юношам. Методика «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова) показала, что у девушек выявлено больше внутренних мотивов выбора – это общественная и личная значимость; удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру; возможность общения и т.д., у молодых людей преобладает внешняя мотивация – это заработок, стремление к престижу, боязнь осуждения, неудачи и т.д. Тест Дж. Голланда на определение профессионального типа личности (в модификации Г.В. Резапкиной) позволил сделать вывод, что «предприимчивый» тип в большей степени свойственен молодым людям, однако «социальный» и «артистичный» больше выражен у девушек.

Исходя из проведенного теоретического анализа можно сделать вывод, что профессиональное самоопределение – это сложный процесс, осуществляющийся в течении всей профессиональной жизни, требующий анализа своих

собственных особенностей, способностей, возможностей и требований к выбранной профессии, позволяющий субъекту самостоятельно ориентироваться, самосовершенствоваться, реализовываться в трудовой деятельности, используя свои знания, умения и навыки, и главное, придавая смысл не конечной цели, а самому процессу самоопределения. И, конечно, старшеклассники особенно нуждаются в помощи родителей, педагогов, профконсультантов в этом сложном и целенаправленном деле, для того, чтобы обдуманно и самостоятельно принять решение о выборе своей будущей профессии.

В результате эмпирического исследования была выявлена взаимосвязь гендера и профессионального самоопределения у старшеклассников, обозначилась следующая закономерность: девушки больше расположены к работе общественного и творческого характера и типы мышления «наглядно-образное» и «словесно-логическое» у них более развиты; преобладающие типы профессиональной личности: артистичный и социальный, при этом мотивы «дает возможность приносить пользу людям», «дает большие возможности проявить творчество», «требует общения с разными людьми», «является привлекательной» для них важнее, чем для молодых людей; молодые люди чаще выбирают работу технического, экстремального, характера, а так же работу со знаковыми системами, связанную с переработкой информации и работу на производстве, «предметно-действенный» тип мышления более развит, чем у девушек; ведущие типы профессиональной личности: предприимчивый, реалистичный и конвенциональный; мотивы «позволяет использовать профессиональные умения вне работы», «предполагает высокое чувство ответственности», «избрана моими друзьями», «является высокооплачиваемой» важнее, чем для противоположного пола.

Полученные данные могут быть использованы психологами в школе, педагогами, классными руководителями, родителями для профориентации старшеклассников, с целью оптимизации процесса профессионального самоопределения, а также в различных службах при профотборе. И в заключении хочется отметить: прекрасно выразил важность профессионального самоопределения отечественный социолог В.Н. Шубкин, назвавший юность судьбоносным периодом жизни, в котором цена ошибки не двойка, а порой бесполезно прожитые годы.

Литература

1. *Берн Ш.* Гендерная психология / научный бестселлер – Спб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2008. – 320 с.
2. *Божович Л.И.* Динамика развития личности в онтогенезе [Текст] / Л.И. Божович. Хрестоматия по возраст. психологии. – М.: Ин-т практ. психол., 1996. – 213 с.
3. *Бутовская М.Л.* Антропология пола. – М.: Век 2, 2013. – 256 с. [Электронный ресурс]. – электронный учебник. Режим доступа: http://elementy.ru/lib/432080?page_design=print (дата обращения 14.02.2018).
4. *Воронина О.А.* Гендер, словарь гендерных терминов / Под ред. Денисовой А. – М.: Информация XXI век, 2009. – 234 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.owl.ru/gender/010.htm> – (дата обращения 14.02.2018).
5. *Воронцов Д.В.* Гендерная социализация // Гендерная психология : хрестоматия / сост. Е.Е. Ли. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010. – С. 83–87
6. *Гаврилов Р.Р.* Взаимосвязь гендерных стереотипов с гендерной идентичностью // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 90- летию Алексея Федоровича Шикина. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – 221–224 с.

7. *Деревцова А.Б.* Профессиональная направленность старшеклассников с различной гендерной принадлежностью // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 895–898.
8. *Зыбина Л.Н.* Профессиональное самоопределение личности как проявление субъектности // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по матер. V междунар. науч.-практ. конф. № 5. – Новосибирск: СибАК, 2011.
9. *Клецина И.С.* Психология гендерных отношений. СПб., 2004.
10. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
11. *Ковалева И.А.* Особенности гендерного аспекта в профессиональной карьере // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 50–52.
12. *Козина И.М.* Профессиональная сегрегация: гендерные стереотипы на рынке труда // Социологические исследования. – 2002. – № 3. – С. 126–136.
13. *Кон И.С.* История и теория «мужских исследований» // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций. М., 2002. С. 188–242.
14. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности: учебное пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
15. *Маслоу А.* Психология бытия – М.: Рефлбук, 1997. – 300 с.
16. *Мойр А. и Джессел Д.* Пол мозга. Истинные отличия мужчин от женщин / пер. М. Скороходова, Москва, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pseudology.org/Sex/pol-mozga2.pdf> – (дата обращения 14.02.2018).
17. *Прохорова М.В.* Особенности мотивации трудовой деятельности женщин и мужчин: содержательный аспект // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – С. 2249–2256.
18. *Пряжников Н.С.* Теория и практика профессионального самоопределения. Учебное пособие. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.
19. *Пряжникова Е.Ю.* Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 2. – С.111–121
20. *Семеняка О.Н.* Особенности профессиональной направленности в структуре личности профессионала // Психологический журнал. – 2007. – № 3. – С.57–67.
21. *Щедровицкий Г.П.* Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. – М., 1987.

Особенности профессионального выбора современных старшеклассников

Балашова И.В.
*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*
irabalashova75@gmail.com

Научный руководитель – Егоренко Т.А.

Имеющиеся в науке данные о влиянии успешной профессиональной деятельности на психологическое благополучие человека, выражающееся в виде самоуважения, позитивного образа себя, удовлетворенности жизнью и т.д., делает крайне актуальным процесс осознанного выбора профессии старшеклассниками и их специальную подготовку к выбору профессии.

На современном этапе развития общества происходит усложнение мира профессий, это обусловлено изменениями в социуме. Меняются ценности, стереотипы и представления о значимости и престижности той или иной профессии, уходят некоторые традиционные профессии, появляются новые. Современный этап развития общества характеризуется автоматизацией и компьютеризацией производства, внедрением новых технических средств и технологий. В трудовой деятельности каждого индивида велика доля интеллектуальных компонентов, незримых составляющих. Попытка осознания индивидуальных потребностей и мотивов будущими специалистами на этапе оптации поможет дальнейшей успешной самореализации в жизни.

Во многих ранее проведенных исследованиях крайне редко затрагивалась мотивационная основа выбора профессии в ее возрастной динамике, что не позволяет целенаправленно реализовывать задачу профессиональной ориентации старшеклассников. Сущность мотивации заключается в том, чтобы, ориентируясь на систему потребностей человека, как потенциального работника, обеспечить полное и эффективное использование его трудового потенциала и удовлетворить доминантные потребности.

Мотивация труда является важнейшим фактором результативности работы, и в этом качестве она составляет основу трудового потенциала работника, то есть всей совокупности свойств, влияющих на производственную деятельность. В целом трудовой потенциал состоит из психофизиологического потенциала (способностей и склонностей человека, его здоровья, работоспособности, выносливости, типа нервной системы) и личностного (мотивационного) потенциала.

Уточнение особенностей мотивов профессионального выбора в возрастном интервале от 15 до 17 лет выступило целью данного исследования. В работе проверялось предположение, о существовании значимых различий в направленности мотивов профессионального выбора у школьников 15 и 17 лет, в частности в 15 лет внешний мотив является ведущим в профессиональном выборе учеников, а в 17 лет у старшеклассников превалируют личностные мотивы профессионального выбора.

Апробация гипотезы осуществлялась в выборке, включающей 60 учеников средней школы (девочек $n=32$, мальчиков $n=28$) в возрасте от 15 до 17 лет. Для изучения особенностей мотивации учащихся и их профессиональной готовности использовались стандартные и модифицированные методики: Мотивация профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. Реана), «Мотивы выбора профессии» (Р.В.Овчарова), опросник профессиональной готовности (Л.Н.Кабардова).

В эмпирической части исследования проведен анализ общей профессиональной готовности учащихся, сравнительный анализ готовности учащихся по основным сферам трудовой деятельности. Проведена оценка влияния внутренней и внешней мотивации на выбор профессии.

Проведенный анализ данных по методике общей профессиональной готовности дает представление о высоком общем уровне профессиональной готовности учеников девятого и одиннадцатого классов, а также выявляет предпочтения в выборе сферы будущей профессиональной деятельности. Значимые различия между учащимися девятого и одиннадцатого классов выделены в категории признака «сфера профессии человек – техника» имеют среднее зна-

чение показателя профессиональной готовности равное 19,4 и 26,7 в девятом и одиннадцатом классах соответственно.

Полученные данные по методикам Р.В. Овчаровой и К. Замфир позволяют сделать предварительные выводы об отсутствии статистически значимых различий в направленности мотивов профессионального выбора у учащихся старших классов.

Профессиональная деятельность охватывает значительный этап жизненного пути человека, начиная с периода поздней юности, проходя через молодость и зрелость и, нередко, захватывая период его старения. Некоторыми авторами становление профессиональной деятельности относится к одной из форм развития личности.

Выбор профессии один из важных факторов в жизни каждого человека, оказывающий большое влияние на его психологическое благополучие. Адекватность выбора и уровень освоения профессией влияют на все стороны и общее качество жизни каждого конкретного человека.

Литература

1. *Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А.* Проблема профессионального становления личности [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. Том 1. № 2. С. 111–122. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52291.shtml> (дата обращения: 15.04.2018)
2. *Давыдюк Л.В., Истратова О.Н.* Мотивы выбора профессии старшеклассниками // Известия ЮФУ. Технические науки. 2005. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-vybora-professii-starsheklassnikami> (дата обращения: 15.04.2018).
3. *Хаймовская Н.А., Бочарова А.Л.* Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 105–113. doi: 10.17759/psyedu.2016080110

Индивидуально-психологические особенности как фактор риска агрессивного поведения у несовершеннолетних (гендерный аспект)

Баранова М.М., Баронова Г.В.
студенты факультета юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Mashka-ololoshka@yandex.ru, Galka-13@bk.ru

Научный руководитель – Ошевский Д.С.

Не смотря на проведение мероприятий и снижение уровня подростковой преступности, всё-таки достаточно много подростков демонстрируют нам различные формы девиантного поведения. Многие из них состоят на учетах в КДН и ЗП, а в особых случаях даже требуются дополнительные воздействия в реабилитационных центрах. Этой проблеме посвящено достаточно много исследований, показано, что индивидуальные особенности могут выступать в качестве фактора риска. Однако, гендерный аспект исследован недостаточно.

Целью нашего исследования стало выявление значимых различий в индивидуально-психологических особенностях между подростками мальчиками и подростками девочками, склонными и не склонными к девиантному поведению, чтобы выяснить, каким образом проявляется гендерный аспект.

Нами были взяты условно нормативные 30 мальчиков и 30 девочек, учащиеся 8-го класса, ГБОУ гимназии № 1541, г. Москва, (никто из детей не состоит на учете в КДН и ЗП, а также различных реабилитационных центрах), и 30 мальчиков и 30 девочек, склонные к девиантному поведению, проходящих вторичную профилактику аддиктивного поведения (табакокурение, употребление алкоголя и ПАВ) в ГБУ СРЦ «Возрождение». Средний возраст подростков – 14 лет. Были проведены две методики: опросник уровня агрессивности Басса-Перри [1] и индивидуально-типологический детский опросник (ИТДО) [2].

**С помощью критерия U Манна-Уитни
были получены следующие результаты:**

| | | Нормативные и девиантные девочки | Нормативные и девиантные мальчики | Нормативные мальчики и девочки | Девиантные мальчики и девочки |
|--------------------|---------------------|--|---|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Басса-Перри | Физическая агрессия | 0,067 | 0,027 | 0,085 | 0,002 |
| | Гнев | 0,075 | 0,132 | 0,007 | 0 |
| | Враждебность | 0,577 | 0,688 | 0,362 | 0,022 |
| ИТДО | Экстраверсия | 0,922 | 0,693 | 0,97 | 0,908 |
| | Спонтанность | 0,506 | 0,421 | 0,837 | 0,635 |
| | Агрессивность | 0,267 | 0,495 | 0,865 | 0,686 |
| | Ригидность | 0,885 | 0,921 | 0,539 | 0,653 |
| | Интроверсия | 0,479 | 0,522 | 0,599 | 0,88 |
| | Сензитивность | 0,601 | 0,283 | 0,147 | 0,038 |
| | Тревожность | 0,786 | 0,463 | 0,7 | 0,111 |
| | Лабильность | 0,112 | 0,019 | 0,781 | 0,362 |

1. Между девочками, не склонными к девиантному поведению, и девочками с девиантным поведением, значимых различий по методикам Басса-Перри и ИТДО не обнаружено.
2. Между мальчиками, не склонными к девиантному поведению, и мальчиками с девиантным поведением в методике Басса-Перри было выявлено значимое различие по шкале физической агрессии. Вероятно, в социально-реабилитационном центре было больше агрессивных мальчиков, чем в школьном 8-ом классе. Также была установлена значимая разница в методике ИТДО по шкале лабильности. По-видимому, мальчики с девиантным поведением более эмоционально неустойчивы, чем нормативные мальчики. Очевидно, получается, что мальчики, склонные к девиантному поведению, больше проявляют физическую агрессию, так как они менее эмоционально устойчивы.
3. Между мальчиками и девочками, не склонными к девиантному поведению, было обнаружено значимое различие по методике Басса-Перри по шкале гнев, которая значительно больше у девочек. Можно предположить, что раз девочкам больше характерна вербальная агрессия, то и уровень гнева у них

выше, чем у мальчиков, которые склонны к проявлению физической агрессии. По методике ИТДО значимых различий выявлено не было.

4. Между мальчиками и девочками, склонными к девиантному поведению, по методике Басса-Перри были выявлены значимые различия по всем шкалам. Шкала физической агрессии значимо выше у мальчиков, а шкалы гнева и враждебности значительно – у девочек. В методике ИТДО была установлена значимая разница по шкале сензитивности, которая выше у девочек. Мы предполагаем, что мальчикам наиболее характерно проявление физической агрессии в результате соответствующей гендерной социализации, по сравнению с девочками. А девочкам, по той же причине, свойственна наибольшая сензитивность, которая приводит к накоплению негативных эмоций, повышает уровень тревожности, а отсюда растёт уровень враждебности и, впоследствии, гнева, который может проявляться в виде вербальной агрессии и протестного поведения.

Проведенное нами исследование позволило выявить, что гендерный аспект проявляется следующим образом: мальчики-подростки, склонные к проявлению девиантного поведения, менее эмоционально устойчивы и больше проявляют физическую агрессию, чем мальчики из нормативной группы и девочки обеих групп. А девочки, склонные к проявлению девиантного поведения, гораздо более сензитивны, и, как следствие, уровень враждебности и гнева у них значительно выше, чем у мальчиков, склонных к девиантному поведению.

Проведенное эмпирическое исследование также показало необходимость в планировании ряда мероприятий по снятию психического напряжения у несовершеннолетних в образовательных учреждениях, которые должны реализовываться больше в двигательной активности.

Литература

1. Ениколов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. – 2007. – т. 28. – № 1.
2. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. СПб., 2002.

Взаимосвязь жизненных ценностей и суицидальной направленности поведения в подростковом и юношеском возрастах

Басенко Е.О.

*студент факультета юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
basenko222@gmail.com*

Научный руководитель – Чупракова Н.Н.

В современной России каждый человек по своим ценностным, социальным, культурным и политическим ориентациям находится в сложной, искаженной ситуации. Социальная дифференциация на общественные группы, субкультуры и другие группы, обусловленные, в том числе, состоянием материального благосостояния, приводит к тому, что у каждой социальной формы имеются свои потребности, интересы, цели.

Все это обуславливает различие ценностных ориентаций и сложность в определении системы базисных предпочтений, установок, ценностей, жизненных ориентиров, которые имеют очень высокое значение в социальной жизни общества.

Очень важным моментом в формировании социально адаптированной, социально культурной личности являются те ценности, которые старшее поколение доносит до своих детей, как формирует их морально-нравственную сферу, а также что транслирует общество молодежным группам.

Одной из главных причин распространенности асоциальных проявлений, в том числе и суицидального поведения, среди современной молодежи является отсутствие единых понятий о морально-нравственных нормах, нестабильность мировоззренческих взглядов и социальных ценностей молодежи. Риск суицида может быть связан со спецификой ценностных ориентаций современной молодежи, которые, начиная свое формирование в подростковом возрасте, к юношеству стабилизируются и укрепляются в качестве мировоззрения.

Актуальность исследования обусловлена нестабильностью мировоззренческих взглядов и социальных ценностей молодежи, что может являться одной из главных причин распространенности асоциальных проявлений, в том числе и суицидального поведения, среди современной молодежи.

Целью нашего исследования стал анализ взаимосвязи жизненных ценностей и суицидальной направленности поведения в подростковом и юношеском возрастах.

Объектом исследования ценностные ориентации и суицидальная направленность поведения.

Предмет исследования – взаимосвязи жизненных ценностей и суицидальной направленности поведения в подростковом и юношеском возрастах.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что суицидальная направленность поведения в подростковом и юношеском возрасте связана с их жизненными ценностями.

Исследование проводилось на базе ВУЗов и колледжей города Москвы и на базе Одинцовской средней общеобразовательной школы № 16. В исследовании приняли участие студенты 1, 5 курсов ВУЗов и 3 курсов колледжей. Объем выборки составил 20 человек в возрасте от 18 до 22 лет и 20 человек в возрасте 13–14 лет. Всего в исследовании приняло участие 20 юношей и мальчиков, и 20 девушек и девочек.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Нравственно-ценностные ориентации – это важнейший компонент сознания личности, существенно-влияющий на восприятие окружающей среды, отношение к обществу, социальной группе, на представление человека о самом себе.
2. В подростковом возрасте происходит формирование ценностных ориентаций, в юношеском возрасте происходит упорядочивание жизненных ценностей, хотя процесс формирования ценностных ориентаций продолжается.
3. Значимых различий в убеждениях о важности тех или иных жизненных ценностей среди подростков и юношей на уровне нормативных идеалов, т.е. на уровне убеждений о правильности той или иной ценности, не выявилось. Однако, на уровне индивидуальных приоритетов, т.е. на уровне конкретных поступков, такие различия нами были обнаружены. Это говорит об общно-

сти представлений молодёжи о тех или иных жизненных ценностях, но на уровне деятельности юноши и подростки проявляют себя по-разному.

4. Существуют гендерные различия во взаимосвязях положительных/отрицательных маркеров суицидальной направленности и жизненных ценностях в подростковом и юношеском возрастах. Среди женского пола прослеживается гораздо больше взаимосвязей, чем среди мужской, что может говорить о том, что для женского пола существует гораздо больше факторов, влияющих на их психологическое состояние.
5. Наличие в подростковом возрасте множества значимых жизненных ценностей способствует снижению риска суицидальных тенденций.

Психолого – педагогическая адаптация учащихся основной школы

*Безрукавный О.С.
аспирант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
vuda1987@bk.ru*

Научный руководитель – Егоренко Т.А.

Современная российская система образования имеет ступенчатый характер организации образовательного процесса. При переходе с одной образовательной ступени на другую учащийся сталкивается с новой образовательной средой, что, в свою очередь, приводит в действие адаптационные процессы.

Психолого – педагогическая адаптация учащихся к основной школе являлась до недавнего времени одним из наиболее не изученных вопросов педагогической психологии и обозначалась Г.А. Цукерман «ничей землей»[2, С.17]. Однако, и сегодня наблюдается явный дефицит в эмпирических показателях и исследованиях.

Научная литература по проблеме исследования включает в себя множество подходов в определении дефиниций. Так, психолого – педагогическая адаптация рассматривается целым рядом авторов (А.Н. Леонтьев, Н.М. Амосов, Г.А. Цукерман, Т.А. Егоренко, О.С. Безрукавный) не только как процесс формирования адаптационных (приспособленческих навыков), но и как конечный результат (гомеостаз). В рамках нашего исследования под психолого – педагогической адаптацией учащихся основной школы мы понимаем, во – первых, процесс переживания и усвоения нового опыта с последующим образованием и развитием приспособленческих навыков, во- вторых, гармонию внутренних и внешних параметров между ребенка и образовательной среды.

Рассматривать адаптационные процессы учащегося основной школы необходимо с учетом возрастных особенностей. Однако, возраст, по мнению Л.С. Выготского, является «категорией культуры – исторической»[1, С.94], поэтому, стоит уделить особое внимание данному аспекту. В работах Л.И. Божович, Н.Н. Гуткиной и К.Н. Поливановой отмечается, что возраст современного пятиклассника (10–12 лет) соответствует возрасту 14–15 летних подростков 70-х и 80-х годов. Таким образом, говоря о пятиклассниках, мы рассматриваем не младших, а средних подростков, что имеет свое значение при выборе используемых диагностических методик и интерпретации получаемых результатов.

Выборка нашего исследования составила 167 учащихся двух московских школ северо – восточного административного округа, имеющих приближительно одинаковый социо – культурный уровень. Оба образовательных учреждения находятся в соседних районах, реализуют углубленное изучение иностранных языков (английский, французский, немецкий) и показывают близкие по значению результаты по основным независимым предметным и метапредметным диагностикам.

В качестве основного эмпирического инструментария были использованы: метод беседы с классными руководителями (начальной и основной школы), учащимися, анализ классного журнала оценок и методика изучения социально – психологической адаптации детей к школе Э.М. Александровской.

На основе полученных данных и проведенного анализа, мы пришли к следующим выводам: большинство детей показывают нормальный уровень протекания адаптационных процессов впервые два месяца обучения в основной школе. Однако, по критерию «оценка по основным предметам» средний балл составил 2,9, что соответствует низкому уровню. Причиной данного результата может быть целый набор факторов, повлиявших на учащегося и переместив фокус его внимания с образовательного процесса на удовлетворение иных потребностей: увеличение количества предметов и домашнего задания, переход из категории самых старших детей в начальной школе в категорию младших на основной ступени образования и др.

В результате бесед с классными руководителями и учащимися, а также анализом классного журнала оценок мы смогли определить несколько вероятных причин данного эмпирического факта:

- большинство детей не было готово к резкому увеличению количества учителей и, соответственно, количеству требований и особенностей ведения урока;
- правила поведения в классе и на перемене были совместно выработаны учащимися и учителями начальной школы, в отличие от основной ступени образования, где они императивным путем были «спущены сверху»;
- учителя начальной школы на практике реализовывали лично – ориентированный подход, что не смогли, в рамках объективной реальности, продолжить педагоги – предметники основной школы;
- учителя начальной школы строили образовательный процесс на основе системно – деятельностного подхода и соответствующих требований к метапредметному уроку, в то время, как в основной школе большинство уроков проходило в классической форме.

Данное исследование показало, во –первых, адаптационные трудности учащихся, возникшие в первые месяцы обучения на основной образовательной ступени, во-вторых, фактическое отсутствие преемственности между начальной и основной ступенями образования, слабую реализацию лично – ориентированного и системно – деятельностного подходов в образовании, что ставит вопрос о необходимости пересмотра имеющихся подходов в практической педагогике и активизации деятельности психологической службы школы.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Спб., 2017.
2. *Цукерман Г.А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17–31.

Особенности механизма фрустрации у младших школьников с СДВГ

Блинова К.А.

*магистрант факультета экстремальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия*

Psyconsult.blinova@yandex.ru

Научный руководитель – Орлова Е.А.

В настоящее время диагностика СДВГ среди младших школьников составляет до 43 %. Проведено достаточно много исследований когнитивно-познавательной сферы детей с данным диагнозом. В последние годы проблема СДВГ исследуется не только с медицинской точки зрения, но и с психологической. Проведены исследования, посвященные особенностям эмоционально-волевого развития младших школьников с СДВГ. Выявлены задержки волевого развития (произвольности) и повышенный уровень тревожности по сравнению с детьми в норме. [1].

В своем исследовании мы изучаем механизмы фрустрации младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Самая фрустрируемая потребность таких детей – потребность в достижении успеха. Потребность фрустрируется во всех сферах: семье, межличностном общении со сверстниками, в школе.

Механизм фрустрации мы рассматриваем с точки зрения направления и типа реакции.

Мы выявили преобладание импунитивной направленности и необходимо-упорствующий тип реакции у младших школьников с СДВГ.

Фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое «со временем», обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

Тип реакции «с фиксацией удовлетворение потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению. [2].

Знание особенностей реакции фрустрации являются важным аспектом в психолого-педагогической работе с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Литература

1. *Викторова В.В.* Анализ взаимосвязи тревожности и устойчивости внимания у детей с СДВГ // Вестник Московского государственного областного университета. – 2010 – № 1.
2. *Дерманова И.Б.* Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В.Тарабриной) // Диагностика эмоционально-нравственного развития. / Под ред. И.Б. Дермановой. – СПб., 2002.

Условия формирования действия планирования у учащихся начальной школы на предметном языковом материале

Блинофатова Е.В.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
blinofatova@mail.ru

Научный руководитель — Енжеская М.В.

Результатом обучения в начальной школе согласно требованиям ФГОС должно стать формирование «умения учиться», компонентами которого являются УУД (универсальные учебные действия): личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

В своей работе мы изучаем одно из регулятивных УУД – действие планирования, так как полностью согласны с Исаевым Е.И., который считает, что планирование составляет исключительное достояние человека. Выступая как результат его общественно-исторического развития, планирование в составе совокупной психической деятельности выполняет важные функции, состоящие в разработке «проектов» предполагаемых действий, рассмотрении их достоинств и недостатков, выборе из них наиболее рационального [2]. С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Я.А. Исаева, Е.И. Пономарев, В.Х. Магкаев и другие учёные изучали особенности планирования, его структуру, виды и стратегии осуществления.

Однако, в основном существующие исследования направлены на выявление умения планировать. Учёные утверждают, что зачатки действия планирования появляется у детей к лишь концу 4-го класса (Зак А.З., Давыдов В.В.) [1]. Видимо, поэтому имеющиеся методики формирования действия планирования у учащихся начальной школы недостаточно удобны для использования в практической деятельности учителя и, чаще всего, подходят для детей средней и старшей школы. Этот факт стал для нас источником идеи апробировать программу, которая, по нашему мнению, поможет сформировать действие планирования у учащихся начального звена.

В эксперименте приняли участие три группы обучающихся 1-го класса одной образовательной организации: две группы – контрольные и одна экспериментальная. Констатирующий эксперимент показал примерно одинаково низкий уровень развития действия планирования у учащихся всех 3-х групп.

В период с октября 2016 по апрель 2018 гг. в образовательный процесс экспериментальной группы была внедрена программа по формированию у учащихся младших классов действия планирования коррекции своих предметных результатов. *Иными словами: мы задались целью научить малышей, что и как спланировать, чтобы «учиться все лучше и лучше».* Коротко представим этапы данной программы.

Первый этап заключался в **выявлении ребенком предметной проблемы** (пробела в знаниях) и **самостоятельном планировании ее ликвидации**. Такие пробелы мы зафиксировали посредством диагностической работы по русскому языку. Затем детям предложили самостоятельно выбрать ресурсы для работы над своей проблемой и выполнять задания в любое время и в любом количестве,

уточнив, что через неделю нужно будет продемонстрировать результат, желательно положительный.

Второй этап – освоение способов самостоятельной работы учащихся над выявленной проблемой по составленному самим обучающимся плану. Мы подготовили инструментарии для самостоятельной работы учащихся: электронные образовательные платформы (библиотека МЭШ, «Началка семинфо», Учи.ру, электронное приложение к учебнику) и карточки по изученным темам. У младших школьников было право также посещать уроки-консультации, обращаться за помощью к учителю.

Третий этап – организация пространства отображения индивидуальной работы над проблемой (дневник, опросник и т. д.).

Четвёртый этап – коррекция плана, предъявление результатов.

За время эксперимента (почти два учебных года) мы могли наблюдать, как изменялось и постепенно совершенствовалось умение младших школьников составлять и реализовывать план ликвидации собственных учебных проблем. Это проявлялось в том, насколько осознанно и самостоятельно составлялся ими новый план действий, как они учитывали впоследствии предыдущие промахи или неудачи, как они переносили новое универсальное учебное действие на другие предметные области, как у детей появилось больше свободного времени на посещение занятий по интересам. Все это стало возможным благодаря правильному планированию и организации ребенком самоподготовки, что ещё раз подтверждает ценность регулятивных УУД, как составляющего умения учиться.

Констатирующий эксперимент, запланированный на май, должен подтвердить нашу гипотезу о том, что: если при обучении младших школьников на уроках русского языка внедрить программу по формированию действия планирования, то повысится уровень сформированности регулятивных УУД у учащихся начальной школы.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996 г.
2. *Исаев Е.И.* Психологические особенности планирования действий у младших школьников, М., 1984 г.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации.* – Москва : Просвещение, 2010. – 31 с.

Когнитивные и аффективные аспекты влияния большинства и меньшинства в студенческой среде

Бровман Г.В.

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

Gregoire1984@mail.ru

Научный руководитель – Бовина И.Б.

Поведение большинства традиционно считается мощным фактором, оказывающим влияние на поведение индивидов. Вместе с тем, изучение этого вопроса в теоретическом и практическом планах изолированно. Влияние меньшинства зачастую весьма парадоксально и нелогично и показывает сложность, проти-

воречивость групповой жизнедеятельности. Знание закономерностей действия этого феномена позволяет прогнозировать развитие групповых процессов.

Большинству свойственна тенденция оказывать более заметное аффективное влияние, однако, по мнению некоторых исследователей (Дж. Тернер, Г. Мюни), большинство может оказать и аффективное, и когнитивное влияние [3]. Хотя в большинстве случаев когнитивное влияние меньшинства более очевидно, чем его прямое аффективное влияние, существуют случаи, когда меньшинство способно оказать аффективное влияние, равное по силе аффективному влиянию большинства [2]. Процессы влияния большинства и меньшинства отличаются главным образом формой выражения.

Одной из социальных проблем, являющейся отчасти следствием процессов социального влияния в современных развитых странах, в том числе и в России, является система ювенальной юстиции (далее – СЮЮ) и отношение к ней со стороны общества.

В предложенном исследовании были проведены эксперименты с двумя группами из 20 студентов, мужчин и женщин 18–35 лет, имеющих детей. Первой экспериментальной группе испытуемых предлагалось письменное сообщение с описанием мнения актуального большинства в России относительно СЮЮ. Второй экспериментальной группе предлагалось аналогичное сообщение, только мнение большинства относительно СЮЮ в нем не совпадало с реальным положением дел. Постэкспериментальный опросник состоял из двух частей: с помощью первой части выявлялось аффективное влияние экспериментального сообщения на респондентов (семантический дифференциал Ч. Осгуда) [1], а с помощью второй части выявлялось когнитивное влияние экспериментального сообщения на респондентов.

Если говорить об аффективном аспекте влияния, то под влиянием мнения большинства респонденты склонны относиться к СЮЮ скорее отрицательно, в то время как меньшинство склоняет респондентов нейтрально относиться к СЮЮ.

Что касается когнитивных представлений респондентов о СЮЮ в целом и ее наличию и исполнению в России, то под влиянием большинства представление респондентов о СЮЮ оказалось скорее отрицательным, в то время как под влиянием меньшинства – стало нейтральным. Также было выявлено, что когнитивный аспект влияния большинства в студенческой среде на мнение о СЮЮ присутствует и сопоставим (0,37 и 0,28), с когнитивным аспектом влияния меньшинства.

Полученные в ходе эксперимента значения аффективных аспектов влияния большинства характеризовались значением 0,77, в то время как значение когнитивного аспекта влияния большинства составило 0,37, что показывает, с одной стороны присутствие когнитивного аспекта влияния большинства в студенческой среде, а с другой – преобладание аффективного компонента во влиянии большинства в студенческой среде.

Выявленные в настоящей работе показатели аффективного влияния меньшинства 0,025 и когнитивного влияния меньшинства 0,28 показывают в одной стороны присутствие аффективного компонента во влиянии меньшинства, а с другой – разницу во вкладе когнитивного и аффективного аспектов приблизительно на порядок.

Данная работа открывают перспективу углубленным исследованиям социального влияния на представления о СЮЮ в студенческой среде с использованием контрольных групп, более широкого спектра методов и методик и более репрезентативных выборок, включающих людей, более тесно контактировавших с СЮЮ. Остаются открытыми вопросы, связанные с публичным, отложенным и внутригрупповым социальным влиянием в студенческой среде.

Литература

1. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов, М.: АСТ: Астрель, 2005, 351 с.
2. Aebischer V, Hewstone M, Henderson M, Minority influence and musical preference: Innovation by conversion not coercion, European Journal of Social Psychology, Jan. 1984.
3. Mugny G, Negotiations, image of the other and the process of minority influence, European Journal of Social Psychology, April 1975.

Преодоление языкового барьера при изучении иностранного языка у учащихся 7–8 классов

Воробьева Е.Ю.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Научный руководитель – Адаскина А.А.

Английский язык – самый распространенный язык в мире: каждый пятый человек говорит или хотя бы понимает английскую речь. Это язык науки, культуры, дипломатии и туризма. Это международный язык общения, который к тому же является официальным языком 53 стран мира.

Интеграция России в мировое сообщество даёт новые возможности для общения с носителями языков, открывает пути к налаживанию многочисленных международных контактов, к возможности обучения, трудоустройства, общения за пределами нашей страны.

Актуальность исследования заключается в том, что изучение английского языка в современной школе является обязательным, но практика показывает, что большинство выпускников не могут усвоить язык в такой степени, чтобы свободно изъясняться на нём. В то же время методы преодоления языкового барьера, используемые в практике российского образования, не дают видимого результата.

Целью исследования явилось изучение психологической составляющей языкового барьера, его видов и возможных способов его преодоления.

Изучив и проанализировав научную и методическую литературу по проблеме исследования, мы предположили, что языковой барьер у учащихся 7–8 классов вызван затруднениями в коммуникации или неспособностью к коммуникации и возникают в ситуациях общения в результате боязни/страха говорения или боязни/страха сделать ошибку с учетом психологических особенностей учащихся данного возраста, незнания языковых норм и правил, особенностей культуры страны изучаемого языка, а также неумения кратко и структурированно выражать свои мысли даже на родном языке.

В исследовании приняли участие 29 подростков – учащиеся 7–8 классов, 12 из них вошли в экспериментальную группу, 17 – в контрольную.

В основу формирующего эксперимента легло предположение о том, что возможным решением проблемы преодоления языкового барьера может стать проведение курса по выбору, основанного на коммуникативной методике – одного из передовых способов в преодолении барьера говорения.

В первую очередь была проведена первичная экспертная оценка говорения. Испытуемые случайным образом выбирали тему для монологического высказывания, эксперты (учителя английского языка) оценивали качество и продолжительность говорения, а затем беседовали с испытуемым на заданную тему.

Кроме этого, всем испытуемым был предложен Кэмбриджский тест (на определение уровня знания языка) и тест «Языковой барьер» (на определение наличия или отсутствия барьеров понимания, говорения, культуры и школы). Результаты первого теста показали, что подавляющее большинство учащихся (97 %) владеют базовыми навыками разговорной речи и могут общаться на свободные темы. Результаты второго теста показали, что у 68 % опрошенных существуют те или иные барьеры – минимальные, умеренные или выраженные (при этом барьер говорения у 74 % опрошенных оказался наиболее выраженным).

С участниками экспериментальной группы был проведен курс по выбору, предметное содержание говорения в котором было построено на материале основной образовательной программы 7–8 классов школы, представляющих интерес для учащихся. На каждом занятии использовались аутентичные видео- и аудиоматериалы, вокруг которого строилась вся последующая деятельность учащихся. Согласно методике в начале занятия (стадия engagement) учащиеся вовлекались в процесс обучения через просмотр/прослушивание материала; на стадии изучения (study) пояснялась грамматическая тема и особенности использования нового лексического материала, на стадии активации знаний (activation) учащиеся выполняли различные упражнения для закрепления нового материала. Около 70 % занятия было посвящено разговорной практике.

Заключительным этапом исследования планируется проведение вторичной экспертной оценки говорения в экспериментальной и контрольной группах, сравнение результатов и их последующий анализ.

Литература

1. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
2. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
3. *Harmer J.* How to teach English, 8th impression. – Longman: Pearson Education Limited, 2012. – 288 p.
4. *Oxford R.L., Lavine R.Z., Crookall D.* Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications. – Foreign Language Annals, 1989.
5. *Richards J.* Communicative Language Teaching Today. – Cambridge University Press, 2006.

Эстетическое развитие как фактор развития познавательных интересов у детей в начальной школе

Гаврилина Е.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
feke.78@mail.ru*

Научный руководитель – Егорова М.А.

Эстетическое развитие личности – это развитие эмоционально-чувственной сферы личности, это воспитание культуры потребностей, духовных запросов, желаний, интересов, вкусов и идеалов, обуславливающих проявление привычек и поступков.

Под познавательным интересом понимают особую избирательную направленность личности на познание и избирательный характер, выраженный в той или иной предметной области знаний. В условиях обучения познавательный интерес – это расположенность школьника к учению, к педагогическому познанию деятельности в области одного или ряда учебных предметов. В связи с этим подчеркивается важность формирования познавательного интереса у младших школьников, как условие успешного обучения и психического развития (Т.Л. Блинова, Н.А. Демченко и Е.А. Моисеева, Г.А. Синюткина, Н.Г. Морозова, Н.Ф. Морозов, Г.И. Щукина, Ф.И. Фрадкина, Р.Д. Триггер и др.).

В наши дни данная проблема является наиболее актуальной, так как повышение учебно-познавательного интереса младших школьников необходимо для предоставления более совершенного образования, улучшения его качества и уровня. Наибольшее внимание требует организация обучения и воспитания в начальной школе, когда у младших школьников закладывается фундамент умения учиться, который в дальнейшем становится основным условием непрерывного образования.

У младших школьников интерес вызывают то, что вызывает сильные эмоциональные переживания. Сильные эмоциональные переживания надолго сохраняются в памяти, нередко превращаются в мотивы и стимулы поведения, облегчают процесс выработки убеждений, навыков и привычек поведения. В работе Н.И. Киященко довольно четко подчеркивается, что «педагогическое использование эмоционального отношения ребенка к миру – один из важнейших путей проникновения в детское сознание, его расширения, углубления, укрепления, конструирования».

Целью исследования является определить взаимосвязь эстетического развития и познавательных интересов у детей младших классов.

Гипотезой исследования является предположение о том, что целенаправленная работа по эстетическому развитию младших школьников способствует развитию у них познавательных интересов.

При подготовке к исследованию проводились: изучение и анализ психологической литературы, выдвижение гипотезы. Были выбраны следующие методы исследования: теоретические методы (анализ научной литературы по проблеме, обобщение, моделирование), эмпирические методы – диагностические (тестирование, анкетирование), экспериментальные (постановка и прове-

дение констатирующего и формирующего экспериментов), математические и статистические методы обработки данных.

Исследования проводились на базе общеобразовательной школы с углубленным изучением иностранного языка г. Москвы среди учащихся 4х классов. Всего 60 человек: 30 человек экспериментальный класс, 30 человек контрольный класс. Экспериментальная группа участвовала в программе, направленной на эстетического развитие у детей, в контрольной группе данные занятия не проводились.

Исследование было проведено в период с 2017 по 2018гг. и включало несколько методик: методика «Беседа о картине». (Мелик-Пашаев А.А., Кудина Г.Н., Новлянская З.Н., А.А. Адаскина); Методика «Группировка картинок». (Мелик-Пашаев А.А., Кудина Г.Н., Новлянская З.Н., А.А. Адаскина); Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (А.Д. Андреева); а также анкетирование учителя и родителей. Диагностика по данным методикам была проведена до и после формирующего эксперимента, также проведено сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп до и после формирующего эксперимента. Статистический анализ показал, что существуют связи между эстетическим развитием и развитием познавательной активности и мотивации достижения: стремление к познанию у младших школьников, потребность достигнуть высоких результатов тем более выражено, чем более выражена у них способность к пониманию художественных произведений. Познавательная активность связана со способностью к эстетическому обобщению. Восприятие образов, красоты природы и искусства находит у детей эмоциональных отклик, возбуждает мысли, т.е. эстетическое развитие может способствовать формированию познавательных интересов у младших школьников.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведение работы по эстетическому развитию способствовало повышению познавательного интереса, гармонизации эмоционального фона.

Литература

1. Демченко Н.А., Моисеева Е.А. Формирование познавательного интереса у учащихся // Математика. 2004. – № 19. – С.2
2. Киященко Н.И. Эстетическое воспитание и образование – важнейшее средство гуманизации и гуманитаризации образования / Н.И. Киященко // Гуманизация образования. – 1998. – № 1. – 80 с
3. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 2009. – 246 с.
4. Седых Т.В., Давыденко М.А. Теоретический анализ факторов развития познавательного интереса у младших школьников // Проблемы современного педагогического образования.-2017. – № 57–5. – С. 311–317.
5. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – СПб., 2012. – 333 с.

Особенности коммуникативной сферы студентов-психологов и студентов-юристов

Галебцева М.С.

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

galebtseva95@mail.ru

Научный руководитель – Богданович Н.В.

Проблема развития коммуникативной сферы личности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Актуальность определяется значимой ролью процесса общения в профессиональной деятельности психолога и профессиональной деятельности юриста. Совокупность профессионально важных качеств и личностных особенностей, составляющих коммуникативную сферу психологов и юристов, отражает уровень его профессиональной подготовленности и является критерием успешности в деятельности.

Коммуникативная сфера, наряду с эмоционально-волевой, когнитивной, мотивационной сферами, участвует в формировании и развитии личности, регулирует ее отношение к себе и к другим. Как фундаментальный фактор, регулирующий систему межличностных отношений, коммуникативная сфера влияет на систему установок, ориентаций, стереотипов и других диспозиций, через которые человек воспринимает и оценивает других людей. В процессе обучения и воспитания меняется характер проявления коммуникативных характеристик личности. Под влиянием многочисленных внешних и внутренних факторов коммуникативная сфера приобретает особые черты. Коммуникативную сферу личности следует рассматривать как комплексную систему, которая способствует установлению отношений с окружающими и воплощению личности в системе общественных отношений.

Цель исследования – изучить особенности коммуникативной сферы студентов-психологов и студентов-юристов. Базами исследования являются высшие образовательные учреждения: РГУП и МГППУ. Количество обследуемых – 50 человек, из них 25 студентов-психологов и 25 студентов-юристов, в возрасте 18–22 лет.

Задачи:

1. Раскрыть понятие коммуникативной сферы.
2. Выявить особенности ПВК психологов.
3. Выявить особенности ПВК юристов.
4. Определить особенности студенческого возраста.
5. Раскрыть макиавеллизм как личностную характеристику.
6. Описать специфику коммуникативной сферы студентов-юристов и студентов-психологов.

Для решения поставленных задач был использован комплекс следующих методов исследования: теоретические – методы моделирования, логические методы, интегративно-контекстные методы, изучение и использование передового педагогического опыта, анализ проблемных ситуаций; эмпирические – опрос, метод математической статистики.

Гипотеза данной работы: особенности коммуникативной сферы у студентов-юристов (по сравнению со студентами-психологами) связаны со склонностью к макиавеллизму.

Мы получили следующие результаты эмпирического исследования особенностей коммуникативной сферы у студентов-психологов и студентов-юристов:

1. Студенты-юристы отличаются более высоким уровнем развития коммуникативных способностей по сравнению со студентами-психологами, студенты-юристы испытывают большую потребность в общении и стремятся к нему, более инициативны, непринужденно чувствуют себя в компании незнакомых людей. Это как раз характерно для их профессиональной деятельности. Организаторские способности у большей части как студентов-юристов, так и студентов-психологов находятся на низком уровне, но у студентов-юристов также и значительная часть выборки имеет высокие и средние показатели. Это можно объяснить тем, что юристам важно иметь высокие организаторские способности, они являются одним из важных ПВК юристов. Организаторские способности позволяют юристу, независимо от рода его профессиональной деятельности, оказывать управляющее воздействие на различных субъектов, с которыми приходится вступать в диалог в процессе профессионального общения.
2. Обобщая данные исследования особенностей общения у студентов-психологов и студентов-юристов можно сказать, что по всем показателям особенностей общения – умению понимать собеседника, способности к рефлексии, умению строить межличностные границы, ясности посланий в общении – у студентов обеих профессий наблюдаются в основном средний уровень развития. Они достаточно хорошо понимают собеседника по общению, также достаточно хорошо понимают и своё состояние, логику принимаемых решений и мотивов своего поведения. Также студенты умеют дифференцировать свои и чужие мысли, чувства, желания. Их послания собеседнику в общении достаточно однозначны и ясны, т.е. их позиция в общении искренна и открыта.
3. Говоря о результатах диагностики коммуникативной толерантности студентов двух групп можно сказать, что в группе студентов-юристов подавляющее большинство обследуемых обладают высоким или средним уровнем коммуникативной толерантности. Зато у студентов психологов низких показателей вовсе не обнаружено, половина имеют высокие показатели, другая половина средние. Можно сделать вывод, что и студенты-юристы, и студенты психологи обладают низкой вероятностью конфликтов, понимают и принимают индивидуальные особенности других людей, умеют прощать ошибки другим, хорошо умеют приспосабливаться к характеру и привычкам других людей.
4. Данные исследования макиавеллизма личности у студентов двух групп свидетельствуют о том, что в группе студентов-юристов, так и в группе студентов-психологов преобладают студенты со средним уровнем макиавеллизма, но с тенденцией к высокому уровню. Их склонность и способность манипулировать людьми проявляется ситуативно. Можно сказать, что они более точны и честны в восприятии и понимании себя и других, достаточно целеустремленные в общении, но само взаимодействие с партнёрами для них также важно.

Особенности эмоционального интеллекта у подростков с умственной отсталостью

Гарифуллина А.Д.

*студент факультета клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

alia051196@gmail.com

Научный руководитель – Шинина Т.В.

Одним из ведущих направлений в современном образовании является обучение детей с особенностями развития. Данное обучение носит специализированный и разносторонний характер в связи с широким спектром различий в восприятии и усвоения информации. Возникает необходимость квалифицированных специалистов и действенных методов обучения, которые в свою очередь затрагивают большее количество сфер жизнедеятельности ребенка с ОВЗ в отличие от ребенка с нормативным развитием. Одна из категорий детей нуждающихся в особом обучении это дети с умственной отсталостью. Основное внимание на данный момент уделяют их школьному образованию и бытовым навыкам. При этом не развитой является проблема обучения коммуникации таких детей, развития их эмоционального интеллекта и понимания другими людьми, в частности родителями, их коммуникативных сигналов [2,3] . На данный момент понятие эмоционального интеллекта не имеет единого понимания относительно его структуры и развития. Следовательно методы используемые для обучения и развития социально-эмоционального интеллекта детей с умственной отсталостью должны отличаться от классических методов и опираться на следующие факторы : ранний возраст развития эмоционального интеллекта, двустороннее развитие – понимание своих и чужих эмоций, корректная диагностика и обучение. Целью нашего исследования стало изучение социально-эмоционального интеллекта подростков с умеренной умственной отсталостью, а именно их способности к пониманию эмоций других, для дальнейшего построения коррекционных программ по их обучению.

В нашем исследовании приняли участие воспитанники ЦПСИД «Вера.Надежда.Любовь»: 5 мальчиков с умеренной умственной отсталостью в возрасте от 17–21 г. и 1 мальчик с тяжелой умственной отсталостью в возрасте 14 лет. Мы использовали модификацию методики «Эмоциональные лица» Н.Я.Семаго и методического комплекса Г.А.Урунтаевой, Ю.А.Афонькиной, разработанную совместно со специалистами ЦПСИД «Вера.Надежда.Любовь» на основе физиологических и психических особенностей развития данных подростков [1]. С испытуемыми была проведена беседа на тему «Что такое настроение ?» . Затем были предложены три пробы: 1. Фотографии с лицами, выражающими определенную эмоцию 2. Сюжетные картинки 3. Видеоматериал. С помощью карточек со смайликами «радость», «страх», «спокойствие», «грусть», испытуемые должны были определить настроение, изображенное на фотографии, в сюжете и на видео. Также была проведена беседа с воспитателями ЦПСИД «Вера.Надежда.Любовь» на тему эмоционального развития подростков с умственной отсталостью.

Наше исследование показало, что подростки с умеренной умственной отсталостью способны различать эмоции «радость», «грусть», «страх», «печаль», поддаются обучению в данной сфере. Различий в определении эмоций по модальностям выявлено не было. Оптимальным количеством различаемых эмоций

для подростка с тяжелой умственной отсталостью было две эмоции «радость», «грусть». Подростки с тяжелой умственной отсталостью выразили более высокую истощаемость при проведении исследования, чем подростки с умеренной умственной отсталостью. Воспитатели отметили нестабильное эмоциональное состояние подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, их неспособность корректно реагировать на эмоциональное состояние другого человека. Следовательно, можно сделать вывод о необходимости специализированных методов обучения детей и подростков с умственной отсталостью по восприятию своих собственных эмоций и пониманию эмоций других.

Литература

1. *Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.* Практикум по детской психологии.: ВЛАДОС, 1995. – 291с
2. *Шинина Т.В.* Коммуникативные сигналы особого ребенка: ресурсы родителя в развитии общения // Прикладная психология на службе развивающейся личности: сборник научных статей и материалов XV научно-практической конференции с международным участием «Практическая психология образования XXI века. Прикладная психология на службе развивающейся личности», 9–10 февраля 2017, Коломна/под общ.ред. Р.В. Ершовой. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2017. С. 254–259
3. *Шинина Т.В.* Общение ребенка с особыми нуждами с родителями: ранняя помощь специалистов сферы детства/ Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2017. № 6. С. 56–57.

Основные технологии социальной работы по преодолению дезадаптации у детей и подростков в системе социальных служб

Гоголева Ю.С.

*студент факультета социальной коммуникации
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
yagavesta@yandex.ru*

Научный руководитель –Роготенъ Н.Н.

Применение технологий социальной работы с дезадаптированными детьми и подростками предусматривают следующие этапы:

Диагностирование проблемы (сбор, анализ, систематизация информации, которая дает возможность сделать определенные выводы и спрогнозировать результаты деятельности). При этом, в первую очередь, обеспечивается раннее выявление и учет несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации, используются следующие методы: наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, деловые игры, анализ детских рассказов, рисунков о семье. Данная работа проводится профессиональным социальным работником с помощью различных форм и методов социальной диагностики как одной из технологий социальной работы [3. с.181].

Сегодня во многие учреждения работы с семьей и детьми активно внедряется технология «Окно специалиста» для работы с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении в режиме Он-лайн.

Также получила огромное распространение инновационная технология мобильной бригадной группы. Мобильная группа осуществляется с целью всесто-

ронной диагностики семейной ситуации, выявления проблем и своевременное, качественное оказание различного вида социальных услуг.

С целью всестороннего мониторинга ситуации и определения дальнейшей совместной работы, организуются выезды мобильных бригад с привлечением специалистов других учреждений: здравоохранения, образования, ОВД, ОДН, КДН и ЗП.

Результаты работы мобильных бригад:

- уменьшение количества несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении;
- экстренное решение проблемы семьи и дезадаптированного несовершеннолетнего;
- возможность получения срочной, разносторонней, квалифицированной помощи;
- оказание услуг, непосредственно на дому, как семье в целом, так и проживающим с семьей дезадаптированным несовершеннолетним;
- обмен информацией о семьях и несовершеннолетних, попавших в трудную жизненную ситуацию;
- совместный контроль асоциальных семей.

Основная задача данной технологии заключается в выявлении кризиса в семье на ранних этапах и его устранение, который вызывает дезадаптацию у несовершеннолетних членов семьи. Мобильная группа дает возможность шире производить социальный патронаж семей [2. с.426].

Поиск путей решения данной проблемы (постановка целей и задач). Для их реализации в центрах социальной помощи семье и детям, как в реабилитационных центрах, проходят социальные консилиумы подбираются методический материал, формы и приемы работы. Это может быть, как использование разработанных методик, так и применение собственных (авторских) технологий.

Социальный консилиум – организационно-правовая форма взаимодействия специалистов всех учреждений, в целях регулирования организации процесса комплексной реабилитации дезадаптированных семей и несовершеннолетних. Опираясь на результаты диагностики, специалистами по социальной работе совместно с представителем семьи, определяется цель и задачи социальной реабилитации, составляется индивидуальная программа комплексной реабилитации, план мероприятий по ее реализации, определяются ожидаемые результаты.

На данном этапе происходит информирование различных заинтересованных социальных учреждений и субъектов профилактики. Информационным источником является социальный паспорт, который содержит не только сведения о материально-бытовом положении и признаках трудной жизненной ситуации, но и является основой для разработки межведомственного плана индивидуальной профилактической работы. В этом направлении активно используется технология социального посредничества.

В работе специалистов социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, по решению выявленной проблемы дезадаптации детей и подростков применяется инновационная технология «Сеть социальных контактов». Чтобы найти истоки проблемы и решить ее необходимо расширить работу так, чтобы увидеть все окружение семьи и несовершеннолетнего. Суть технологии сетевой работы заключается в привлечении к помощи семье всех ресурсов ее социальной сети: родственников, друзей, соседей, друзей, учителей школы, воспитателей до-

школьного учреждения, специалистов органов и учреждений, имеющих отношение к решению проблем данной семьи и обеспечению прав и интересов несовершеннолетнего, в координации усилий всех заинтересованных сторон.

Главная цель, которую преследует технология, – помочь семье укрепить свою роль. Найти тех людей, которые могут реально повлиять на ситуацию в семье и помочь ей найти скрытые резервы, ресурсы, которые помогут найти выход из сложившейся ситуации. Сетевой метод позволяет всесторонне изучить, мобилизовать и восстановить социальное окружение и контакты несовершеннолетнего и его семьи, оказавшихся в социально опасном положении, использовать внутренний потенциал самой семьи, вернуть ей способность быть ответственной за судьбу несовершеннолетних. Контактную сеть используют как в реабилитационных центрах, так и в центрах социальной помощи семье и детям, как в профилактической работе с неблагополучными семьями, так и в целях реабилитации при проведении терапевтической работы, а также коррекции.

Осуществление решения проблемы. Специалистами по социальной работе осуществляется комплекс мероприятий по реализации программы коррекции. Здесь применяется технология социальной коррекции.

Каждый отдельный случай, естественно, требует индивидуальной оценки, индивидуальных мероприятий. Этому особенно способствует основательное изучение каждого случая. В связи с чем, в центрах социальной помощи семье и детям применяется инновационная технология «Куратор случая» [4. с. 55].

«Куратор случая» является эффективной моделью социальной реабилитации и коррекции семей и дезадаптированных несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении. Куратором является специалист, сопровождающий семью с целью вывода ее из социально опасного положения. Основными принципами деятельности куратора является профессиональная компетентность, гуманизм, уважение к личности, ответственность, поддержка и индивидуальный (лично-ориентированный) подход. Куратор осуществляет работу с семьями и несовершеннолетними в рамках основной деятельности, предусмотренной должностной инструкцией.

В целях коррекционной и реабилитационной работы с дезадаптированными детьми и подростками, путем организации их позитивной досуговой деятельности, включающей учебно-познавательный, социально-культурный, социально-психологический компоненты, в деятельности центров социальной помощи семье и детям может использоваться инновационная технология «Социальная гостиная». Также данная технология выступает средством профилактики беспризорности и безнадзорности среди дезадаптированных несовершеннолетних детей.

Также используется технология интенсивной семейной терапии на дому. Цель – социально-психологическая реабилитация с неблагополучными проблемными семьями и проживающими в них несовершеннолетними, имеющими проблемы поведенческого характера, а именно трудности в социальной адаптации. Данная технология используется совместно с технологией мобильной бригадной группы и социальным патронажем.

Технология социального патронажа направлена на создание условий, в которых постепенно приобретаются способности к самостоятельному решению своих жизненно важных проблем и полноценному функционированию в социальной среде. Основная цель проводимой работы – комплексная помощь по преодолению кризисной ситуации.

Задачи социального патронажа:

- нейтрализация негативных фактов, в результате которых семья, оказалась в социально опасном положении;
- социальная реабилитация и коррекция семьи и несовершеннолетних;
- социальная профилактика семейного неблагополучия, предупреждение возможных кризисов и конфликтов в семье [1, с.104].

Социальный патронаж в отношении дезадаптированных детей и подростков выполняет следующие функции:

- изучает и анализирует жизненной ситуации потенциальных и реальных несовершеннолетних;
- воздействует комплексно и системно на ситуацию с целью социального оздоровления;
- обеспечивает последующий социальный контроль жизнедеятельности несовершеннолетнего для предупреждения отрицательных явлений асоциального характера.

Совместно с патронажем может реализоваться технология «Кризисная интервенция». Социальное вмешательство в том виде, в котором оно используется в практике – это действия, посредством которых специалисты пытаются произвести изменения к лучшему в жизнедеятельности несовершеннолетних и их семей.

Помимо данных технологий, социально-реабилитационными центрами реализуется социальная работа с дезадаптированными детьми и подростками по профориентации. Немаловажным направлением в деле восстановления социального статуса является вовлечение несовершеннолетних в общественно значимую деятельность – субботники, проведение традиционных праздников (праздничные концерты, Новый год, День города, Масленица), посещение экскурсий и музеев. Большую роль в приобщении подростков к общественной деятельности играют мероприятия военно-патриотического характера, в частности, уроки мужества, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, смотры строя и песни. Используются такие инновационные направления работы как битмейкинг, стрит-арт и др.

Таким образом, сегодня реализуются разнообразные технологии социальной работы в отношении дезадаптированных детей и подростков, которые осуществляются различными социальными учреждениями. Данные направления осуществляются не только с несовершеннолетними, но и с их семьями, так как известно, что вся работа по успешной социализации и социальной адаптации детей и подростков в обществе, должна начинаться с их семьи.

Литература

1. Григорьева, И. Теория и методика социальной работы. Учебник для СПО / И. Григорьева, В. Келасьев. – М.: Юрайт, 2017. –254 с.
2. Головина Ю.П. Социальные технологии работы с дезадаптированными детьми и подростками // NovaInfo.Ru. – 2017. –Т. 3. – № 58. – С. 425–430.
3. Технология социальной работы: учебник / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. – Москва: КноРус, 2016. – 344 с.
4. Яковчук В.Н. Инновационные технологии профилактической деятельности негативных явлений среди детей и подростков // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2017. – № 10 (10). – С. 54–60.

Формирование регулятивных УУД на уроках физической культуры

Гольшев Н.Н.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

golyshev.nikolaj@yandex.ru

Научный руководитель – Егорова М.А.

Решение проблемы формирования универсальных учебных действий (УУД) – сравнительно новое направление в нынешней российской системе образования. Концептуальные разработки в вопросах развития универсальных учебных действий в системе общего образования должны соответствовать современным социальным запросам, которые отражают переход нашей страны от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, базирующемуся на знаниях и высоком инновационном потенциале.

В России сформировалась и функционирует научно обоснованная система физического воспитания, которая рассчитана на то, чтобы приобщать к физической культуре подрастающее поколение граждан нашей страны. В основе данной системы лежит обязательный курс физического воспитания, который реализуется в рамках государственной программы.

Направленное использование средств физической культуры в младшем школьном возрасте имеет огромное социально-педагогическое значение, которое заключается в следующем:

- формируется крепкий фундамент гармонического физического развития, всестороннего физического образования и воспитания, укрепления здоровья;
- создаются предпосылки для того, чтобы в будущем дети успешно овладевали производственно-трудовыми, воинскими и другими специальностями;
- создается высокий уровень физической и умственной работоспособности, обеспечивающий высокую успеваемость в дальнейшей учебе, а после ее окончания – высокую эффективность общественно полезной деятельности;
- возникает огромный потенциал для рационального и эффективного использования досуга;
- параллельно растет эстетическая, интеллектуальная, нравственная и трудовая культура подрастающего поколения.

Вследствие этого возникают объективные предпосылки для гармонического развития ребенка. Не вызывает сомнений тот факт, что без активных физкультурных занятий практически невозможно обеспечить полноценное развитие детей младшего школьного возраста. Установлено, что дефицит двигательной активности приводит к значительному ухудшению здоровья растущего ребенка, к ослаблению его защитных сил, не обеспечивая полноценного физического развития личности.

Чтобы успешно существовать в социуме, современный человек должен обладать регулятивными действиями. Это выражается в умении установить для себя конкретную цель, планировать свою жизнь, прогнозировать возможные ситуации. Согласно ФГОС начального образования, данные умения и навыки дети должны осваивать уже в начальной школе.

Формирование регулятивных УУД на уроках физической культуры начинается от обучения простейшим двигательным действиям и продолжается вплоть до планирования системы физкультурной деятельности. Предмет физическая культура, пожалуй, как ни какой другой нацелен на познание человека во всей его целостности. Рассмотрение содержания предмета в контексте становления физической культуры личности, инициирует формирование регулятивных УУД. Умения целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки, саморегуляции обеспечивают личностный смысл физкультурной деятельности, устраняют «двигательное натаскивание», «дрессировку» в учебном процессе по физической культуре.

Урок физической культуры должен обеспечивать оптимальное развитие физических качеств. Вместе с этим, необходимо с детства прививать у человека стремление к самостоятельной деятельности.

Однако младшего школьник мало волнует, как отразятся его сегодняшние упражнения на его завтрашнем самочувствии и состоянии. В силу возрастных особенностей психики он считает самым важным получение сиюминутного удовлетворения своих потребностей. Именно поэтому на начальном этапе обучения необходимо уделять много внимания эмоциональной окрашенности упражнений, их образному объяснению. Вместе с тем, для учащихся младших классов в базовой программе по физической культуре предусмотрены виды занятий, которые содержат только некоторые элементы самостоятельности. Поэтому в разработанной экспериментальной программе много внимания уделяется домашним заданиям по физкультуре.

В современный гиподинамический век как никогда важно помочь младшему школьнику осознать, что домашнее задание по физической культуре выступает в качестве неотъемлемой части в улучшении его физического развития.

Чтобы подготовить младших школьников учащихся к самостоятельным занятиям физическими упражнениями, нужно предоставить им достаточно широкий круг знаний, воспитать навыки и умения, не ограничиваясь рамками учебного материала программы. Очень важно, чтобы дети овладели основными двигательными навыками, которыми они могли бы пользоваться, самостоятельно выполняя физические упражнения. Следует также отметить, что с самого начала занятий необходимо требовать от младших школьников соблюдения разумного дозирования времени и нагрузки.

Домашнее задание не только является средством физического развития младших школьников, но и способствует становлению и формированию у детей устойчивого интереса к физической культуре, как на уроке, так и во внеурочное время.

В данной работе проведено исследование, целью которого стала проверка влияния разработанной экспериментальной программы «Физическая культура» на сформированность регулятивных УУД младших школьников.

Был сделан обоснованный вывод о том, что применение разработанной экспериментальной программы способствовало эффективному формированию УУД у учащихся младших классов.

Данные эксперимента свидетельствуют о том, что хотя основная масса младших школьников справляется с требованиями учебной программы, осваивая учебный материал исключительно на уроках физкультуры, можно рекомендовать с первого класса приучать учащихся к регулярным самостоятельным занятиям физическими упражнениями и задавать домашние задания, которые

должны быть несложными по содержанию, и для которых не требуется особое оборудование в домашних условиях.

Литература

1. *Алексеев С.В.* Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности: Монография / С.В. Алексеев, Р.Г. Гостев, Ю.Ф. Курамшин. – М.: Теор. и практ. физ. культ., 2013.
2. *Горленко Н.М.* Структура универсальных учебных действий и условия их формирования // Народное образование. – 2012. – № 4.
3. *Кулагина И.Ю.* Психология детей младшего школьного возраста. Учебник и практикум. – М.: Юрайт, 2016.

Проект исследования по развитию взаимопонимания в совместной деятельности подростков

Гонтаренко А.А.

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

a.l.e.x.g@mail.ru

Научный руководитель – Рубцов В.В.

Цель исследования: выявление особенностей развития взаимопонимания в совместной деятельности подростков.

Объект исследования: взаимопонимание у подростков.

Предмет исследования: феномен взаимопонимания в совместной деятельности подростков.

Гипотезы исследования:

1. Условием возникновения и развития взаимопонимания является совместно-распределённая деятельность.
2. Взаимопонимание развивается при специально организованных условиях совместной деятельности, при котором ключевым условием является включение значимого другого в общее действие.

Задачи исследования:

1. На основе анализа теоретических и экспериментальных исследований взаимопонимания определить его особенности в контексте возрастного развития подростков.
2. Провести эмпирическое исследование по выявлению психологических характеристик подростков, являющихся предпосылками для развития взаимопонимания в совместной деятельности.
3. Провести эксперимент для исследования особенностей возникновения и развития взаимопонимания у подростков в совместно-распределённой деятельности при совместном решении задач.

Методы исследования:

1. Теоретические:
 - а) теоретический анализ;
 - б) синтез;
 - в) интерпретация и обобщение эмпирических результатов проведённого эксперимента.
2. Эмпирические:
 - а) опросные методы (беседа, анкетирование, структурированное интервью);

- б) тестирование;
- в) эксперимент.

В качестве инструментов для сбора эмпирических данных планируется использовать:

- авторская «Методика самооценки способности к пониманию себя и других»;
- методика «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» И.Д. Ладанова, В.А. Уразаевой;
- проективная методика «Дом-дерево-человек»;
- «Методика выявления коммуникативных склонностей учащихся» Р.В. Овчаровой;
- опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьева, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осина и А.Ж. Салиховой;
- самооценочный тест «Характеристики эмоциональности» Е.П. Ильина;
- «Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов» В.В. Бойко.

В качестве инструментов для проведения формирующего эксперимента планируется использовать:

- методика «Круг» В.В. Рубцова с коллегами;
- методика «Магниты» В.В. Рубцова с коллегами;
- «Методика экспериментального исследования взаимопонимания в диаде» А.А. Кроника;
- авторская методика «Хамелеон» для экспериментального моделирования процессов взаимопонимания при решении творческой задачи.

3. Математические:

- а) методы описательной статистики;
- б) корреляционный анализ;
- в) факторный анализ;
- г) сравнительный анализ.

Статистическая обработка будет осуществляться с помощью пакета компьютерных программ для социально-психологических наук IBM SPSS Statistics v.25.

Описание контингента испытуемых: в качестве участников исследования планируется привлечь учащихся 7-х и 8-х классов в возрасте от 12 до 15 лет численностью от 100 человек. Из них примерно одинаковое количество респондентов мужского и женского пола. Планируется использовать экспериментальную и контрольную группы.

Теоретическая и практическая значимость

Теоретическая значимость исследования.

Планируется сделать содержательный анализ исследования и доказать, что развитие взаимопонимания является наиболее эффективным в условиях совместно-распределённой деятельности, при этом возможности действия субъекта раскрываются ему при взаимодействии со значимым другим.

Предполагается доказать, что основой для развития взаимопонимания является изменение и развитие деятельности.

Планируется осуществить системное исследование взаимопонимания в подростковом возрасте и показать его развитие в совместно-распределённой деятельности.

Практическая значимость исследования. Полученные в исследовании результаты затем могут быть использованы в прикладных и научных целях специалистами, занимающимися изучением особенностей развития в подростковом возрасте.

Разработанные для проведения экспериментальных сессий психотехнические комплексы для актуализации процессов развития взаимопонимания в совместной деятельности затем могут быть использованы в качестве основы для разработки психологических тренингов для подростков.

Содержащиеся в работе эмпирические данные и выводы затем могут быть включены в содержание дисциплин «Возрастная психология», «Психология развития» для подготовки студентов бакалавриата и магистратуры в соответствии ФГОС ВПО «Психолого-педагогическое образование» и «Психология».

Развитие коммуникативных компетенций у младших школьников на занятиях в театральной студии

*Гусева Ж.Е.
студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
jgus06@rambler.ru*

Научный руководитель – Адашкина А.А.

В современном мире способность людей взаимодействовать друг с другом играет все более важную роль – это влияет на эффективность работы, уровень взаимоотношений. Важным компонентом успешного общения является формирование коммуникативной компетенции, которая позволяет человеку взаимодействовать с другими людьми в повседневной, образовательной, профессиональной, культурной и других сферах жизни, используя различные системы знаний.

Заложенный в начальной школе уровень коммуникативных компетенций влияет на дальнейшее успешное обучение, ведь именно таким образом ребенок научится процессу накопления и систематизации знаний об окружающем мире. Современные исследователи [3] акцентируют внимание на том, что первоначальное формирование коммуникативной компетентности, обеспечивающее поэтапное развитие детской личности, должно активно продолжаться в младшем школьном возрасте (а начинаться в дошкольном образовательном учреждении). Активизация коммуникативной деятельности младших школьников – это процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному общению. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (далее – ФГОС НОО) организация занятий по направлениям внеурочной деятельности стала неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. В связи с этим обращение к специфике формирования коммуникативной компетентности в рамках внеурочной деятельности выступает актуальной темой для исследования.

Также, как и социальная компетентность, коммуникативная компетентность личности является интегративным личностным образованием, которое соединяет в систему умения и навыки поведения, знания личности о себе и обществе, отношения, которые проявляются в личностных качествах, ценностные ориентации и мотивацию. В то же время коммуникативная компетентность является значительно более узким понятием. Исходя из этого, ее следует понимать, как

актуальную успешность, в рамках которой время и место, т.е. внешние условия, соответствуют внутренним предпосылкам достижения максимальной эффективности в процессе коммуникативного взаимодействия [1, С. 6].

Занятия в театральной студии для младшего школьника являются продуктивным способом внеурочной деятельности [2]. Внеурочная деятельность школьников объединяет все виды деятельности обучающихся (кроме учебной деятельности), в которых возможно и целесообразно решение задач их социализации и воспитания. Деятельность детей в театральной студии – это своеобразная и независимая школа общения и произвольного поведения детей. В театральной студии большой потенциал для развития социально-коммуникативного и эмоционального общения. Занятия в театральной деятельности будут способствовать развитию у ребенка открытости, организованности, коллективизма и ответственности.

Актуальность темы обосновала проведение опытно-экспериментальной работы по развитию коммуникативных компетенций у младших школьников посредством занятий в театральной студии на базе ГБОУ «Школы № 760 им. А.П. Маресьева». В исследовании приняли участие 36 учащихся, разделенных на 2 группы (контрольная и экспериментальная).

На начальном уровне обучения в театральной студии было проведено констатирующее исследование, позволившее выделить общий уровень сформированности коммуникативных компетенций (диагностика проводилась с помощью авторской анкеты, направленной на изучение уровня общительности, методики «Раскраска» и методики «Дорога к дому»). По результатам данного этапа исследования было определено, что у большинства учащихся средний и низкий уровень коммуникативной компетенции, такие дети не всегда успешно взаимодействуют в среде сверстников, испытывают затруднения в некоторых процессах коммуникации.

Театральная студия, организованная на базе школы, включала в себя экспериментальную программу занятий, основанных на различных видах игровой и театрализованной деятельности, направленной на развитие способности строить позитивные взаимоотношения с окружающим миром, умение понимать других людей, их чувства, настроения, собственные переживания и управлять ими.

После проведения трехмесячного курса занятий в театральной студии, было проведено повторное (контрольное) тестирование всех участников эксперимента, которое позволило выявить динамику уровня сформированности коммуникативной компетенции у экспериментальной группы учащихся. Преобладающий эмоциональный фон после проведения занятий преимущественно позитивный, так как в группе появились дружеские отношения и желание работать в коллективе. У детей возросло любопытство к товарищам, желание проявить себя и познакомиться с другими, дети стали более активны и открыты для общения. Эмоции в процессе занятий и в дальнейшем преобладали преимущественно положительно окрашенные. Изменения во взаимоотношениях со взрослыми изменились слабо, дети по-прежнему чрезмерно открыты и непосредственны в общении со взрослыми. Особенности общения со сверстниками были оценены по развитости навыков коммуникативного общения детей друг с другом. Было выявлено, что в группе испытуемых 75 % человек стали более заинтересованы сверстнике, в контакте и дружбе, а, следовательно, появилось стремление про-

известии хорошее впечатление и поддерживать отношения.

В целом, по результатам контрольного наблюдения можно сказать, что у детей присутствуют положительные изменения в развитии коммуникативных компетенций, то есть программа занятий в театральной студии, которая была реализована, показала свою эффективность.

Статистический анализ, проводимый с помощью U-критерия Манна-Уитни позволил подтвердить достоверность различий между показателями коммуникативной компетенции двух обследуемых групп младших школьников (экспериментальной и контрольной), что означает, что гипотеза исследования доказана. Процесс развития коммуникативной компетенции у младших школьников будет проходить более эффективно при условии организации занятий в театральной студии. Таким образом, можно сделать вывод о том, что у театрализованной деятельности очень широкий развивающий потенциал, что позволяет использовать ее в образовательном и воспитательном процессе.

Несомненно, что исследования данной проблемы целесообразно продолжать в направлении совершенствования и развития вышеизложенной методики, с неотъемлемым применением занятий в театральной студии для развития коммуникативных компетенций.

Литература

1. *Дудковская Е.В.* Подготовка педагогов к развитию коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Дудковская Елена Евгеньевна. СПб., 2015.
2. *Опарина Н.А.* Театрализация как метод работы организатора досуга младших школьников //Начальная школа – 2014. – № 6. – С. 97.
3. Формирование коммуникативной компетентности школьников: [монография] / [Трубицина О.И. и др.; [под общ. ред. Андреевой Н.Д.]; Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, Науч.-исслед. ин-т общего образования. – Санкт-Петербург: Свое изд-во, 2013. – 131 с.

О статусе профессиональной идентичности у старшеклассников

Дебнер В.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Anedi.mergen@gmail.com

Научный руководитель – Дубровина И.В

Наше исследование посвящено изучению профессионального выбора старшеклассников в условиях обучения в профильных классах. В старшем школьном возрасте обучающийся принимает первые реальные решения о своей будущей профессии и карьере. Он выбирает профильный класс. Это этап поиска и самоосознания своего места в жизни, этап поиска своего места в жизни. При выборе своей будущей профессии необходимо учитывать несколько факторов: личные потребности, интерес к той или иной деятельности, способности, возможности здоровья.

Иногда выбор профессии кажется легким, сделанным чуть ли не моментально: просто вдруг понял, что стану тем-то, и все. Но на самом деле, это решение

в таких случаях обычно осуществляется по формуле «одно мгновение плюс вся предшествующая жизнь»: даже если само решение принимается незамедлительно, зависит оно от всего предшествующего жизненного опыта.

Поэтому можно сказать, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному выбору, оно начинается задолго до самого события, продолжается и после него, по мере дальнейшего обучения и освоения профессии. Сложность выбора состоит еще в том, что предпочесть одну профессию – значит, отказаться от многих других.

Зачастую мнение родителей, друзей, школьных учителей играет важную роль в выборе профессии.

Основная задача исследования была определить степень самостоятельности выбора будущей профессии у старшеклассников. Для изучения была применена методика статусов профессиональной идентичности разработанная А.А. Азбель и А.Г. Грецовым . Эта методика направлена на то, чтобы показать на какой , ступеньке профессиональной идентичности находится школьник и в зависимости от результата помочь ему определиться со своей будущей профессией.

В исследовании приняло участие 92 учащихся 11 классов в возрасте от 16 до 18 лет. Исследование проходило на базе средней общеобразовательной школы № 1552 .

Анализ полученных данных показал, что из 92 испытуемых самостоятельный выбор будущей профессии сделали 28 человек. Поэтому они точно знают, какой профессией в будущем хотят овладеть и имеют представление о том, где продолжат своё дальнейшее обучение.

Исследование выявило кризисные моменты в профессиональном самоопределении у 61 старшеклассника, они находятся в стадии моратория (кризиса), иными словами, с выбором профессии они уже определились, но есть сомнения. Иногда речь идёт о выборе двух профессий одновременно.

Выбор сделан под влиянием ближайшего окружения у 2 старшеклассников из 92.

В статусе неопределённой профессиональной идентичности оказался всего 1 человек, это говорит о том, что у него нет чёткого представления о своём будущем, профессии, выбор не сделан и стоит отметить, что подросток даже не ставит себе такую цель.

Исследование показало что большинство из старшеклассников требуют внимание к вопросу профессионального самоопределения и помощи со стороны психологической службы в школе.

Литература

1. *А.Г. Грецов, А.А. Азбель* Психологические тесты для старшеклассников и студентов. – СПб.: Питер, 2012
2. *Н.С. Пряжников* Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. Пособие для студ. Высш.учеб. заведений / Н.С.Пряжников. – М.,2008

Социальное взаимодействие одаренных детей в гетерогенной образовательной среде

*Доний Е.И.
аспирант факультета возрастной
психологии им. Л.Ф. Обуховай
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kido06_86@mail.ru*

Научный руководитель – Шумакова Н.Б.

Вопрос о социальном взаимодействии одаренных детей со сверстниками вызывает много споров у специалистов в области одаренности. Известно, что такое взаимодействие благоприятно влияет на интеллектуальное развитие и социальный рост, способствует развитию большого набора социальных умений и навыков. Сами сверстники способствуют коллективному влиянию семьи, школы и окружения на социальное, эмоциональное и когнитивное развитие одаренного ребенка (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Fabes, Martin, & Hanish, 2009; Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009; Wentzel, 2009; Lee, Olszewski-Kubilius, & Thomson, 2012; Davis, Rimm, & Siegle, 2014).

В целом, одаренные дети строят хорошие отношения со сверстниками, особенно в начальной школе и способны демонстрировать сильные социальные навыки. Часто одаренные дети популярны среди одноклассников. В то же время, одаренные дети могут не «вписаться» в окружение и чувствовать, что отличаются от других. Будучи непонятыми или отвергнутыми другими детьми, одаренные дети могут испытывать трудности при создании и поддержке отношений с другими людьми, включая сверстников. Низкий уровень значимости одаренных детей в коллективе может привести к снижению их самооценки, успеваемости и мотивации.

Понимание природы социального взаимодействия помогает при разработке необходимых вмешательств. Под социальной эффективностью понимается способность получать реакцию со стороны социального партнера в ответ на инициированное взаимодействие в социальном контексте; под социальной согласованностью – способность реагировать на инициированное взаимодействие социальным партнером в социальном контексте (Santoyo, 1996).

Целью работы стало исследование социального взаимодействия одаренных детей в условиях гетерогенной среды. Изучался статус одаренных детей (популярен/отвергнут/нейтрален) при выполнении совместной работы/игры. Анализировалось, с одноклассниками какого статуса одаренные дети взаимодействуют в большей степени – популярными, отверженными или нейтральными; какие отношения одаренные дети могут устанавливать с одноклассниками – близкие или далекие; с кем одаренные дети взаимодействуют больше – с другими одаренными или с обычными сверстниками. Выявлялись социальные способности одаренных детей: поведенческие паттерны, свидетельствующие о наличии/отсутствии социальной эффективности и социального соответствия.

Социальное взаимодействие одаренных детей, а также их социальный статус изучались с помощью социометрического анализа. Социальные способности изучались с помощью поведенческого анализа (посредством инструмента OPINTEC-v.5) трех социальных агентов: (1) наблюдаемый одаренный ребенок; (2) одноклассник; и (3) учитель (Cadenas, 2015).

Среди восьми одаренных детей пять оказались популярными среди своих сверстников. При выполнении совместного задания одаренные дети чаще взаимодействовали с популярными сверстниками и со сверстниками нейтрального социального статуса, выбирали одаренных и обычных сверстников для взаимодействия и установили близкие отношения с ними. Во время совместной игры, одаренные дети чаще взаимодействовали со сверстниками нейтрального социального статуса, выбирали одаренных и обычных сверстников для взаимодействия и установили близкие отношения с ними. Различие выбора сверстников при выполнении совместного задания и совместной игре может быть обусловлено тем, что выполнение тематического задания связано с желанием конкурировать и соревноваться, в связи с этим выбор падает на более популярных и успешных детей; в свою очередь совместная игра может объединять всех детей вне зависимости от статуса. Один из восьми изучаемых одаренных детей оказался наиболее отвергнутым как при выполнении совместной работы, так и при совместной игре. Данный результат является показателем того, что при видимости благоприятной атмосферы в классе в целом, более тщательное наблюдение выявляет изолированных детей. Все одаренные дети проявили хорошие социальные способности при взаимодействии с одноклассниками, демонстрируя паттерны, свидетельствующие о наличии, как социальной эффективности, так и социального соответствия.

Литература

1. *Davis, G. A, Rimm, S. B, Siegle, D.* Education of the gifted and talented (6th Ed) Essex (UK): Pearson, 2014.
2. *Santoyo, V.C.* Behavioral assessment of social interactions in natural settings // European Journal of Psychological Assessment. 1996. 12(2).
3. *Cadenas M.* Análisis e intervención de la interacción social medido a través de la observación sistemática del alumnado con altas capacidades intelectuales. Дис. канд. псих. наук. Лагуна, Тенерифе, Испания, 2015.

Развитие познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на занятиях по программированию

Дробин К.А.

*студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
drobinkirill2014@gmail.com*

Научный руководитель – Авдеева Н.Н.

К настоящему времени достаточно детально сформулирована концепция универсальных учебных действий (УУД), её принципы, цели и задачи[1]. Если же обратиться к опыту практического применения разработанной теории, то, становится очевидно, что данный этап находится ещё только в начальной стадии. Небольшое количество зарекомендовавших себя на федеральном уровне учебных программ и технологий, способствующих эффективному формированию и развитию УУД, а также отсутствие методик для измерения всего многообразия УУД, апробированных на достаточно большой выборке испытуемых, подтверждает наше утверждение.

В работе предпринята попытка исследовать возможности развития познавательных УУД у младших школьников на внеклассных занятиях по программированию по типу смешанного обучения.

Мы предполагаем, что использование визуальных событийно-ориентированных сред программирования типа Скретч[3] способствует продуктивному развитию познавательных УУД. Это происходит за счёт совокупности элементов данной среды, благодаря которым становится возможным удовлетворить известные требования к эффективному обучению в младшем школьном возрасте: наглядность, личная заинтересованность в создании собственных проектов, наличие инструментов для детского компьютерного творчества, применение смешанного подхода к обучению.

В исследовании приняли участие 40 учащихся их 3-их классов среднего общеобразовательного учреждения г.о. Балашиха, Московской области. 20 школьников из одного 3 класса были определены в экспериментальную группу, с которой проводились занятия, а 20 из другого класса в контрольную группу, без обучения.

В основе обучающей программы лежит методика международной школы программирования «Алгоритмика», которая была предоставлена правообладателем на время проведения исследования на безвозмездной основе. Данная методика представляет структурированный курс для школьников в возрасте 7–12 лет, разработанный командой методистов, программистов и психологов-педагогов, с привлечением западных консультантов. На выходе получился уникальный продукт, включающий в себя поэтапные планы уроков, собственная образовательная платформа с интегрированной средой Скретч. Структура урока представляет последовательность чередующихся активностей в следующих формах: немного теории, логические задачи без компьютера, командные игры, решение задач за компьютером на платформе и создание собственных проектов в Скретч.

Скретч – свободно распространяемая, визуальная событийно-ориентированная среда программирования для обучения школьников средних и младших классов, разработанная в Массачусетском технологическом институте. Принцип работы в Скретч чем-то напоминает сборку конструктора Лего, только в виртуальной среде. Задача заключается в создании последовательных алгоритмов из готовых команд для объектов проекта (персонажи, декорации) для получения анимации, « мультиков», игр. При построении алгоритмов в обязательном порядке используется логика и понятия универсальных основ программирования – события, циклы, условия и др. Также, юные программисты знакомятся с междисциплинарными концепциями координат, переменных, случайных величин и др.

Длительность курса составила 3 месяца с периодичностью проведения занятий 1 раз в неделю. Всего было проведено 12 занятий по 1,5 часа. Каждому учащемуся был выделен личный кабинет на платформе «Алгоритмики», куда ребята могли заходить в любое время и из любого места для работы над проектами, заданиями, а также для просмотра материалов, объясняющих тему.

До и после окончания обучающего курса, в экспериментальной и контрольной группах были проведены диагностические тесты на определение уровня ряда познавательных УУД: умение понимать учебную задачу, умение планировать свои действия, умение анализировать условие задачи, уровень способно-

сти комбинировать. В качестве стимульного материала использованы методики Анатолия Зака «Логические задачи» и «Ладья»[2].

Полученные в результате исследования данные подтвердили нашу гипотезу об эффективности развития некоторых диагностируемых в рамках эксперимента УУД. Статистическая обработка данных показала значимые различия между контрольной и экспериментальной группам в уровне сформированности УУД после эксперимента по показателям умения планировать свои действия и способности комбинировать. Значимость различий подтверждена как по критерию Манна-Уитни для несвязных выборок, так и по критерию Вилкоксона для связанных выборок. Значимость на уровне тенденции по критерию Вилкоксона для экспериментальной группы зафиксирована по показателю умения анализировать условие задачи. До обучения, значимых различий ни по одному из показателей не наблюдалось. Эффективное развитие умения планировать и комбинировать свои действия полностью соответствует основному виду деятельности на занятиях по программированию – составление алгоритмов в виде набора последовательных команд.

В заключение следует отметить, что применение новых инструментов и виртуальных сред на занятиях по программированию с учащимися младшего и среднего звена требует дальнейшего исследования с точки зрения тех возможностей, которые возникают при использовании компьютера в качестве элемента опосредования в процессе обучения и общения между педагогом и учеником.

Литература

1. *Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008
2. *Зак А.* Интеллектика. Систематический курс развития мыслительных способностей учащихся 1–4 классов. Книга для учителей. М., 2002
3. Официальный сайт Скретч. URL: <https://scratch.mit.edu/> (дата обращения: 19.04.2018).

Стратегии изучения структуры социальных представлений о высшем образовании

Есина Г.К.

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

Научный руководитель – Сачкова М.Е.

Проблематика социальных представлений достаточно подробно раскрыта в психологических исследованиях как зарубежных (С. Московиси, Ж.К. Абрик, В. Вагнер, П. Вержес), так и отечественных (Т.П. Емельянова, А.И. Донцов, И.Б. Бовина, Е.В. Якимова) авторов [1]. Теория социальных представлений, разработанная С. Московиси, рассматривает социальные представления как последовательность более или менее связанных друг с другом образов, знаний, идей, убеждений, разделяемых членами различных социальных групп по отношению к изменяющимся событиям. Основным положением данной концепции является не только реакция человека на объективные стимулы окружающей

действительности, но и их субъективное представление. Социальные представления являются потенциально осознаваемыми и выполняют особую роль в поддержке и регуляции внутригрупповых отношений [1, 3]. Существуют различные подходы к анализу социальных представлений: социально-генетический (антропологический), социально-динамический, дискурсивный, структурный подходы. В некоторых работах есть попытки представить исчерпывающее представление о состоянии проблемы и различные методики, связанные с данной теорией. Однако большинство этих работ сосредоточено на теории социальных представлений в целом, и только некоторые из них касались именно структурного подхода к анализу социальных представлений [3].

В рамках структурного подхода изучением социальных представлений занимались Ж.К. Абрик, П. Вержес, Т.П. Емельянова, И.Б. Бовина. Структурный подход к изучению социальных представлений предполагает выделение ядра и периферии социальных представлений. Ядро характеризуется устойчивостью и связано с коллективной памятью, с историей группы, ее ценностями и нормами, а периферия, подверженная изменениям, отражает тенденции развития социальных представлений. Анализ источников показывает, что связь индивида или группы с социальными объектами является важным направлением исследований в области социальных представлений. Связь группы с объектом представлений является хорошим ресурсом для анализа и объяснения процессов, связанных с разработкой, структурированием, функционированием и динамикой социальных представлений. Эта связь была исследована, в частности, через изучение роли социального опыта [2].

В структурной модели социальных представлений динамика представлений обусловлена действием ряда социально-когнитивных механизмов, которые представляют собой «уровни» в процессе изменений. В этой динамике можно выделить условия трансформации и сам процесс трансформации. При этом социальный опыт играет ведущую роль, его постепенное внедрение в социальную реальность объекта является средой, через которую происходит изменение социальных представлений [2].

Ж.К. Абрик при разработке структурного подхода социальных представлений упоминает о «дистанции к объекту». Ключевым моментом функционирования центрального ядра социальных представлений является процесс активации. По его мнению, в стабильной системе, образованной центральным ядром, некоторые элементы могут «использоваться» или «запрашиваться» по-разному для определения значения объекта или опыта, связанного с этим объектом. Чем больше активируется элемент, тем более важную роль он играет в социальных представлениях [2].

Актуальность исследования социальных представлений учащихся о высшем образовании вызвана значительной нехваткой методологического и методического инструментария по данной проблеме. Работа в рамках теории социальных представлений позволяет создать оптимальные возможности для изучения особенностей понимания нашими современниками необходимости и ценности высшего образования. В связи с реформой системы высшего образования, заключающейся в переходе на двухуровневую систему (бакалавриат и магистратура), актуальным является изучение социальных представлений о высшем образовании тех, кто так или иначе намерен продолжать своё общее и

профессиональное образование. Интерес представляет сравнение особенностей структуры и содержания социальных представлений у тех, кому предстоит получить высшее образование (старшеклассники), у тех, кто находится на этапе получения первого высшего образования (бакалавры) и тех, кто, фактически, получает его во второй раз (магистранты).

Проведенный нами теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет предположить, что структура социальных представлений учащихся о высшем образовании будет различна в зависимости от уровня образования (старшие классы средней школы, бакалавриат, магистратура) и профиля вуза. Это связано с различной «дистанцией» респондентов к высшему образованию как к «объекту». Мы также проанализировали взаимосвязь социальных представлений о высшем образовании с неформальным статусом учащихся в учебной группе, социальным статусом, уровнем образования родителей учащихся. Выборку исследования составили учащиеся старших классов московских школ, а также студенты московских вузов различного профиля, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры. Анализ и учет современных тенденций и особенностей социальных представлений о высшем образовании у старшеклассников и у студентов в практической работе образовательных учреждений различного типа будет способствовать повышению эффективности учебной деятельности.

Литература

1. *Бовина И.Б.* Стратегии исследования социальных представлений // Социологический журнал. № 3. 2011. С. 5–23.
2. *Dany L.* From the study of social practices to the study of “distance to the object” // Papers on social representations. V. 26. 2016. P. 6.1–6.19.
3. *Monaco J.L., Piermattéo A., Rateau P., Tavani J.L.* Methods for studying the structure of social representations: a critical review and agenda for future research // Journal for the theory of social behavior. V.47. 2017. P. 306–331.

Переживание состояния одиночества в подростковом возрасте

Ефремова У.Е.

*студент факультета юридическая психология,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ulya.dixon@gmail.com*

Научный руководитель – Чернушевич В.А.

Одиночество – одна из наисложнейших психологических проблем современного человека. Актуальность одиночества, как явления в целом, невозможно переоценить, потому что все люди – социальные существа, а поэтому общение для человека является необходимостью и условием существования. Как и прочие базовые потребности, её необходимо удовлетворять. И даже если рассматривать человека как того, кто рождается и умирает в одиночестве, без социума его жизнь фактически невозможна. Одиночество – психическое состояние человека, находящегося в ситуации вне общения или в ситуации недостаточности социального взаимодействия индивида, выступающее как отказ от настоящего момента, неспособность интегрировать себя во внешний мир.

Объект исследования: Одиночество как психическое состояние.

Предмет исследования: Переживание состояния одиночества в подростковом возрасте.

Гипотеза: возникновение чувства одиночества связано с пребыванием вне общения, и оно является актуальной проблемой для подростков старшего школьного возраста.

Методы исследования: Теоретические – анализ литературы, отбор методик для диагностического обследования школьников и учеников интерната и эмпирические – проведение диагностического обследования, направленное на изучение одиночества в группе школьного возраста.

Одиночество может представлять осознанный выбор, направленный на обретение гармонического единства между свободой и ответственностью, самостоятельностью и взаимозависимостью, доверием и страхом предательства, а также развитием и духовной статичностью. Мы посчитали необходимым назвать такое одиночество доброкачественным. Негативное, или, как мы его назвали, злокачественное одиночество может быть вызвано неспособностью остаться наедине со своими мыслями на какой-то период времени. Такое одиночество становится состоянием диссонанса для человека, – он чувствует тревогу, потребность в чем-то, чего ему не удастся постигнуть. Человек может не осознавать, что такое состояние он создал для себя сам, и что именно его неспособность осмыслить свои переживания и попробовать достичь гармонии с собой и есть причина страха. Злокачественное одиночество ведет к разрушению личности, потере смысла жизни и, чаще всего, депрессии, а в худшем случае и к суициду.

Основной причиной переживания злокачественного одиночества является потеря устойчивых отношений с собой и другими людьми. Исходит оно из совокупности личностных факторов и факторов ситуации (Вейс) [3]. Но в основном эта совокупность была дифференцирована на две: согласно одним моделям (Голдберг, Фромм, Зилбург, Салливан)[4], причины идут из детства, а точнее из личностного опыта, а согласно другим – из недостаточности социального взаимодействия (Роджерс, Рисмен, Слейтер, Боумэн) [2]. Предположительно, переживание данного состояния можно приглушить или попробовать «вылечить», один из вариантов – общением, а также удовлетворением базовых потребностей, таких как потребность в деятельности и в заботе (Рисмен, Слейтер), или удовлетворением основных социальных запросов личности (Вейс): любовь (чувство самоотверженной привязанности), забота (стремление к эмоциональной близости), привязанность.

Исследование проводилось на базе ЧОУ «Школа-интернат им. Преподобного Сергия», а также на базе ГБОУ № 1492 и на базе ГБОУ № 1095 [1]. В соответствии с целью, нами было проведено исследование состояния одиночества подростков. Выборка состояла из 91 человека. Для определения уровня одиночества была использован тест «Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона. Для определения глубины переживания одиночества был использован опросник С.Г. Корчагиной, данная методика в некоторых содержательных аспектах повторяет первый опросник, а общее содержание вопросов имеет схожий характер, что позволяет исследователю проверить и дополнить результаты методик относительно друг друга. Обе методики направлены на исследование злокачественного одиночества.

Итогом исследования является выявление актуальности проблемы переживания злокачественного одиночества старшими школьниками. Субъективное переживание данного состояния находится в диапазоне от 20 до 59 %, что является очень высоким показателем и требует вмешательства родителей, педагогов и других профессионалов, а также подтверждает актуальность проблемы. Коррекция данного состояния также может быть проведена посредством фольклорной игропрактики, которая может стать профессиональным средством профилактики одиночества, так как в процессе игры создается ситуация с опытом нормального общения. Ощущения равенства и принадлежности к общности являются определяющими составляющими снижения уровня переживания злокачественного одиночества, такой же составляющей является и степень искренности. Важно, чтобы человек действительно являлся частью чего-то настоящего, а в игре данное условие сохраняется.

Умение людей отличить злокачественное одиночество от доброкачественного, в свою очередь, могло бы привести к изменению отношения к понятию одиночества в целом. Ведь нет смысла бояться доброкачественного одиночества: оно может помочь достичь гармонии и найти множество ответов, которые каждый человек ищет на протяжении всей жизни. Злокачественное же одиночество не является приговором, и с помощью социализации или индивидуальных изменений человека в своем сознании, оно может быть преодолено, в случае необходимости. Осознание этого смогло бы помочь многим людям, в особенности подросткам, которые наиболее склонны к утрированию переживания данного состояния.

Литература

1. Использование фольклорной игры в психокоррекции отклоняющегося поведения детей и подростков, Чернушевич В.А., Валевич А.А., Ефремова У.Е., Научные исследования и образование. 2018. № 1 (29). С. 70–72.
2. Слободчиков И.М. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов // Психологическая наука и образование. 2005. № 4.
3. Weiss R.S. Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation. – MIT Press, London, 1973.
4. Zilboorg Gregory, «Loneliness»; The Atlantic Monthly, January 1938, pp. 45–54.

Зарубежный опыт реабилитации хикикомори

*Жаринова М.А., Кичман Д.Н.
студент факультета дистанционного обучения
студент факультета консультативной и клинической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
whiteelephant@yandex.ru*

Научный руководитель – Сосланд А.И.

В настоящее время все чаще в сообщениях СМИ и научных работах упоминаются случаи добровольного избегания людьми социальных контактов. Они бросают школу или работу, запираются дома, прекращают общение с друзьями и близкими, остаются один на один с собой и компьютером. Для описания таких людей существует специальный термин – хикикомори.

Хикикомори (引き籠もり) в буквальном переводе с японского языка обозначает «находящийся в уединении», и представляет собой феномен острой социаль-

ной самоизоляции. Активное изучение данного феномена началось только 20 лет назад. Множество специалистов, от культурологов до психиатров, активно разрабатывают данную тематику, и, в связи с этим, феномен людей, определяющих себя как хикикомори полон противоречий. Термин впервые был введен и определен японским психологом и психиатром Саито Тамаки. Первоначально феномен представляли как специфичный для Японской культуры, однако в настоящий момент описаны случаи хикикомори в ряде других стран, в том числе и в России [1]. Согласно правительству Японии, человека можно определить как хикикомори, если он соответствует следующим критериям:

1. Проводит большую часть своего времени в стенах дома;
2. Не проявляет социальной активности, в том числе не работает и/или ходит в школу;
3. Состояние длится более шести месяцев;
4. Не имеет близких отношений с кем-либо;
5. Не имеет психических патологий.

В рамках настоящей статьи особый интерес вызывает второй пункт. Чаще всего случаи хикикомори проявляются в период старшего подросткового возраста. Это приводит к отказу от обучения, острому снижению мотивации дальнейшего социального развития. Важно отметить, что хикикомори не становятся одномоментно – это процесс, в течение которого человек все дальше отдаляется от социума.

Очень подробно феномен острой социальной самоизоляции описывает шведский ученый Сара Карлссон [3]. Сначала подросток может выходить из дома рано утром, когда на улице мало людей, и прогуливать школу в одиночестве. Но чем больше молодые люди сидят дома, тем труднее им ходить в школу. Согласно Карлссон, зачастую хикикомори признают себя таковыми только после решения бросить школу навсегда. При описании школы у хикикомори часто речь заходила об издевательствах, усталости, отсутствии мотивации и концентрации. Субъективно, изоляция от общества приносила им облегчение, но многие хикикомори сталкивались с осуждением со стороны родителей. Они чувствовали, что разочаровывают их, и это усугубляло дискомфорт и обостряло желание острой изоляции. Автор подчеркивает, что, спустя определенное время, у хикикомори возникает потребность вернуться в социум, однако это не представляется возможным по целому ряду причин. В подобных случаях необходима профессиональная помощь извне – например, помощь социальной службы. Шведские хикикомори не знали, где им найти подходящую поддержку. У них был отрицательный опыт общения с психиатрической службой, а стандартные социальные службы не обладали необходимыми профессиональными знаниями в обращении с данным феноменом. Вкупе с давлением родителей это отрицательно влияло на образ себя у хикикомори, приводя к большей самоизоляции.

В обществе Швеции сформировался запрос на специализированную помощь хикикомори. В ответ, на базе Уппсальского Шведского университета разработали программу реабилитации людей, оказавшихся в состоянии острой социальной самоизоляции [2]. Ее главной целью является преодоление изоляции путем индивидуального подхода к каждому участнику, а также формирование позитивного представления о своем будущем и мотивации достижения целей. В ходе социальной работы авторы выявляли точки роста каждого обратившегося – его интересы и предпочтения. Помимо индивидуальной работы,

ключевым моментом являются групповые встречи хикикомори, цель которых – добиться повышения качества жизни и мотивации социального развития, формирования самоуважения и уверенности в себе. Также авторы измеряли уровень склонности к депрессии и социофобии у участников до и после реабилитационной работы. Предполагалось, что в ходе работы всем участникам программы помогут преодолеть состояние изоляции, они смогут снова самостоятельно выбираться из дома, а также сформируют позитивный образ будущего. Достичь это планировалось не менее чем за 16 месяцев.

В настоящий момент результаты проекта неоднозначны – есть и положительные и отрицательные стороны. При средней продолжительности участия в проекте в 21 месяц, почти все участники программы смогли самостоятельно выбираться из дома – 95 % хикикомори поборол страх выхода из собственной комнаты. 77 % участников стали более оптимистично воспринимать свое будущее, начали формировать планы, многие выразили готовность устроиться на работу. Более 80 % хикикомори снизили склонность к депрессии или социофобии, улучшив свое психическое состояние. Однако помимо выраженного улучшения социальной активности, так же вырос и уровень тревожности – многие участники проекта покидали его, не в силах справиться с тревогой и стрессом.

Важно отметить, что особенностью этого проекта является бригадный подход – в проекте работают представители социальной, психологической и психиатрической служб. Проект поддерживается администрацией города, за счет которой происходит частичное финансирование, а также субсидии на приобретение жилья для хикикомори. Особенно важно участие образовательных учреждений в превентивной работе, поскольку образовательные учреждения, зачастую, первыми сталкиваются с формированием хикикомори. Помощь человеку на данном этапе может оказаться гораздо более эффективной и быстрой, не давая ему сформироваться как хикикомори.

В настоящий момент в России отсутствуют специализированные центры помощи хикикомори несмотря на то, что этот феномен проявляется и в нашей культурной среде. Необходимо подробно изучить способы выявления хикикомори на ранних стадиях в условиях наших образовательных учреждений, и разработать совместные проекты по их профилактике и реабилитации.

Литература

1. *Д.Н. Кичман* Стремление к острой социальной самоизоляции: социально-психологические и личностные особенности (на примере хикикомори), Вып. квал. раб. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017.
2. *B. Finn, C. Ingard, K. Jöreskog* Utvärdering av projektet Hikikomori, 2015.
3. *S. Karlsson, E. Djärf* Hikikomori Ungdomars erfarenheter av vägen till, från och av ett hemmasittande, Umeå universitet 2015.

Особенности эмоциональной сферы старшекласников, имеющих братьев или сестер

Жарова Н.А.

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

nadia19_95@bk.ru

Научный руководитель – Бусарова О.Р

Ранний юношеский возраст – это так называемая вторая стадия фаза жизни человека, называемая взрослением. Содержание раннего юношеского возраста характеризуется переходом от детства к взрослости [1].

Задачами развития юношеского возраста могут выступать: становление Я-концепции, связанной с отношением к себе и своим качествам; становление нового уровня самосознания, в рамках которого происходит интегрирование образа самого себя, перемещением его «извне вовнутрь»; становление идентичности; формирование выраженных социальных потребностей; формированием мировоззрения; поиск смысла жизни [3].

На формирование эмоциональной сферы и личности юноши в целом оказывают влияние такие факторы, как состав семьи, очередность появления на свет, наличие или отсутствие братьев (сестер). Как правило, ребенок, подрастающий в большой семье, имеет жизненный опыт, совершенно отличный от жизненного опыта ребенка, не имеющего братьев или сестер [2]. Социальный опыт старшего ребенка отличен от социального опыта младшего брата (сестры). Таким образом, состав семьи оказывает существенное воздействие на тот или иной опыт ребенка. Каждый из детей, подрастающих в одной семье, воспринимает эту самую семью по-разному. Поэтому изучение особенностей эмоциональной сферы старшекласников, имеющих сиблингов, является актуальным.

Объектом работы является эмоциональная сфера старшекласников.

Предметом исследования являются особенности эмоциональной сферы старшекласников, имеющих братьев или сестер.

Выборка: 37 школьников (19 человек в семьях с единственным ребенком, 18 – из семей с двумя (и более) детьми), 16–18 лет (11 класс). В основную группу входили дети, имеющие братьев и сестер, а в контрольную – дети, не имеющие братьев и сестер.

Были получены следующие результаты.

У старшекласников, не имеющих братьев или сестер, имеется тенденция повышенной тревожности. В сравнении с ними, у второй группы испытуемых показатель тревожности ниже. Об этом свидетельствуют результаты по опроснику Спилбергера-Ханина.

В опроснике агрессивности Басса-Перри «ВРАQ» по результатам применения критерия Манна-Уитни также были выявлены значимые различия в показателях шкал «Гнев» и «Физическая агрессия». По показателю «Враждебность» достоверных различий не обнаружено. Согласно результатам, у старшекласников, имеющих братьев или сестер, все шкалы соответствуют умеренному показателю.

Анализируя результаты по опроснику «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко, можно сделать вывод, что средний показатель суммарного уровня эмпатии при-

мерно одинаков, а именно заниженный. Также, как и общий показатель, дополнительные показатели не выявили существенного различия между группами.

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы:

1. Обнаружены статистически значимые различия между старшеклассниками, имеющими братьев и (или) сестер, и единственными детьми по критериям уровня «Физическая агрессия», «Гнев» и «Ситуативная тревожность». По этим показателям значения достоверно выше у тех, кто не имеет братьев и сестёр.
2. Статистически значимых различий между старшеклассниками, имеющими братьев и (или) сестер, и единственными детьми обнаружено не было по критериям уровня «Враждебность», «Личностная тревожность» и «Уровень эмпатии». По этим показателям значения достоверно выше у тех, кто имеет братьев и сестёр.

Таким образом, проведенное исследование указывает на то, что более благополучными по рассматриваемым показателям эмоциональной сферы оказались старшеклассники, имеющие братьев или сестер. Вероятно, это может быть связано с тем, что ребенок, растущий с братом(-ями) или сестрой(-ами), через близкие доверительные отношения быстрее и эффективнее учится справляться с трудностями, не давая накапливаться негативным эмоциям.

Литература

1. *Батаршев А.В.* Базовые психологические свойства и самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике. СПб., 2005. С.44–49.
2. *Бреслав Г.М.* Психология эмоций. М., 2004.
3. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.

Взаимосвязь прокрастинации и ведущим полушарием мозга в студенческом возрасте

Забуга Е.Д.
студент факультета юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
el_zabuga@mail.ru

Научный руководитель – Богданович Н.В.

Феномен прокрастинации, который заключается в откладывании важных дел на неопределенный срок с сохраненной деятельностью, направленной на малозначимые и бесполезные занятия, встречается достаточно часто в современном обществе, которое на данный момент особенно богато на гедонистические развлечения. Перед студентами каждый день встает проблема выбора между учебной и занятиями, которые способствуют откладыванию выполнения заданий на «потом». Именно в этом возрасте прокрастинация является серьезной проблемой, и важно ее изучить, поскольку студент, откладывающий свои учебные обязанности, снижает качество собственной выполненной работы, уровень усвоенных знаний, так как вследствие этого откладывания он выполняет эту работу за короткий срок и без должного внимания к деталям. Результатами подобного поведения становится снижение успеваемости и результативности обучения. Хотя в единичных проявлениях прокрастинация не представляет большой угрозы успехам студента, но если это состояние переходит в патологическое, в стиль жизни

человека, то встает вопрос об уровне полученных знаний таким человеком, о качестве этих знаний, а впоследствии и о профессиональной компетенции.

В данном исследовании мы задались вопросом о том, имеет ли влияние на выраженность прокрастинации то, какое у студента ведущее полушарие; существует ли различие между студентами-левшами и студентами-правшами? Следовательно, целью нашей работы стало изучить и сравнить проявления прокрастинации у студентов с различным ведущим полушарием мозга. Исследование проводилось на студентах РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева и студентах МГППУ, были отобраны левши и правши по критерию профиля латеральной асимметрии мозга, соответственно для левой «ЛЛЛ» и для правой «ППП». Для изучения прокрастинации мы использовали две методики: «Шкала общей прокрастинации С.Н.Лау» (General Procrastination Scale или GPS) в адаптации О.С. Виндекер, М.В. Останина [1], и «Степень Выраженности Прокрастинации» (СВП) составитель кандидат педагогических наук М.А. Киселева [2,3]. Эти методики в совокупности позволяют нам оценить прокрастинацию и как устойчивую черту личности, и как степень выраженности прокрастинации в отношении достижения значимых целей. Так же благодаря методике М.А. Киселевой можно оценить степень выраженности перфекционизма и тревоги у студентов, чтобы результаты были с более высоким уровнем достоверности, мы использовали дополнительную методику для измерения уровня тревожности Дж. Тейлор, в адаптации В.Г. Норакидзе.

В результате нашего исследования было выделено множество интересных тенденций. У студентов-левой выявлена прокрастинация в отношении достижения значимых целей, в то время как у студентов-правшей выражена прокрастинация как устойчивая черта личности. Также мы выявили, что у девушек-левой и у юношей-правшей высокие показатели прокрастинации, как устойчивой черты личности, а у юношей-левой и девушек-правшей выражена прокрастинация в отношении достижения значимых целей. А значит, есть обоснование для предположения, что вид прокрастинации может зависеть от гендера респондента, и стоит продолжать последующее исследование феномена прокрастинации по гендерному различию респондентов. По данным двух методик, которые направлены на изучение тревожности можно увидеть, что студенты-правши более подвержены тревожности, чем студенты-левши. Интересно заметить, что у юношей-левой, у которых были высокие показатели прокрастинации в отношении достижения значимых целей, в шкале тревоги в методике «СВП» показатели выше, чем у юношей-правшей. А значит, можно связать эти явления в одно, и сделать вывод, что именно тревожность служит причиной высокой прокрастинации у юношей-левой. По результатам теста-опросника «Степень выраженности прокрастинации» мы обнаружили, что у студентов-левой выражена прокрастинация в отношении достижения значимых целей. И можно заметить, что также высоки показатели перфекционизма, а значит, можно сделать вывод, что прокрастинация у данных студентов зависит именно от желания сделать все идеально, как можно лучше, и, поставив перед собой сверхсложные задачи, недостаточно точно оценив свои способности, они, таким образом, обрекают себя заранее на неудачный исход. У студентов-правшей отмечается высокий уровень тревожности и по этой

методике, и по методике Дж.Тейлора, и высоки показатели прокрастинации по шкале общей прокрастинации С.Н. Lay, означающей, что у этих студентов прокрастинация является личностной чертой. Можно сделать вывод, что именно из-за тревожности, как личностной черты, у студентов-правшей обнаружен такой высокий уровень прокрастинации.

Подводя итоги нашего исследования, можно сделать следующие выводы:

1. У студентов-левшей выражена прокрастинация в отношении достижения значимых целей;
2. У студентов-правшей выражена прокрастинация, как устойчивая черта личности;
3. У девушек-левшей и у юношей-правшей высокие показатели прокрастинации, как устойчивой черты личности;
4. У юношей-левшей и девушек-правшей выражена прокрастинация в отношении достижения значимых целей;
5. Студенты-правши более подвержены тревожности, чем студенты-левы;
6. Студентам-левшам свойственны высокие показатели перфекционизма.

Проведенное исследование не исчерпывает всей глубины проблемы возникновения прокрастинации в студенческом возрасте, но информация, которую мы получили, может уже применяться в образовательном процессе для учета различий между левополушарными и правополушарными студентами. Учитывая их возможности, грамотный педагог будет способен скорректировать свои требования и систему заданий, временных рамок и объема работы, и, таким образом, повысить усвояемость знаний студентами.

Литература

1. *Виндекер О.С., Останина М.В.* Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Lay (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания. Научно-практический журнал. 2014. № 1.
2. *Киселева М.А.* Взаимосвязь степени выраженности прокрастинации и самоопределения молодежи // Гуманизация образования. 2015. № 5.
3. *Шустова Н.Е.* Смыслоразнозначные ориентации молодых людей с разной степенью выраженности прокрастинации // Гуманизация образования. 2015. № 6.

Интернет-зависимое поведение у студентов с разными стилями семейного воспитания

Завадская М.В.

*студент психолого-социального факультета
ФГБОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия
marazavada@gmail.com*

Научный руководитель – Фролова С.В.

В связи с изменившимися за последние десятилетия социально-экономическими и политическими условиями жизни в России, возникли новые социально-психологические проблемы, связанные с самореализацией, организацией времени, повышением интеллектуального уровня и духовным развитием. Одной из причин является неограниченный доступ к интернет-пространству. Такая сво-

бода в использовании виртуальной реальности все чаще становится губительной для молодых людей. Бесконтрольное погружение в мир интернета может иметь самые разные негативные последствия, как для самого «погруженного», так и для его близкого окружения. Таким образом, появляется интернет-зависимость.

Актуальность данной проблемы обусловлена в нашей стране дефицитом исследований психологических факторов, способствующих формированию интернет-зависимого поведения среди молодёжи. Данный факт сказывается на качестве жизни молодых людей, нарушая их социальное и коммуникативное функционирование. Решающую роль в формировании личности и системы отношений к окружающему миру играют родители. Поэтому при изучении особенностей интернет-зависимого поведения следует рассматривать их во взаимосвязи со стилиями родительского воспитания.

В связи с вышеизложенным целью нашего исследования является изучение особенностей интернет-зависимого поведения у студентов с разными стилями семейного воспитания.

В ходе исследования использовались следующие методы: шкала интернет-зависимости С. Чен (шкала CIAS) в адаптации В.Л. Малыгина и К.А. Феклисова, опросник Е.А. Щепиловой «Восприятие интернета», опросник родительского отношения к детям – «зеркало» для АСВ, специально разработанная анкета для изучения особенностей пользования интернетом, методы математической и статистической обработки, включенных в статистический пакет SPSS 21.0.

В нашем исследовании приняли участие 66 студентов медицинского университета, обучающиеся на двух факультетах (Психолого-социальный, Лечебный) в возрасте от 18 до 22 лет. Всего было три группы: 1 – студенты с интернет-зависимостью, 2 – группа риска, 3 – группа нормы.

Анализ результатов исследования показал, что существуют значимые различия между группами студентов с разным уровнем интернет-зависимости в уровне протекции ($p=0,001$), уровне удовлетворения потребностей ребёнка ($p=0,001$), уровне неразвитости родительских чувств ($p=0,014$) и уровне вынесения конфликта между родителями в сферу воспитания ($p=0,004$).

Для интернет-зависимых студентов характерен недостаток внимания со стороны родителей ($r_s=0,344$, при $p<0,01$), игнорирование потребностей ребёнка в детстве ($r_s=0,384$, при $p<0,01$). Для студентов с выраженной интернет-зависимостью характерно такое родительское отношение, при котором родители предъявляют чрезмерные требования и обязанности ($r_s=0,258$, при $p<0,05$).

Результаты нашего исследования показали, что интернет-зависимые студенты из многодетных семей больше склонны к использованию интернета в качестве общения, чем единственные дети в семье ($r_s=0,273$, при $p<0,05$). Также выяснилось, что единственные дети в семье меньше склонны к изменению состояния сознания ($r_s=-0,257$, при $p<0,05$) и восприятию интернета как лучшего по сравнению с реальностью ($r_s=-0,347$, при $p<0,01$). Младшие дети в семье чаще воспринимают интернет как нечто лучшее в отличие от реального мира ($r_s=0,288$, при $p<0,05$). Средние дети в семье имеют меньше источников интернета в отличие от старших и младших сибсов ($r_s=-0,275$, при $p<0,05$).

Было выявлено, что интернет-зависимые испытуемые меньше пользуются интернетом в учебных целях ($r_s=-0,273$, при $p<0,05$). Также важно отметить,

что студенты с интернет-зависимостью чаще ведут в интернете свой блог, чем студенты группы нормы ($r_s=0,278$, при $p<0,01$). Интернет-зависимые студенты во время каникул проводят больше времени в интернете в отличие от студентов группы нормы ($r_s=0,310$, при $p<0,05$). Результаты исследования также показали, что юноши более склонны к приобщению к сетевой субкультуре и использованию интернет-пространства с целью общения ($r_s=0,252$, при $p<0,01$).

Проведенное нами исследование показало, что дети из многодетных семей больше склонны к общению через интернет в отличие от единственных детей в семье. Единственные дети в семье в меньшей степени склонны к изменению состояния сознания в результате пользования интернетом, также для них менее характерен «уход» от реального мира. Младшие дети, наоборот, чаще воспринимают интернет как лучшее, предпочтительнее по сравнению с реальной жизнью. Средние дети в семье в отличие от старших и младших сиблингов используют меньше интернет-источников. Студенты с выраженной интернет-зависимостью испытывают недостаток внимания со стороны родителей, их потребности в детстве чаще игнорируются. В стиле воспитания зависимых студентов используются высокие требования к ребёнку, родители чаще возлагают множество обязанностей на детей. Также в стиле воспитания студентов с выраженной интернет-зависимостью чаще встречается как расширение сферы родительских чувств, так и неразвитость родительских чувств.

Исследование показало, что студенты с интернет-зависимостью реже используют интернет-источники для учебных целей, также испытуемые из группы зависимых в отличие от группы нормы чаще ведут блог в интернете. Для юношей более характерна принадлежность к сетевой субкультуре и общение через интернет.

Результаты исследования могут быть применены в деятельности практических психологов, специализирующихся на помощи людям, страдающим интернет-зависимостью. А также для регуляции условий работы и учёбы студентов с учётом их уровня зависимости и особенностей семейного воспитания.

Изучение экологических представлений младших школьников

*Золотарева И.А.
магистрант факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
sofiny61@yandex.ru*

Научный руководитель – Дубровина И.В.

В настоящее время одной из глобальных проблем человечества является, так называемая экологическая проблема, порожденная активным взаимодействием общества и природы. Эта проблема непосредственно связана с ухудшением качества природной среды, окружающей человека, под воздействием на нее прямых или косвенных антропогенных факторов.

Осмысление человечеством экологических проблем в последние десятилетия послужило толчком для становления системы непрерывного экологического образования в России на всех его уровнях (дошкольное, школьное, среднее, высшее и дополнительное) [1]. Доминантой в этой непрерывной цепи

является школа, т.к. именно в ней закладываются основы экологического образования и воспитания, что является платформой для формирования и развития экологического сознания общества.

Экологические представления у младших школьников развиваются с помощью эмоционально-чувственной, когнитивной сферы, а также сенсорного восприятия (зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное, вкусовое). Именно сенсорное восприятие делает образы богаче и более запоминающимися. Природные звуки, запахи, созерцание красоты пробуждают в ребенке удивление, восхищение, желание отобразить увиденное в творчестве. Яркость впечатлений зависит от воспитания в детях умения чувствовать, сопереживать, замечать, наблюдать. Взрослый всегда должен находить отклик на запрос ребенка. Не оставлять его «почему» без ответа, чтобы не погасить в ребенке стремление к познанию. Младший школьный возраст определяется психологами, как наиболее восприимчивый к развитию экологических представлений, воспитанию бережного, деятельного отношения к природе. Наблюдая за природой, возникает желание ее защищать. Особенно важно обучить ребенка заботиться о растениях и животных, что способствует развитию осознанного чувства ответственности [2]. Развитие экологических представлений вопрос не простой и зависит не только от комплексного подхода к проблеме, но и от взаимодействия в эколого-воспитательном процессе учителей и родителей.

Целью нашей работы является изучение экологических представлений младших школьников (ГБОУ Школа г. Москва, выборка – 180 человек). С этой целью мы провели контент-анализ по методике «Сочинение». Учащимися 2-х, 3-х и 4-х классов были написаны сочинения на тему «Мое отношение к природе». Исходя из полученных результатов, интерес к изучению природы у 72 % испытуемых – отсутствует, и проявляется только у 28 %. В основном это направленные наблюдения в совместной деятельности со взрослыми (родителями). Желание охранять природу у 51,4 % испытуемых, а у 48,6 % – это желание отсутствует (есть тревога остаться без воды, еды, света и тепла, но нет осознания участия в процессе защиты). Потребительское отношение к природе всего у 16,8 % испытуемых, а 83,2 % – отношения такого не имеют. Только 28 % испытуемых умеют замечать красоту природы («люблю любоваться разноцветной листвой», «нравится слушать пение птиц»), а у 72 % – эстетическое отношение к ней отсутствует. Эмоциональное восприятие присутствует у 69,1 %, и отсутствует у 30,9 %. Занимаются экологической деятельностью 33,7 % испытуемых, а 66,3 % – бездействуют. К сожалению, многие дети относятся к домашним животным как к плюшевым игрушкам и не понимают, что они нуждаются в уходе и заботе. Но есть и такие младшие школьники, которые уже взяли на себя ответственность за своих питомцев. Как правило, если наблюдается интерес к животным, он проявляется и к растениям. Дети охотно любят ими и поливают их. Часть учащихся не выражают свои эмоции совсем. А именно эмоции способствуют развитию когнитивного, эстетического, этического (охранного) отношения к природе и желанию взаимодействовать с ней.

В рамках года экологии испытуемые классы принимали участие в групповых и индивидуальных экологических мероприятиях. При отсутствии возможности проводить занятия на природе, одной урочной деятельности для эффективного развития экологических представлений младших школьников явно недостаточно, что и подтверждает проведенное исследование.

Очевидно противоречие, с одной стороны нужно воспитывать в детях новое, экологическое сознание и осознанное отношение к природе, а с другой стороны отдельно введенного в образовательный процесс предмета «экология» на сегодняшний день пока не существует.

В связи с этим, понятна озабоченность этой проблемой министра природных ресурсов и экологии Сергея Донского. Он отметил, что «существующие стандарты не позволяют реализовать в школах практические уроки – выходить учащимся на улицы, изучать биоразнообразие» и выступил с предложением ввести новые стандарты, позволяющие вести уроки не только в классах, но и на природе [СМИ].

Опыт зарубежных исследователей в области экологического образования показывает, эффективное развитие экологических представлений у школьников происходит только с помощью специально подготовленных экологических программ. Они пришли к выводу, что обычный школьный курс, с включением экологических знаний, не формирует осознанного отношения учащихся к природе [Шей-Мргалит и др].

Наше исследование показало, что в целом, экологические представления младших школьников недостаточно сформированы (когнитивное, этическое и эстетическое отношение к природе).

За экологическим образованием и воспитанием стоит будущее нашего молодого поколения. Пришло время новых профессий. В рамках «устойчивого развития», следует обращать внимание учащихся на жизненную необходимость не только экологического просвещения, но и выработку грамотных экологических навыков поведенческого отношения к природе.

Литература

1. Федеральный закон от 10.01.2002 № 7-ФЗ (ред.31.12.17 г.) «Об охране окружающей среды». Ст. VIII «Основы экологической культуры».
2. *Мухортова Е.А., Нартова-Бочавер С.К.* Связь положительного отношения к растениям и психологического благополучия. Новомосковск, 2016.

Проблема самосознания обучающихся студентов с однополым влечением

Зуева Д.Ю.

*студент психолого-социального факультета
РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия
dianyzyeva@mail.ru*

Научный руководитель – Казарян М.Ю.

В современном обществе особый интерес представляет тема гомосексуальности и однополых связей. До сих пор в социуме не выработано однозначного отношения к мужчинам с нетипичной направленностью влечения. Спор о том, что представляет собой гомосексуальная ориентация – расстройство, свойство личности или стиль жизни – волнует людей уже очень давно и вряд ли разрешится в ближайшем будущем. На сегодняшний день идея гетеросексизма остается главенствующей во всем мире, провоцирующая стойкую гомофобию общества. Следует добавить, что последняя не может не влиять на молодых людей с однополым влечением, формируя у них интернализированную гомофобию.

Актуальность заявленной темы объясняется слабой изученностью проблемы самоотношения мужчин с гомосексуальной ориентацией. В связи со стигматизированным статусом гомосексуалов в современной отечественной психологической науке исследования однополого влечения немногочисленны. Намного чаще можно встретить социологические опросы и проекты, посвященные проблеме гомосексуальности. Однако, специалистам в области психологии и психотерапии при работе с представителями целевой группы необходимо учитывать объективные данные исследований при разработке теоретико-методологических и методических основ работы с клиентами.

Целью исследования стало изучить особенности самосознания и влияние на него образа партнера у мужчин с гомосексуальной направленностью влечения. Объект – феномен гомосексуальной ориентации, предмет изучения – восприятие себя и партнера у мужчин с однополюм влечением.

Наша гипотеза заключалась в предположении, что у студентов с нетипичной направленностью влечения восприятие себя связано с показателем удовлетворенности своими отношениями.

В качестве методического материала нами были отобраны и проведены: анкетирование на определение сексуальной ориентации, методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеев, шкала самоуважения Розенберга, проективные методики «Рисунок несуществующего животного» и «Паук, паутина, жертва», беседа.

В исследовании приняли участие 37 студентов-мужчин: 19 – гетеросексуалов, 18 – гомосексуалов. При подборе респондентов учитывался возрастной критерий – от 19 до 25 лет. Таким образом, средний возраст в контрольной группе составил 19,4 лет, в экспериментальной – 20,7.

Новизна данной работы заключается в том, что изучение самоотношения и влияния на него образа партнера у мужчин с однополюм влечением на практике не проводилось. Практическая значимость заключается в помощи психотерапевтам, психологам, социологам и педагогам при построении тактики работы с гомосексуалами молодого возраста.

Результаты. По итогам исследования были получены значимые различия между контрольной и экспериментальной группой по показателям самоуважения и самоунижения. У молодых людей с гетеросексуальной ориентацией значения самоуважения выше, чем у мужчин с гомосексуальной ориентацией ($U=100$, $p=0,03$). Одновременно с этим показатели по фактору самоунижения у гетеросексуалов ниже, чем у гомосексуалов ($U=93$, $p=0,018$). Можно сделать вывод, что в отличие от молодых людей с гетеросексуальным влечением, мужчины с гомосексуальным влечением более склонны к самокритичности, неуверенности в себе, чрезмерному чувству вины.

По результатам корреляционного анализа в экспериментальной группе отмечена обратная связь между аутосимпатией и самооценкой ($r = -0,69$). Речь идет о парадоксальном восприятии себя: при ощущении самодостаточности и уверенности в себе у мужчин с однополюм влечением наблюдается понижение симпатии к образу своего «Я».

Отрицательная корреляция обнаружена также в показателях самоунижения и сформированности предпочитаемого образа партнера ($r = -0,52$). Это позволяет сделать предположение, что наличие потенциального типажа, привле-

кательного для конкретного человека, нивелирует проявления самоуничужения и, таким образом, косвенно позитивно сказываясь на самооценке.

Одновременно с этим была выявлена обратная связь между степенью сексуальной неудовлетворенности и ее проявлениями ($r = -0,607$), что характеризует мужчин с однополым влечением, как чаще скрытных и замкнутых в отсутствие достаточного удовлетворения или склонных к более активному взаимодействию с окружающим миром, когда их сексуальное влечение удовлетворено.

Выводы. Подводя итог, можно сказать следующее:

1. У молодых людей с гомосексуальной ориентацией показатель самоуважения ниже, чем у гетеросексуалов.
2. В структуре восприятия себя у студентов с нетипичной направленностью влечения выявлена тенденция к самоуничужению.
3. Установлена обратная связь самооценки и аутосимпатии у гомосексуалов.
4. Наличие образа потенциального партнера у молодых людей с однополым влечением уменьшает проявления самоуничужения, такие как чувство вины, слабости и неуверенности в себе, придавая им целеустремленности, устойчивости в жизненных проявлениях, настойчивости.
5. Достаточная удовлетворенность своими интимно-личностными отношениями у студентов с нетипичной направленностью влечения сочетается с более открытым образом жизни, принятием себя, подчеркиванием своей сексуальной роли, и наоборот.

Личностные особенности и социально-психологическая адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в ВУЗе

Иванов Д.В.

*магистрант факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ. г. Москва, Россия
ivanovdv@fdomgppu.ru*

Научный руководитель Гурова Е.В.

Получение высшего образования для лиц с инвалидностью сегодня стало реальной возможностью. Но учеба в высшем учебном заведении сопряжена с определенными трудностями: новый способ организации учебного процесса, высокая интенсивность изучения учебного материала, большая доля самостоятельной работы, отсутствие ежедневного контроля, вхождение в новый коллектив – все это требует от студентов с инвалидностью мобилизации их психологических ресурсов. Социально-психологическая адаптация будет во многом определять успешность их обучения. Данный процесс обусловлен многими факторами: это не только доступная среда, особая организация учебной деятельности или особенности организации социального пространства вуза, но и личностные особенности самого человека.

Социально-психологическая адаптация рассматривается в науке как перестройка процессов психики личности при воздействии объективных факторов окружающей действительности, а также способности приспособления личности к различным ситуациям среды без конфликта со средой и ощущения некого

внутреннего дискомфорта [4].

Адаптация человека имеет два аспекта – психологический и биологический. Психологический аспект адаптации – приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными требованиями, мотивами, интересами. Психологическая адаптация осуществляется путем усвоения норм и ценностей данного общества. Основные проявления психологической адаптации – взаимодействие (в том числе и общение) человека с окружающими людьми и его активная деятельность [10].

Социальная адаптация – процесс активного приспособления человека к среде с помощью различных социальных средств. Различают активную и пассивную социальные адаптации. Показателем успешной социальной адаптации является высокий социальный статус индивида в данной среде, а также его удовлетворенность этой средой в целом. Показателем неуспешной социальной адаптации является перемещение индивида в другую социальную среду или поведение, отклоняющееся от нормы [11].

Уровень социальной адаптации находится в тесной взаимосвязи с актуальными потребностями личности. Процесс социальной адаптации является непрерывным и рассматривается как процесс установления соответствия между актуализированными потребностями и их удовлетворением. Адаптационные способности человека поддаются оценке через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и самого процесса адаптации.

Отдельные аспекты данной проблемы изучались такими отечественными учеными как Б.Б. Айсмондас и М.А. Одинцовой [2]; Е.В. Гуровой и Н.В. Гребенниковой [5,6]. Наиболее интересно для нас исследование Е.Б. Щетининой [12].

Результатом социально-психологической адаптации выступает такая характеристика личности как адаптированность. Некоторые исследователи, такие как А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов определяют адаптацию и адаптированность как синонимы. Но нужно четко понимать различия эти понятий и то, что адаптированность является основной целью и итогом успешной адаптации [1]. В нашем исследовании понятие «адаптированность» отражает результативную сторону процесса адаптации.

Успешная адаптация рассматривается как включенность в неизвестную социальную среду, новую систему социальных отношений, учебно-познавательную деятельность, и, в целом, учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения.

Процесс адаптации может быть осуществлён двумя путями. Один из них преследует цель адаптировать инвалидов путём создания специальной жизненной среды (коляски, костыли, пандусы, подъёмники и т.п.). Другой путь адаптации осуществляется через активизацию жизненной позиции больного для преодоления своего дефекта. Он связан с личностной позицией инвалида [8].

Оба указанных пути адаптации заслуживают внимания, поскольку социальная адаптация лица с инвалидностью будет невозможной без обеспечения его средствами передвижения, необходимыми лекарствами и т.д., то есть теми первоочередными условиями, которые обеспечивают приближение жизни инвалида к жизни его здорового окружения.

Специфика адаптации инвалида зависит не только от личностных особенностей и его дефекта (физических, психических, сенсорных или интеллектуальных отклонений), но и от возможностей общества, от его готовности или неготовности отнестись к инвалиду как к личности, обладающей равными со всеми другими правами [3].

Студентам с ограниченными возможностями здоровья присущи дезадаптивные способы самоотношения, обусловленные не только соматическим дефектом, болезнью, но и трудностями интеграции в новую образовательную среду ВУЗа [9].

Проблемы с самоощущением и самооценкой таких студентов приводят и к проблемам в построении межличностных отношений, поскольку неадекватное, чрезвычайно заниженное самовосприятие формирует у студентов с инвалидностью состояние неудовлетворенности в отношениях с миром в целом и с членами социума в отдельности, приводя к проблемам социально-психологической адаптации в новой среде.

Следовательно, для того чтобы решить проблему интеграции студентов с ограниченными возможностями здоровья в систему высшего образования в первую очередь нужно обратить внимание на формирование толерантного и доброжелательного отношения к таким учащимся, что достигается долгой и планомерной работой, направленной на создание благоприятного психологического климата в учебных группах.

Таким образом, можно сделать вывод, что адаптация студентов с инвалидностью к обучению в ВУЗе представляет собой сложный психологический процесс, который зависит от ряда факторов: личных качеств, социальных аспектов и особых образовательных условий. Важнейшим условием успешной адаптации студентов с инвалидностью к обучению в ВУЗе являются внутренние личностные ресурсы (самоуважение, адекватное взаимодействие с другими людьми, эмпатия), которые тесно связаны с собственным совладающим поведением, обеспечивающим адаптацию к социальной среде и жизненный стиль человека.

Нами проведено исследование, направленное на изучение специфики социально-психологической адаптации студентов с инвалидностью к обучению в ВУЗе в контексте их личностных особенностей. Были использованы методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса – Р. Даймонд и 16 факторный опросник Кеттелла.

В исследовании приняли участие 55 человек в возрасте 18–35 лет, из них студенты с инвалидностью 26 человек.

Проведенное исследование показало, что студенты с инвалидностью отличаются по ряду параметров от студентов условно здоровых.

Так студенты с инвалидностью имеют более *низкое* среднее значение по таким шкалам 16 ти факторного опросника Кеттелла как общительность (5,0/6,0); интеллектуальность (4,0/6,0) , беспечность (6,2/6,4), моральная нормативность (5,9/6,3), смелость в социальных контактах (5,0/6,0), эмоциональная чувствительность (5,0/6,0), подозрительность (6,0/7,0) , восприимчивость к новому (4,8/5,3), самостоятельность (5,0/6,0), напряжённость (4,8/6,0 балла), самодисциплина (4,2/4,4). Более *высокие* показатели были обнаружены по шкалам эмоциональная устойчивость (5,0/4,0), мечтательность (5,8/5,7), дипломатичность (4,9/4,7).

Вместе с тем, расчёты показали, что различия являются значимыми только по фактору интеллектуальности ($p < 0,05$). Это означает, что у студенты с инвалидностью менее интеллектуально развиты, у них более конкретное мышление и меньшая способность к обучению.

Исследование социально-психологической адаптации показало, что у студентов с инвалидностью все интегральные показатели данного процесса выражены в меньшей степени, чем у условно здоровых студентов. Так среднее значение адаптации у студентов с инвалидностью $M = 59,8$ балла, у условно здоровых $M = 65,2$ балла; самопринятие (62,6/70,4); принятие других (60,1/64,0); эмоциональный комфорт (55,9/59,8); интернальность (63,6/ 67,6 балла). У студентов с инвалидностью хуже выражен социальный контроль за своей жизнью; стремление к доминированию (45,5 / 53,6 балла).

Выявленные различия оказались значимыми на уровне $p < 0,05$ по таким шкалам как адаптация, самопринятие и стремление к доминированию. Студенты с инвалидностью обладают меньшей адаптированностью, менее дружелюбны по отношению к самому себе и своему «Я», менее позитивно себя оценивают, у них нет выраженного стремления доминировать.

Далее мы провели расчёт взаимосвязей интегральных показателей социально-психологической адаптации и личностных особенностей у студентов с инвалидностью. Значимые положительные связи на уровне $p < 0,01$ были обнаружены между адаптацией и смелостью в социальных контактах ($r = 0,546$); самопринятием и моральной нормативностью ($r = 0,505$). Фактор принятие других имеет положительную связь средней силы с общительностью ($r = 0,633$) и смелостью в социальных контактах ($r = 0,539$). В тоже время, обнаружена отрицательная связь средней силы между адаптированностью и напряженностью ($r = -0,501$).

Кoeffициент корреляции эмоционального комфорта и общительности составил $r = 0,612$. Эмоциональный комфорт также имеет положительную связь средней силы с таким параметрами как эмоциональная устойчивость ($r = 0,517$) и смелость в социальных контактах ($r = 0,644$). Фактор интернальности имеет наибольшее количество связей с личностными качествами. Так выявлена положительная связь средней силы с таким параметрами как моральная нормативность ($r = 0,506$) и смелость в социальных контактах ($r = 0,568$). Этот же фактор имеет отрицательные связи средней силы с подозрительностью ($r = -0,509$) и напряженностью ($r = -0,564$).

Были также выявлены и менее значимые связи.

Исследование показало, что процесс социально-психологической адаптации студентов с ОВЗ к обучению в ВУЗе проходит в оранжейровке их личностных качеств наряду с физиологическими и морфологическими особенностями его организма.

Выделяется фактор смелости в социальных контактах, он имеет наибольшее количество связей с различными компонентами социально-психологической адаптации. Очевидно, что для лиц с ОВЗ формирование социальной смелости, предприимчивости, склонности к риску, сопряжено с определенными трудностями. Ограниченные возможности здоровья ведут к появлению робости, нерешительности, неуверенности, излишней боязливости и застенчивости, что в свою очередь осложняет процесс их адаптации в вузе.

Литература

1. *Абульханова К.А.* Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетей, 2001. – 122с.
2. *Айсмонтас, Б.Б., Одишцова, М.А.* Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Б.Б. Айсмонтас, М.А. Одишцова // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 71–80.
3. *Андреева И.Н.* Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-ой международной междисциплинарной научно-практической конференции 6–7 ноября 2006 г., г. Минск. – Минск, 2013. – С. 194–196.
4. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 168 с.
5. *Гурова, Е.В. Гребенникова, Н.В.* Инклюзия в вузе: проблема готовности преподавателей / Е.В. Гурова, Н.В. Гребенникова // Высшее образование для XXI века. Доклады и материалы. Ответственный редактор: А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. 2016. – С. 45–49.
6. *Гурова, Е.В., Гребенникова, Н.В.* Особенности адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в ВУЗе / Е.В. Гурова, Н.В. Гребенникова // Высшее образование для XXI века. Доклады и материалы. Ответственный редактор: А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2016. – С. 35–42.
7. *Иванов, Д.В.* Особенности социально-психологической адаптации у лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / Д.В. Иванов / Вып. квалификац. работа: Моск. гос. психолого-пед. ун-т. – М., 2016. – 105 с. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=237525>.
8. *Иванченко В.Н., Плотнокова Е.С.* Проблема самоопределения в рамках отечественной и зарубежной психологии // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 3.
9. *Коржова Е.Ю.* Психология жизненных ориентаций человека. – СПб.: Изд-во РХГА, 2006. – 154с.
10. *Налчаджян А.А.* Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / 2-е изд перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с. – (Психологическое образование).
11. *Никифоров Г.С.* Самоконтроль человека. / Г.С. Никифоров – Л.: Из-во Ленинградского университета, 1989. – 192 с.
12. *Щетинина Е.Б.* Изучение личностной жизнестойкости студентов ограниченными возможностями здоровья к образовательной среде / Е.Б. Щетинина // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. № 4(4). С. 89–94.

**Особенности представлений о дружбе и справедливости
у школьников третьих и четвертых классов**

Иванова Е.А.

*студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
iv_katherina@mail.ru*

Научный руководитель – Мухомтова Е.А.

Важнейшее значение исследования дружеских отношений у младших школьников обусловлено необходимостью восприятия различных моделей становления индивидуального характера ребенка, в течение которого межличност-

ные связи между ровесниками носят первостепенную психосемантику. Дружеские взаимосвязи можно интерпретировать, как личностные безвозмездные отношения между двумя и более лицами, основанные на совпадении увлечений и пристрастий, взаимном уважении, общности и взаимопомощи. Дружба также предусматривает существование симпатии и сходство внутренней самоорганизации или характера личностей. [3]

Дружба, как явление, появилась вследствие процесса социализации людей, берущей свое начало еще с древних веков, следовательно, рассматривается сразу же в нескольких науках – психологии, философии, антропологии и социологии. Каждая из названных научных дисциплин представила собственную академическую теорию дружбы, но самая популярная из них – «теория социального обмена» (Дж. Хоманс, 1910–1964 года), в основу которой легли пять эмпирических исследований малых человеческих групп. Настоящая концепция раскрывает понятие дружбы как «любое отношение обмена стремится к тому, чтобы награды участников были пропорциональны их затратам, что неизбежно порождает дифференциацию индивидов». [2]

Наряду с дружбой, нередко упоминается понятие справедливости, как ее формирующее звено. Справедливость – это общесоциальная ценность, определяющая равноценное распределение благ и привилегий, а так же служащая точной оценке того, чего индивид удостоен и на что может рассчитывать. Отсюда следует, что справедливость благоприятствует стабилизации социального порядка и равенства. Данное суждение состоит в определении сознания человека и служит одним из критериев оценки его духовно – нравственных качеств.

Целью данного исследования является – выявление особенностей представлений о дружбе и справедливости у школьников третьих и четвертых классов.

Понимание «дружбы» у младших школьников весьма специфично. По уровню эмоциональной сопричастности в возрасте 10–11 лет выделяют «товарищество» и «приятельство». Товарищеские отношения, как правило, не имеют первостепенную важность, и проходят, главным образом, в классе с ровесниками одинаковой половой принадлежности, а приятельские отношения выделяются присутствием неограниченного пространства контактирующих, принадлежащих различным половым группам. Место ребенка предпубертатного возраста в своем классе в основном зависит от индивидуальных качеств и от своеобразных особенностей самой группы. «В возрасте семи – одиннадцати лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая, безусловно, подвергается социальным воздействиям. Он знает, что он обязан учиться и в процессе учения изменять себя, присваивая коллективные знаки (речь, цифры, ноты и др.), коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении поведения и ценностных ориентации. В то же время он знает, что отличается от других, и переживает свою уникальность, свою «самость», стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников». [1]

Образование понятия «справедливость» у школьников третьих – четвертых классов осуществляется при изучении конкретной художественной литературы, но и с помощью следующих факторов:

1. ученическая дисциплина;
2. воздействие преподавателя на общешкольное воспитание учеников;

3. укоренившиеся правила поведения в классе, при несоблюдении которых поступит соответствующее наказание от самих же ровесников;
4. профессионально составленная программа обучения с соответствующими жизненными ситуациями и глубокими моральями.

Формирование морального сознания ребенка осуществляется как при помощи профессионализма педагогов, так и с помощью грамотных разъяснений родителей, так как именно они до определенного возраста представляются идеалом, в котором собраны все моральные и этические нормы поведения в социуме. В.С. Мухина в качестве регуляторов и механизмов морального развития рассматривает социальные эталоны – познавательно-эмоциональные обобщения, постигаемые через совместное с взрослым рассудочное и эмоциональное общение. Мораль справедливости исходит из обоснованности и аргументированности принятых решений с общепринятыми нормами окружающего общества.

В исследование представлений о дружбе и справедливости приняло участие 100 учеников третьих и четвертых классов общеобразовательной школы города Москвы. Средний возраст участников 10 лет.

Для определения дружбы была использована методика Васильевой Е.В. «Мотивы выбора друга». Проведенная работа показала, что младшим школьникам третьих классов, в основном, комфортнее находиться в окружении своих ровесников, разделяющих общие интересы, так как это привычная для них зона комфорта. Что касается ребят четвертых классов, то на первое место по количеству популярных ответов были выдвинуты вопросы симпатии, что характерно для появления предпосылок к возникновению новых предподростковых и подростковых периодов.

Для определения понятия справедливости была использована методика сочинений – эссе, в ходе которой было выявлено, что школьники третьих классов в своих работах использовали примеры из сказок, а четвертых классов – из жизни. Полученные результаты были ожидаемы и в полной мере показали картину психологического и социального развития младших школьников.

Таким образом, на основании анализов проведенного исследования посредством описанных методик можно сделать вывод, что проблема особенностей нравственных представлений младших школьников является актуальной в настоящее время.

Литература

1. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
2. Холманс Дж. К. Социальное поведение: его элементарные формы – М., 1994.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001.

Детско-родительские отношения и тревожность детей в период поступления в школу

Ионова С.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

sw_ionova@mail.ru

Научный руководитель – Павлова О.С.

Цель эмпирического исследования: выявление взаимосвязи семейных отношений и тревожности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Предмет эмпирического исследования: тревожность старших дошкольников и младших школьников и стиль детско-родительских отношений.

Гипотеза эмпирического исследования состоит в предположении о том, что тревожность детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста взаимосвязана со стилем детско-родительских отношений в семье.

Понятие «тревожность» включает в себя совокупность различных аспектов эмоционального неблагополучия личности и выражается в волнении, повышенном беспокойстве, готовности к негативному воздействию и его ожиданию. Предпосылками возникновения тревожности в равной мере могут являться как личностные свойства человека (например, повышенный уровень чувствительности), так и факторы социальной среды (например, гиперпротекция семейного воспитания).

В результате взаимодействия детей и родителей может формироваться тревожность, связанная с переживанием детьми неуверенности в себе, неадекватности своего поведения, боязни низкой оценки со стороны взрослых и т.п. Уделяя особое внимание факторам, влияющим на уровень и характер тревожности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, было обнаружено, что главным и самым важным фактором являются присущие семье детско-родительские отношения.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики:

1. Проективная методика тревожности (Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен).
2. «Родительское отношение к детям» (А.Я. Варга, В.В. Столин).
3. Тест «Незаконченные предложения» Сакса-Леви.
4. Методика «Опасения и страхи у детей» А.И. Захарова.

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа № 760» и ГБОУ «Школа № 924» города Москвы, в группах подготовительных к школе, а также в 1-ых классах; каждую группу составили 135 детей.

Результаты опроса родителей старших дошкольников по диагностической методике «Родительское отношение к детям» показали, что наиболее высокие баллы получены по шкале «симбиоз» и «инфантилизация», что в значительной степени соответствует возрастным стереотипам отношения родителей к своим детям. Самым положительным являются нулевые показатели по шкале «отвержение», а также наименьшие показатели по шкале «гиперсоциализация», что означает незначительное авторитарное давление на детей в семье.

У родителей младших школьников результаты распределились несколько иначе, что, на наш взгляд, обусловлено изменением социального статуса первоклассников, увеличением их ответственности за собственную деятельность,

прежде всего, учебную: существенно выше показатели по стилю детско-родительских отношений «кооперация» – более чем в два раза, что говорит о большом доверии младшим школьникам со стороны родителей, разделении ответственности, увеличении форм партнерского взаимодействия;

Резко снизились показатели по шкале «инфантилизация» – на 20 %, что подтверждает признание родителями возможностей и способностей своих детей; несколько увеличились показатели по шкале «гиперсоциализация», хотя они остаются невысокими, что свидетельствует о тревожности не детей, а родителей, связанной с началом школьного обучения их детей и неспособностью выстроить оптимальную систему родительского контроля и доверия собственному ребенку. В ходе эмпирического исследования использовалась программа SPSS statistics ver. 23.0, с помощью коэффициента корреляции Спирмена была выявлена связь между стилями детско-родительскими отношениями и уровнем тревожностью детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в период поступления в школу.

Таким образом, поставленные в работе задачи решены, положение гипотезы подтвердилось.

Литература

1. *Авдеева Т.Г.* Детско-родительские отношения как фактор влияния на психическое развитие ребенка / Т.Г. Авдеева // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 97–99.
2. *Гамезо М.В. и др.* Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития / Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. – М., 2004. – 374 с.
3. *Пахальян В.Э.* Психологическое консультирование / В.Э. Пахальян. – М.: Питер, 2006. – 165 с.
4. *Румянцева В.С.* Влияние детско-родительских отношений на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста / В.С. Румянцева // V студенческий научный форум (15–31 марта 2013 года). Режим доступа. URL:<http://www.scienceforum.ru/2013/12/6865> (дата обращения: 13.02.2017).
5. *Смирнова Е.О.* Дошкольник в современном мире / Е.О. Смирнова: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.childpsy.ru>
6. *Эйдемиллер Э.* Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Издательство «Питер», 2009.

Диагностика скрытой агрессии у учащихся 3-их классов

Казьмина Ю.С.

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

kostyakazmin@mail.ru

Научный руководитель – Рашкова Е.А.

В условиях быстро меняющегося общества, существование повышенной агрессии среди детей и отсутствие однозначного понятия этого феномена раскрывает актуальность данной проблемы в настоящее время. Рост агрессии проявляется уже в ранней социализации и в последующем может приводить к от-

клоняющему поведению, которое проявляется в постоянстве реагирования не связанное с угрозой.

По данной проблеме с каждым годом увеличивается количество работ, публикаций из-за повышенного роста проявления агрессии на социальном уровне, особенно среди детей. Появление агрессии в межличностных отношениях может быть вызвано несовместимостью интересов, установок, мнений по какому-либо вопросу, которое приведет к конфликтной ситуации, а агрессивное поведение станет реакцией в данном противоречии.

Повышенное внимание привлекает агрессивное поведение детей младшего школьного возраста, которые оказались более восприимчивы к внешним воздействиям мира. Агрессивное поведение может затрагивать не только его социальное окружение, оно создает препятствия для самого ребенка, в частности в межличностных отношениях с окружающими. Это приводит к большому количеству детей с трудностями в установлении контакта в группе, увеличивается неудовлетворенность своим положением.

Проблеме агрессивного поведения посвящены работы З. Фрейда, А. Басса, Р. Бэрон, Д. Ричардсон, К. Лоренц, Т.П. Смирновой, которые раскрыли разные аспекты агрессивности через биологическую и социальную природу ее проявления.

Целью исследования является выявление скрытой агрессии у учащихся 3-их классов. Гипотеза заключается в том, различаются по уровню скрытой агрессии учащиеся 3-их классов.

В исследовании приняли участие 54 младших школьника состоящих из двух 3-их классов.

В первую очередь, было проведено исследование всей выборки по проективной методике «Рисунок несуществующее животное» М.З. Дукаревич и по методике диагностики показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки. По результатам первой методики, было выявлено, что половина (49 %) учащихся имеет средний уровень агрессии, в основном защитной. По второй методике, результаты показали, что в классах доминирует высокий уровень индекса враждебности (76 %).

Также была проведена анкета для учителя «Признаки агрессивности» (Е.К. Лютова, Г.Б. Монина), по которой было определено, что в классах преобладает скрытая агрессия на среднем уровне (56 %). Таким образом, исходя из предложенных методик, в данных двух классах присутствует средний уровень агрессии.

Литература

1. *Анастаси А., Урбина С.* Психологическое тестирование. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 688 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. *Лоренц, К.* Так называемое зло. К естественной теории агрессии / Конрад Лоренц. – Москва, 2006 // Психология мотивации и эмоций : учебное пособие / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – Издание 2-е, стереотипное. – Москва : ЧеРо: Омега-Л : МПСИ, 2006. – С. 132–157.
3. *Реан, А.А.* Детская агрессия / А.А. Реан // Педагогика и психология.– 2002.– № 4.– С. 37–42.

Особенности профессионального самоопределение студентов в условиях современной реальности

Карабетян Ю.В.

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

kuv.2015@yandex.ru

Научный руководитель – Егоренко Т.А.

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью самоопределения студентов в быстромеменяющемся современном мире. Выбор, а затем принятие профессии – это один из важнейших и переломных моментов в развитии личности. Современный человек – это человек эпохи перемен, он постоянно находится в поиске: выбирает, отвергает, осваивает то новое, что появляется в жизни, и от того, какие ценности для него станут главенствующими, зависит его будущее.

Самоопределение – это многоуровневый и достаточно сложный процесс развития человека. Структурными элементами которого выступают разные виды самоопределения, постоянно взаимодействующие между собой, либо предшествующие друг другу: индивидуальное, личностное, социальное, семейное, профессиональное и другие.

Профессиональное самоопределение – это определение любым человеком себя на основе критериев профессионализма, принятых в каком-либо обществе и критериев, которые принял для себя человек, это не столько выбор определенной профессии для человека, но также и выбор всей его жизни.

Однако следует иметь в виду, что современный мир профессий очень нестабилен, а также, не забывать о том, что на смену монопрофессионализму приходит полипрофессионализм. Люди должны помнить, что и сам человек не есть нечто застывшее и навечно связанное с одной профессией.

Существует стремление к расширению в интерпретации понятия самоопределения, что это не только исходный первоначальный выбор профессии, но и поиск себя в профессии, что сущность профессионального самоопределения есть обязательная и ценная сторона всего процесса профессионализации личности. Имеется ряд показателей, которые объясняют смысл процесса профессионального самоопределения, к таким показателям относятся профессионально-ценностные ориентации, мотивы выбора профессии и присутствие собственного личного плана. В частности, Е.А. Климов говорит о трех группах, отсроченных по времени показателей эффективности профессионального самоопределения:

- а) успешность, удачность, разумность и реалистичность профессионального выбора;
- б) удовлетворенность выбором, который совершил человек;
- в) «психофизиологическая цена» за успешность выбора [1].

Профессиональное самоопределение молодежи находится в динамике, потому что молодые люди находятся в поиске профессии, которая соответствовала бы способностям, склонностям и качествам личности. Смыслом самоопределения, на наш взгляд, становятся процессы самооценивания, самопознания и саморазвития, так как сам процесс самоопределения – это деятельность по

саморазвитию у самого себя возможностей и способностей в период профессиональной подготовки, а также деятельность по анализу, оцениванию и познанию своих способностей и ценностных ориентаций.

Цель высшего образования, с точки зрения А. Марги, состоит в обучении специалистов высокого уровня, которые могут создавать, увеличивать и расширять объем нового современного знания, которые готовы к исследованию внедренных новшеств и их практическому применению по опыту авторитетных университетов Европы. Данные специалисты должны стремиться к гражданской активности и справедливости, что в итоге должно способствовать улучшению жизни общества [2].

С внедрением нового федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) усилилось внимание к проблеме подготовки специалистов качественно нового уровня. На сегодняшний день качество профессионального образования определяется через общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые в дальнейшем обеспечивают выпускнику личностную и профессиональную самореализацию.

Известный политический деятель Жак Делор в докладе международной комиссии по образованию для двадцать первого века «Образование: сокровище» изложил четыре основные столпа, на которых зиждится образование: «научиться познавать, делать, жить вместе, научиться жить» и определил, в сущности, главные глобальные компетенции.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию. Такой подход ориентирует систему образования на обеспечение качества подготовки в соответствии с потребностями современного общества, что согласуется не только с потребностью личности интегрироваться в общественную деятельность, но и потребностью самого общества использовать потенциал личности.

Профессиональное самоопределение – это длительный процесс, он имеет разделенную структуру и состоит из нескольких этапов. Студент в ходе своих профессиональных интересов сознательно выбирает профессиональные ориентиры и реализует их в коллективной деятельности с помощью усвоения специальных знаний, формирования умений и навыков, подходящих выбранной специализации.

В настоящее время определение смысла профессионального самоопределения остается нерешенной проблемой, занимающей важнейшее место в творческом поиске представителей различных направлений науки.

Литература

1. *Климов Е.А.* Психология профессионала // Избранные психологические труды / М.: Образование, 2003.
2. *Марса А.* Университетская реформа в Европе: некоторые эстетические соображения // Высшее образование в Европе. 2004. № 4. Т. XXIX.

Внутригрупповые отношения в начальных классах общеобразовательной школы

*Качалина Д.П.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Научный руководитель – Гаврилушкина О.П.

Актуальность проблемы дезадаптивных расстройств, наблюдающихся у части современных детей в начале школьного обучения, до сих пор не имеет тенденции к снижению. Несмотря на то, что, поступая в школу, эти дети уже владеют многими школьными навыками, они испытывают существенные трудности в налаживании отношений со сверстниками; в самостоятельном выходе из конфликтов; в умении участвовать в совместной деятельности, учитывая программу партнера и действуя с ним в одном смысловом поле. Все это свидетельствует о том, что недостаточность социальной компетентности и связанных с ней межличностных внутригрупповых взаимодействий современных детей в школьных сообществах необходимо выделить в качестве особой зоны напряженности, требующей самого серьезного отношения.

Изучению различных аспектов этой проблемы посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных исследователей (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Р.С. Буре, О.П. Гаврилушкина, Л.С. Выготский, А.В. Киричук, Я.Л. Коломинский, М.Ю. Кондратьев, М.И. Лисина, В.Н. Мясищев, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, Т.А. Репина, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн, Д.Дж. Майерс, Дж. Морено, Г. Ньюфелд, Ж. Пиаже, Э.Х. Эриксон). В них показано, что для развития ребенка огромную важность имеют социальные взаимодействия, что взаимоотношения являются системообразующим элементом личности и что существует тесная связь между общением, внутригрупповыми и межличностными отношениями.

Однако в последние два десятилетия социальная ситуация развития подрастающего поколения существенно изменилась. Это выразилось в фактической утрате «дворовых» детских сообществ, где взрослеющие дети обычно приобретают неоценимый социальный опыт в ситуациях предметно-практического, игрового и личностного взаимодействия со сверстниками «на равных». Обеднение, а порой и отсутствие этого опыта с неизбежностью приводит к возникновению вакуума в коммуникативном пространстве ребенка. Негативно воздействует на этот процесс и увлечение ранним переводом детей на обучение по школьному типу. Ситуация развития, таким образом, является дефицитарной в плане овладения детьми тем уровнем социальной компетентности, который был бы достаточным для установления позитивных отношений в группе сверстников.

В настоящем исследовании предполагалось не только выявить особенности внутригрупповых отношений в современном школьном классе. Предстояло также осуществить сравнительный анализ полученных результатов с данными экспериментальных исследований, проведенных на рубеже веков.

Использованы психодиагностические методики «Выбор товарища по парте» (Я.Л. Коломинский); «Изучение сплоченности школьного класса» (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева); «Фильм-тест» (Р. Жиль в модификации И.П. Гильяшевой и Н.Д. Игнатьевой). В эксперименте участвовало 100 учащихся начальной школы ГБОУ Многопрофильный лицей № 1501 ШО № 204 г. Москва.

По результатам первой серии эксперимента с использованием методики «Выбор товарища по парте» выявлено, что по мере продолжительности школьного обучения нет значимых различий в индивидуальных показателях уровня удовлетворенности взаимоотношениями (при использовании критерия Манна-Уитни). Показатели уровня благополучия взаимоотношений в классе у современных младших школьников ниже, чем у сверстников в начале 21-го века (УБВ 2017–9 %; УБВ 2000–38 %).

Изучение мотивации выбора сверстника показало, что личностный мотив начинает преобладать только к третьему классу, при этом только у 35 % учащихся третьих классов выбор определяется нравственными качествами сверстника и не является стабильным, тогда как в 2000 году этот показатель составлял 75 %. Исследование индивидуальных показателей изменчивости выбора предпочитаемого сверстника показало, что стабильность в предпочтениях появляется только к четвертому классу ($p < 0,01$ при использовании критерия Манна-Уитни), то есть только к концу начальной школы дружба между детьми становится постоянной, личностно-значимой. В то же время теоретические данные свидетельствуют о том, что уже в старшем дошкольном возрасте дети способны вступать в личностно-смысловые отношения [1].

Во второй серии эксперимента с использованием методики «Изучение сплоченности школьного класса» выявлено, что нет предполагаемого роста групповой сплоченности, опосредованной целями и задачами совместной деятельности, ценностно-ориентационного единства класса и повышения качества психологического климата по мере увеличения продолжительности обучения в школе. В наблюдениях отмечается, что во время учебной деятельности дети испытывают коммуникативную дефицитарность. Это свидетельствует о том, что в структуре учебной деятельности недостаточно условий для взаимодействия детей в совместной деятельности, что сдерживает оптимальное развитие внутригрупповых отношений в классе.

В третьей серии эксперимента с использованием методики «Фильм-тест» выявлено, что современные дети стремятся вступать в отношения со сверстниками, они ориентированы на общение со сверстником значительно сильнее своих ровесников нулевых. Так положительная мотивация в общении со сверстником в 2017 наблюдалась у 60 % испытуемых, а в 2000–11,5 % по шкале «Отношение со сверстником» методики Р.Жиля). При этом сверстник отчасти заменяет ребенку взрослого («Отношение к сверстнику» – 60 %, «Отношение к учителю» – 11 %) в отношении заботы, поддержки, оценки и сопереживания. То есть, потребность у ребенка общаться со сверстником очень высокая, а возможностей для реализации ее в построении глубоких личностно-смысловых недостаточно, так как уровень социальной компетентности у детей низкий. Так недостаточный уровень социальной компетентности отмечается у 45 % – 65 % младших школьников против 25 % в начале 21-го века по данным Д.И.Фельдштейна.

Корреляционный анализ подтверждает, что сложности в построении внутригрупповых отношений связаны с недостаточным уровнем социальной компетентности у детей в начальной школе (обратная связь между уровнем конфликтности и уровнем удовлетворенности взаимоотношениями в конце школьного обучения: коэффициент корреляции Спирмена – $-0,7$; положительная связь между способностью адекватно понимать отношение сверстников к себе

и уровнем удовлетворенности взаимоотношениями в начале обучения в школе: коэффициент корреляции Пирсона – 0,5).

Литература

1. *Гаврилушкина О.П.* Влияние современной ситуации развития на овладение социальной компетентностью детьми дошкольного и младшего школьного возраста//Развитие личностных образовательных результатов учащихся в современном образовании: монография/колл. Автор. – Москва: РУСАЙНС, 2017.
2. *Петровский А.В.* Психологическая теория коллектива: монография URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10494>
3. *Ренина Т.А.* Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=179438>

Соотношение личностной и интеллектуальной готовности ребенка к школе

Кизунова А.Н.

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

Kizunova546@mail.ru

Научный руководитель – Лубовский Д.В..

В условиях современной образовательной системы становится характерным раннее начало подготовки детей к школе. В этом отношении социальная ситуация развития современных детей претерпела существенные изменения, в результате чего изменились многие феномены развития, в частности, кризис семи лет стал более растянутым во времени и не таким ярко выраженным, как несколько десятилетий назад. В существующих условиях протекания дошкольного детства ребенка многими авторами отмечается дисбаланс между интеллектуальной и личностной готовностью детей к школе. Многие авторы отмечают, что раннее начало подготовки к школе несет в себе риск отставания личностной готовности к школе. Анализ ответов, полученных при анкетировании родителей будущих первоклассников, показывает, что подготовка к школе современных детей начинается очень рано. Исследование соотношения между интеллектуальной и личностной готовностью к школе актуально, поскольку дети с несформированной личностной готовностью к школе нуждаются в помощи педагога-психолога.

В ходе эмпирического исследования была выявлена связь между личностной и интеллектуальной готовностью ребенка к школе. Показатели сформированности школьной мотивации имеют значимую связь с показателем интеллектуальной готовности к школе по данным методики Керна – Йирасека ($\rho=0,363$, $p=0,001$), сформированность внутренней позиции школьника коррелирует с показателями по детскому варианту прогрессивных матриц Равена ($\rho=0,240$, $p=0,032$). Также результаты показали, что отсутствует связь между ранним началом подготовки к школе и сформированностью внутренней позиции школьника по данным разработанной Н.И. Гуткиной беседы по выявлению внутренней позиции. В то же время выявлена отрицательная связь между уровнем школьной мотивации и длительностью подготовки детей к школе. Иными словами, чем раньше началась подготовка к школе, тем ниже уровень мотивации у ребенка при его поступлении в школу ($X^2=13,343$, $p=0,038$).

Результаты проведенного исследования показывают, что дети, подготовка которых к школе началась рано и по длительности превысила больше одного года, отличаются более низким уровнем школьной мотивации и нуждаются в работе педагога-психолога, направленной на развитие интереса к учению. Дети, которые раньше начали готовиться к школе отличаются примерно той же степенью сформированности внутренней позиции школьника, что и дети, которые готовятся к школе только в условиях детского сада. В свою очередь, между детьми с более ранним началом подготовки к школе, детьми, которые готовятся к школе менее года и теми детьми, кто готовится к школе только в условиях детского сада, отсутствуют различия по уровню интеллектуальной готовности к школе.

После дошкольного детства ребенка ждет школьное обучение. Поэтому тот уровень развития, которого достиг дошкольник, оценивается, прежде всего, с точки зрения его готовности к школе, а готовность к школе определяется следующими качествами – познавательные интересы, произвольность поведения, интеллектуальное развитие. Данные об особенностях личностной и интеллектуальной готовности к школе детей с ранним началом подготовки имеют большое значение для практики психологической службы образования и, в частности, профилактики риска школьной дезадаптации после перехода в школу.

Литература

1. *Лубовский Д.В.* Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. Том 6. № 2. С. 50–67. doi:10.17759/psyedu.2014060204.

Эстетическое развитие младших школьников на занятиях в детской музейной студии

Клакоцкая А.А.

*студент факультета психологического образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Annak2004@yandex.ru

Научный руководитель – Гуружапов В.А.

«Искусство – это событие и даже со-бытие... главный смысл этого события заключен в том, что в нем в концентрированном виде выражается, проявляется и закрепляется эстетический опыт человека и человечества в целом на определенных этапах его исторического бытия» (Бычков В.В., 2017). Эстетический опыт человека пронизывает все сферы жизни человека. Влияет на формирование его менталитета, духовно-нравственных ценностей и устремлений. Художник К. Коровин вспоминал слова своего учителя А. Саврасова: «Искусство живописи имеет одну цель – воспитание красоты. Возвышение души и чистота сердца» (К. Коровин, 1990).

Исследование посвящено выявлению особенностей эстетического развития младших школьников на занятиях в детской музейной студии: восприятию и пониманию детьми произведений живописи.

Актуальность темы исследования обусловлена несколькими аспектами:

1. Искусство как средство эстетического, духовно-нравственного воспитания младших школьников;

2. Развивающиеся в последнее время педагогические методики, включающие групповое взаимодействие детей при обучении и воспитании искусством, требуют психологических исследований, которые могут не только показать, какие именно изменения происходят в познавательном и личностном развитии ребенка, но и обнаружить слабые места и ресурсы усовершенствования педагогического процесса.

Целью исследования явилось изучение эстетического понимания произведений искусства (живописи) младшими школьниками на занятиях в детской музейной студии художественного музея в сравнение с учащимися, обучающимися в частном образовательном учреждении по программе Ю.А. Полуянова, основанной на системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Анализ научной и методической литературы позволяет предположить, что на эффективное развитие эстетического понимания произведения изобразительного искусства младшими школьниками влияет формирование диалогического общения, музейная среда, совместная деятельность детей и родителей под руководством музейного педагога на занятиях в детской музейной студии художественного музея.

Для проверки гипотезы мы провели обследование группы детей 8–10 лет из города Москвы, занимающиеся в детской музейной студии при Государственной Третьяковской Галереи (11 человек) и ученики частной школы (19 человек) «Лидеры», занимающиеся на уроках изобразительного искусства по программе А.Ю. Полуянова, основанной на идее развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Нами была использована методика Гуружапова В.А., Полуянова А.Ю. «Впечатление», диагностирующая способность целостного восприятия картины.

Учащимся были представлены репродукции знакомых картин: Камилль Писсаро «Красные крыши» (музей Орсе, Париж, Франция) и Антуан Ватто «Капризница» (Государственный Эрмитаж, Санкт-Петербург, Россия).

Работы предъявлялись в цветном варианте, без указания имени художника, эпохи, страны действия и название картины. Учеников опрашивали по парам, чтобы создать более непринужденную обстановку и попытаться вывести испытуемых на диалог между собой. От ребят требовалось рассказать: о чем картина? Понравилась или не понравилась? Чем понравилась/ не понравилась? Что хотел сказать нам художник своей работой? По ходу обсуждения задавались уточняющие вопросы. Все высказывания детей записывались дословно, фиксировалась продолжительность взгляда при длительной экспозиции, эмоциональные жесты, поведение ребят по отношению не только к картине, но и друг к другу.

Обработка данных еще не закончена, но мы предполагаем, что возможные результаты помогут выявить несколько уровней эстетического восприятия: предметный, куда на, наш взгляд, можно отнести «наивный реализм», эмоционально-оценочный и смысловой. Полученные результаты будут проанализированы.

На наш взгляд, для системы общего образования, выявление способности понимать художественное произведение детьми, развитие этой способности, является значимым и актуальным условием для возрастания ребенка в полноценного читателя, зрителя или слушателя.

Литература

1. Бычков В.В. Метафизический смысл искусства // журнал Вестник славянских культур, 2017, <https://cyberleninka.ru/article/n/metafizicheskiy>

2. *Коровин К.* Воспоминания. – М., 1990
3. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – М., 1997
4. *Гуружасов В.В.* Смыслорождающие системы понимания искусства детьми младшего школьного и подросткового возраста: На материале живописи и графики: Дис. докт. псих.наук. Москва, 2002.

Взаимосвязь жизнестойкости и психологического благополучия у студентов ВУЗа

Климаков О.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Научный руководитель – Шаповаленко И.В.

Понятие «hardiness» было введено Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди (Kobasa, 1979; Maddi, Kobasa, 1984). Адаптация термина («жизнестойкость») предложена Д.А. Леонтьевым [2].

Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова определяют [2] жизнестойкость (hardiness) как личностную переменную, характеризующую меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности.

Этот конструкт был выделен в ходе исследований, в которых искался ответ на следующий вопрос: какие психологические факторы способствуют успешному совладанию со стрессом и снижению (или даже предупреждению) внутреннего напряжения? [2]

По данным исследований, жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности. [2]

Одно из первых основательных исследований было проведено самими автором этой концепции – С. Мадди. Исследование было лонгитюдным, длилось с 1975 по 1987 год. У 450 сотрудников телекоммуникационной компании фиксировались различные медицинские, психологические, социально-экономические параметры, совокупный анализ которых позволил смоделировать картину благополучия каждого человека в динамике. Компания проходила процесс перехода с государственного регулирования на рыночный принцип управления, из-за чего значительная часть сотрудников была сокращена, происходило это не сразу, а постепенно. Все это в совокупности создало высокострессовую ситуацию, в которой люди вынуждены были существовать на протяжении длительного времени. В результате исследования выяснилось, что 2/3 участников не справлялись с напряжением и это разрушало их личные отношения и здоровье, падали трудоспособность и показатели их работы, состояние некоторых доходило до крайностей – разводы, немотивированная агрессия и даже попытки суицида. Но тем удивительнее были результаты 1/3 участников, которые не просто сохраняли прежний уровень функционирования и успешность жизнедеятельности, но и демонстрировали его повышение во всех сферах – в показателях здоровья, благополучия в личном общении и успешности в профессии. В результате анализа различий между этими двумя

группами, первая из которых была названа «жизнестойкие», вторая, соответственно, «не жизнестойкие», Мадди сумел выделить три основных составляющих жизнестойкости: вовлеченность, контроль и принятие риска.

Эти составляющие одной интегративной личностной переменной жизнестойкости не рассматриваются как отдельные переменные, т.к. это же исследование показало, что только, когда все три компонента жизнестойкости имеют достаточную степень развитости, это имеет несравнимо более существенный эффект на предотвращение разрушительного влияния стресса. Вероятность заболевания оказалась равна 92,5 %, при высоком уровне одного из компонентов – 71,8 %, при высоком уровне двух компонентов – 57,7 %, и при высоком уровне всех трех компонентов – 1,1 % [2]

Психологическое благополучие – субъективное самоощущение целостности и осмысленности индивидом своего бытия.

Студенты как социальная группа являются важным объектом психологических исследований. Связано это с тем, что, во-первых, студенты репрезентируют первую половину периода ранней взрослости, в конце которой при благоприятном развитии человек вступает в возраст высшей самореализации – акме. Во-вторых, студенты являются частью (в т.ч. потенциальной) среднего класса, представителями той части общества, которая обеспечивает социально-экономическую стабильность и культурное развитие любой страны. Поэтому так важно иметь разностороннюю и объективную информацию об их психологических особенностях, в т.ч. о феномене психологического благополучия и роли жизнестойкости в его повышении и поддержании.

Основными факторами психологического благополучия у студентов являются такие особенности познавательной деятельности и мотивационной, ценностной сфер личности, которые выражаются в творческом освоении действительности, преодолении возникающих перед субъектом препятствий, позитивном и принимающем отношении к самому себе и другим людям и, в итоге – к достижению личностью высшего уровня развития и функционирования – уровня самоактуализации [1].

Положительное влияние на психологическое благополучие имеют принятие стрессовой ситуации, стремление адаптироваться к ней, готовность к позитивным, поддерживающим отношениям с окружающими. Для респондентов, предпочитавших оборонительное поведение (уход в себя) или «застрывших» в негативном психоэмоциональном состоянии, характерен более низкий уровень психологического благополучия.

Опыт адаптивного переживания стрессовых ситуаций способствует появлению позитивных изменений, не наблюдавшихся до этого [3].

Формирование психологического благополучия психолого-педагогическими средствами предполагает ориентирование студентов в качествах собственной индивидуальности, планирование жизни, освоение различных аспектов жизнедеятельности. Такое ориентирование может осуществляться в условиях освоения специально разработанной учебной дисциплины [1].

Литература

1. *Идобаева О.А.* Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности: дис. док. психол. наук. – Москва, 2013. – 389 с.
2. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. – 63 с.

3. *Новак Н.Г.* Взаимосвязь опыта переживания кризисного события и психологического благополучия личности: дис. канд. психол. наук. – Минск, 2016. – 198 с.

Особенности диагностики предметных результатов младших школьников на естественнонаучном материале

Клюшкина В.С.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

ValentinaWP@yandex.ru

Научный руководитель – Санина С.П.

Проблема диагностики предметных результатов вытекает из разных моделей обучения, которые существуют в образовании. Первая модель, самая распространенная строится по логике учебного предмета, представленного как готовый, законченный «продукт совокупной познавательной деятельности многих поколений ученых» [5]. Поэтому одной из задач учителя в этой модели является передача учащимся нового для них знания. Современный учитель, при подготовке к уроку, структурируя новое для учащихся знание, подбирает разнообразный дидактический материал, систему тренировочных заданий и ожидает, что учащиеся смогут не только усвоить эти знания, но и смогут применить полученные знания в практической ситуации. Диагностика предметных результатов в рамках этой модели обучения нацелена на проверку у обучающихся знаний, умений и навыков. Примером такой диагностики являются Всероссийские проверочные работы (ВПР), которые ежегодно проводятся среди учащихся 4-х классов с целью проверки уровня знаний.

Вторая модель обучения строится на идеях Л.С. Выготского об образовательном процессе как «культурном развитии» [4]. Содержанием образования в данной модели является процесс овладения учащимися культурными средствами/способами мышления и действия. Культурные средства рассматриваются как обобщенные способы умственного действия, закрепленные в различных знаковых структурах (язык, схемы, символы, тексты и т.п.). Процесс присвоения культурного содержания происходит не сразу, а постепенно, и не у всех учащихся одновременно [7]. Поэтому главная задача учителя в этой модели – создать условия, при которых учащиеся начинают мыслить самостоятельно, при которых происходит становление культурных способностей от начальной к зрелой компетентностной форме [7].

Развивая идеи Л.С. Выготского о содержании обучения, В.В. Давыдов различил и противопоставил эмпирические и теоретические знания и показал, что содержанием обучения должны стать теоретические понятия, предполагающие в качестве анализа мысленное экспериментирование с идеальным объектом (А.М. Арсеньев, В.С. Библер, Б.М. Кедров) [3].

В рамках научной школы системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова разрабатывался подход к оценке качества знаний. В основу оценки качества теоретического знания были положены характеристики, кото-

рые адекватно отражают его модельную природу и логику становления; такими характеристиками стали предметность, обобщенность, системность [2].

Опираясь на теорию культурного развития Л.С. Выготского, а также на работы П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца авторским коллективом под руководством П.Г. Нежнова был разработан тестовый инструмент оценки качества освоения содержания и динамики учебных достижений школьников (SAM) [6]. Это современный инструментарий, который позволяет составить тесты по разным предметам с учетом требований ФГОС и обязывают рассматривать содержание образования в компетентностном аспекте [4].

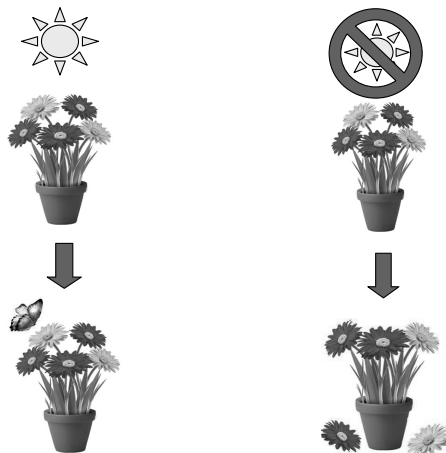
В федеральных государственных стандартах начального общего образования область обществознание и естествознание представлена в интегральном курсе «Окружающий мир». Так как в стандарте зафиксированы не сами предметные результаты, а требования к ним, это создает поле вариаций для реализации этого учебного предмета. В настоящее время можно выделить два типа учебно-методических комплектов по окружающему миру. Они соотносятся с описанными выше моделями обучения. В рамках деятельностной модели обучения Е.В. Чудиновой разработан курс, в котором учащиеся делают первые осмысленные шаги в освоении форм естественнонаучного сознания. Начальный этап в становлении естественнонаучного знания выдвигает на первый план задачу различения и фиксации материальных объектов и явлений. В свою очередь, это предполагает освоение общекультурных средств и способов первичного анализа и репрезентации изучаемой реальности [4]. К таким средствам можно отнести схему описания объекта как форму организации внимания наблюдателя, схематический рисунок, описательную таблицу, классификацию и др. Именно эти средства, по мнению авторов разработанных диагностических заданий на основе инструмента SAM, очерчивают значимый круг средств умственной деятельности, присвоение которых в начальной школе подлежит педагогическому контролю. Разработанные авторами тесты диагностики предметных образовательных результатов представляют собой два массива задач, покрывающих основное содержание курса «Окружающий мир» за весь период обучения в начальной школе. Однако учителю необходимы диагностические задания не только на конец 4 класса, но и в конце каждого года обучения или в конце отдельной темы, чтобы фиксировать индивидуальный прогресс младших школьников в освоении культурных предметных способов действий (средств), что связано, прежде всего с формированием у обучающихся основ теоретического мышления [1]. Разработке таких диагностических задач посвящена данная работа.

Пример диагностического задания:

№ 1 Смотри ход и результат опыта Саши. Отметь вывод из этого опыта.

Цветку в горшке для роста и жизнедеятельности необходимо:

- * ВОДА
- * ВОЗДУХ
- * ТЕПЛО
- * СВЕТ



№ 2 Отдыхая летом в 2-х разных странах, Аня набрала домой лечебной грязи с 2-х разных водоемов. Но в одном из них вода была более солёной, чем в другом.

Девочка решила узнать, какая грязь на солнце высохнет быстрее.

Что нужно взять Ане, для проведения такого эксперимента?

* Выбери и отметь нужное

* Для чего оно нужно?

Соедини со словами из правого столбика

- | | |
|---------------------------|----------------------------------|
| 1. Две одинаковые тарелки | A. Для сравнения |
| 2. Весы | B. Для проведения опыта |
| 3. Термометр | C. Для измерения количества/веса |
| 4. Ёмкость для грязи | D. Для измерения температуры |

№ 3 Что можно узнать про скорость таяния льда, если у нас есть:

Два одинаковых кубика льда 10x10 см, шкаф (в котором температура +15), соль, весы, два одинаковых блюдца.

Зависит ли быстрота размораживания льда от:

- Формы блюдца, на котором стоит лед
- Температура в шкафу
- Влияние соли в эксперименте
- Формы льда

Литература

1. *Воронцов А.Б., Горбов С.Ф., Заславский В.М., Клевова С.В., Табачникова Н.Л., Ширишкова Е.А.*, Система оценивания на всех этапах учебного года 2 класс Под ред. Воронцова А.Б. Учебно-методическое пособие. М. Вита-Пресс, 2016. – 160 с

2. *Кудрявцев В.Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 4). 1991
3. *Нежнов П.Г., Карданова Е.Ю., Эльконин Б.Д., Воронцов А.Б., Горбов С.Ф., Заславский В.М., Соколова О.В., Рябинина Л.А., Улановская И.М.*, Инструмент мониторинга учебных достижений школьников. /Под ред. П.Г. Нежнова, Е.Ю. Кардановой. 2011. – 107 с
4. *Нежнов П.Г., Фрумин И.Д.*, Диагностика учебной успешности в начальной школе. Под ред. П.Г.Нежнова, И.Д.Фрумина, Б.И.Хасана, Б.Д.Эльконина. – М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009–131с
5. *Савельева О.В.* Психологические критерии качества знаний младших школьников (на математическом материале): дис. ... канд. псих. – М., 1989. – 166 с.

Роль социальной среды в адаптации подростков с ОВЗ в условиях интеграционного лагеря

Князева А.А

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

Knyazevasasha192@gmail.com

Научный руководитель – Кузнецова О. В

В настоящее время из-за влияния многочисленных факторов все чаще встречаются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В то же время, специалистами (Вачков И.В., М.М.Семаго, Н.Я. Семаго, Любимов М.Л, Рыскина В.Л.) и обществом все больше осознается тот факт, что имеющиеся у ребенка психофизические нарушения не отрицают его человеческой сущности, а также способности чувствовать, переживать и приобретать социальный опыт. Возникает понимание того, что дети с ОВЗ не должны обучаться и проводить свой досуг исключительно дома или в специализированных школах и интернатах.

Широкое распространение получает инклюзивная форма развития и образования, подразумевающая пребывание детей с ОВЗ в среде здоровых сверстников и взаимодействие с ними, при этом все больше утверждается позиция, согласно которой подобная форма коммуникации благотворно влияет не только на развитие личности детей с отклонениями в здоровье, но и на их нормально развивающихся сверстников (Е.А. Стребелева, С.Н. Сорокоумова, И.Н. Хафизуллина, Л.М. Шипицина). Однако процесс включения в общество лиц с ОВЗ имеет свои сложности. Одной из болевых точек является организация взаимодействия подростков внутри инклюзивных и интеграционных пространств.

В связи с этим актуальность данного исследования обоснована необходимостью привлечения внимания к проблеме интеграции детей с ОВЗ в социум, недостаточной изученностью вопроса и разрозненностью имеющихся научных данных, касающихся изучения влияния социальной среды на адаптацию детей с ОВЗ и их включение в среду здоровых сверстников. Кроме того, данная работа сможет служить одним из оснований построения интеграционной среды для эффективного развития межличностного общения подростков с ОВЗ.

Одной из форм организации инклюзивного пространства является интеграционный лагерь – специальное пространство для отдыха, оздоровления и психологической реабилитации здоровых детей и детей с ОВЗ. Деятельность ин-

теграционного лагеря может осуществляться как в форме длительного выезда участников лагеря в конкретную локацию, так и в форме организации разного рода мероприятий на один день. Пребывание в интеграционном лагере способствует развитию толерантности и социальной компетентности участников, формированию различных навыков. Высокая эффективность подобных мероприятий достигается за счет организации взаимодействия подростков, их родителей, а также специалистов в психологически благоприятной среде [2].

Одним из наиболее ярких примеров такого взаимодействия является интеграционный проект «Турград». Данный проект реализуется с 2000 года и объединяет детей и подростков с ОВЗ, их родственников, детей из неполных и неблагополучных семей, а также волонтеров – студентов и инструкторов различных направлений [2]. Проект создает условия для восстановления нарушенных отношений, позволяет пересмотреть жизненные смыслы. Дети получают бесценный опыт положительного принятия и успеха, у них возникает мотивация к развитию.

Идея организации интеграционных лагерей базируется на положении Л.С. Выготского о социальной природе дефекта. Согласно этому положению всякий телесный недостаток реализуется и приобретает смысл благодаря своему воздействию на социальные отношения человека [1]. За счет попадания ребенка в социальную среду, обеспечивающую ему эффективное функционирование в зоне ближайшего развития, происходят позитивные изменения в психологическом и физическом состоянии детей с ОВЗ; также становится возможным повышение уровня интеграции в общество детей и подростков с ОВЗ и более полное удовлетворение их социокультурных потребностей.

Все эти результаты достигаются за счет включения детей в ряд ситуаций взаимодействия с другими, то есть в определенную социальную среду: это ситуации совместного переживания, соревнования, успеха или неуспеха, а также ситуации эмоциональной привлекательности, новизны и неожиданности. Данные виды взаимодействия нельзя рассматривать обособленно, они тесно связаны между собой, и именно благодаря их взаимодействию достигается нужный результат.

Всё вышеперечисленное обусловило необходимость разработки эмпирического исследования. *Целью данного исследования* стало выявление закономерностей динамики развития межличностной коммуникации подростков в условиях детского интеграционного лагеря. *Объект исследования* – межличностное общение в подростковом возрасте. *Предмет исследования* – динамика развития межличностного общения подростков в условиях детского интеграционного лагеря. Мы предположили, что коррекционная программа, разработанная и апробированная нами в рамках интеграционного лагеря, будет способствовать повышению у подростков эмпатии, их коммуникативных способностей и социального самоконтроля, а также снижению эмоциональных барьеров в общении.

Для проверки выдвинутой гипотезы используются следующие методики: Диагностика уровня эмпатии (И.М. Юсупов); Шкала социального самоконтроля (М. Снайдер); Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В. Бойко); Тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха); Карта наблюдения. На основе полученных данных будет проведена оценка эффективности разработанной программы, а также разработаны рекомендации для специалистов по работе с подростками в рамках интеграционного лагеря.

Таким образом, основным средством интеграции и одновременно ее результатом является «интеграционная среда» – среда совместного обитания детей; воспитывающая, развивающая, защищающая, помогающая [3]. Итогом создания среды для интеграции здоровых детей и детей с ОВЗ является формирование коллектива детей и взрослых, объединенного общей деятельностью, проявляющего внимание и эмпатию к проблемам других людей, демонстрирующего опыт диалогического общения, взаимопомощь. Помимо этого в данных условиях обеспечивается и стимулируется процесс самопознания детей, а также формируются их ценности.

Подобные проекты реализуются не только в нашей стране, но и за рубежом. Большое внимание инклюзивному развитию и образованию уделяется в Голландии и Германии, а также других европейских странах. Интеграционные лагеря представляются перспективной средой для развития межличностного общения в подростковом возрасте. Исследование процесса адаптации и интеграции детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду сверстников, является крайне актуальным и важным в современной психологической науке.

Литература

1. *Выготский Л.С.*, Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6т. Т.4. М., 1984.
2. *Котляр И.А.*, Интеграционный проект «Турград» // Аутизм и нарушения развития. 2007. № 3.
3. *Чагина Н.С.*, Специфика организации летнего отдыха детей в лагере интеграционного типа // Научные исследования в образовании. 2008. № 1

Особенности коммуникативной компетентности подростков – активных пользователей социальных сетей

Козлов С.А.

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

Научный руководитель – профессор Ермолаева М.В.

Цель обсуждаемого исследования состоит в исследовании особенностей коммуникативной компетентности подростков, активно использующих социальные сети.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о наличии обратной взаимосвязи между склонностью к интернет-зависимости у подростков, активно использующих социальные сети, и особенностями их коммуникативной компетентности.

Объектом исследования выступают юноши и девушки в возрасте 12–14 лет, активные пользователи социальных сетей. Предметом исследования стали особенности коммуникативной компетентности подростков – активных пользователей социальных сетей с выявленной тенденцией к интернет-зависимости.

В исследовании принимали участие 90 человек в возрасте от 12 до 14 лет, учащиеся 8 и 9 классов ГБОУ школы № 2109 «Алые паруса» г. Москвы

Для реализации поставленных задач были использованы следующие методики: шкала интернет-зависимости (автор А. Жичкина), методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера, методика «Оценка уровня общительности».

В.Ф. Ряховского, тест коммуникативных умений Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха). Полученные в результате проведения методик результаты были проанализированы на основе непараметрического критерия Манна-Уитни (U-критерий).

Исследование включало два последовательных этапа. На первом этапе испытуемых тестировали с помощью Шкалы интернет-зависимости (автор А. Жичкина).

Таблица 1.

Результаты исследования подростков – активных пользователей социальных сетей по методике Шкала интернет-зависимости

| Статус интернет-зависимости | Количество испытуемых | Количество испытуемых в % |
|---|------------------------------|----------------------------------|
| Не склонные к интернет-зависимости (0–2 балла) | 31 | 34,44 % |
| Склонные к интернет-зависимости (3–5 баллов) | 59 | 65,56 % |
| Интернет-зависимые (6–7 баллов) | 0 | 0,00 % |
| Итого: | 90 | 100,00 % |

По результатам первого этапа исследования были сформированы две группы испытуемых: группа 1 – подростки, склонные к интернет-зависимости; группа 2 – подростки, не склонные к интернет-зависимости.

На втором этапе исследования проводилось изучение особенностей коммуникативной компетентности подростков – активных пользователей социальных сетей с выявленной тенденцией к интернет-зависимости при помощи методики диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера, методики «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского, теста коммуникативных умений Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха) и последующий статистический анализ полученных результатов на основе непараметрического критерия Манна-Уитни (U-критерий).

Последовательное сравнение результатов двух групп испытуемых позволяет говорить о следующих особенностях коммуникативной компетентности у подростков обеих групп:

Оценка уровня коммуникативной компетентности подростков, склонных к интернет-зависимости, позволяет говорить о них как о людях, обладающих развитыми коммуникативными навыками и высоким уровнем коммуникативной компетентности. Они характеризуются нормальной коммуникабельностью, обычно спокойно встречают возникающие проблемы и не пасуют перед вызовами изменившихся обстоятельств. В то же время, им довольно тяжело сходиться с новыми людьми, в общении они действуют с оглядкой, с некоторым недоверием, а в обсуждениях, спорах и диспутах участвуют неохотно, предпочитая отмалчиваться, при том, что свои взгляды и точку зрения способны отстаивать спокойно, без вспыльчивости и острых споров. Склонны к сарказму, который часто бывает безоснователен в общении и выступает в роли своеобразного буфера, который позволяет скрывать их истинные переживания. Представители этой группы относятся к людям со средним и низким уровнем коммуникативного контроля. Их поведение устойчиво и не изменяет-

ся в зависимости от ситуаций, они мало склонны подстраивать свое поведение под ожидания, мнения и оценки окружающих людей, в связи с чем они часто воспринимаются партнерами по коммуникации как «неудобные», слишком прямолинейные и не сдержанные в своих эмоциональных проявлениях собеседники, несмотря на то, что они способны к искреннему самораскрытию в общении. Обобщая особенности испытуемых этой группы, можно говорить о том, что подростки, склонные к интернет-зависимости, слабо ориентированы на оценки окружающих, не обнаруживают высокой потребности в одобрении и испытывают некоторое неудобство в ситуациях непосредственного общения. Таким образом, можно сделать вывод о том, что для представителей обсуждаемой группы интернет-общение, в силу своей специфики, является более привлекательным, чем непосредственное.

Подростки, не склонные к интернет-зависимости, преимущественно демонстрируют средний уровень коммуникативной компетентности. Результаты исследования позволяют говорить о таких особенностях коммуникативной компетентности испытуемых этой группы, как зависимость от оценок окружающих и желание понравиться, которые могут выражаться в заискивающем, подстраивающемся «снизу» поведении в общении, отказе от выражения собственных переживаний, мнений, эмоциональных состояний в угоду производимому впечатлению. Представители обсуждаемой группы также проявляют себя как люди со средним и высоким уровнем коммуникативного контроля. Они легко входят в любую коммуникативную роль, способны гибко реагировать на изменение ситуации, чутко реагируют на впечатление, которое производят на партнеров по общению, и способны корректировать свое поведение, подстраиваясь под настроение и особенности собеседника. В ситуациях получения несправедливой критики и в ситуациях, когда необходимо ответить отказом на просьбу другого человека, они могут вести себя достаточно агрессивно и бескомпромиссно, демонстрировать снисходительное и даже пренебрежительное отношение, что свидетельствует о некоторой болезненности к критике и высокой потребности нравиться окружающим, которая оказывается фрустрирована в ситуациях вынужденного отказа в выполнении просьбы. Обобщая особенности испытуемых этой группы, можно говорить о том, что подростки, не склонные к интернет-зависимости, весьма зависимы от оценок окружающих, обнаруживают высокую потребность в одобрении и хорошо чувствуют себя в ситуациях непосредственного общения, гибко реагируя на настроения и впечатления партнера по общению, что позволяет сделать вывод о большей привлекательности для них непосредственного общения по сравнению с общением в Интернет.

Полученные в ходе исследования данные подтверждают выдвинутое предположение о наличии обратной взаимосвязи между склонностью к интернет-зависимости у подростков, активно использующих социальные сети, и особенностями их коммуникативной компетентности.

Соотношение мотивации учения и самопонимания учащихся старших классов

Козлова Е.Н.
студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
evada76@mail.ru

Научный руководитель – Ермолаева М.В.

Цель обсуждаемого исследования состоит в исследовании особенностей самопонимания у старшеклассников с преобладанием различных видов мотивов обучения.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о наличии взаимосвязи структуры учебных мотивов старшеклассников с особенностями их самопонимания.

Объектом исследования выступила учебная мотивация старшеклассников. Предметом исследования стали особенности самопонимания у старшеклассников с преобладанием различных мотивов обучения.

На разных этапах в исследовании принимали участие 120 человек в возрасте от 15 до 17 лет, учащиеся 11 «А» и 11 «Б» классов школы 2109 отделения «Алые паруса» г. Москвы и 11 «А» и 11 «Б» классов школы 2109 отделения «Ника» г. Москвы.

Для реализации поставленных задач были использованы следующие методики: методика исследования основных мотивов обучения М.В. Ермолаевой [1], методика выявления уровня самопонимания Н.И. Протасовой (УС) [2]. Полученные в результате проведения методик результаты были проанализированы на основе непараметрического критерия Манна-Уитни (U-критерий).

Исследование включало два последовательных этапа. На первом этапе с помощью методики исследования основных мотивов обучения М.В. Ермолаевой были выявлены ведущие виды мотивов обучения у учащихся старших классов.

Таблица 1.

Результаты исследования основных мотивов обучения

| Преобладающий мотив обучения | N | N в % |
|--|------------|-----------------|
| Мотив обретения сугубо профессиональных знаний | 19 | 15,83 % |
| Мотив творческого достижения и саморазвития | 49 | 40,83 % |
| Широкие познавательные мотивы | 26 | 21,67 % |
| Широкие социальные мотивы | 21 | 17,50 % |
| Каузальные мотивы | 4 | 3,34 % |
| Ситуация выбора двух и более основных мотивов обучения | 1 | 0,83 % |
| Итого: | 120 | 100,00 % |

По результатам первого этапа исследования были сформированы четыре группы испытуемых: группа 1 – учащиеся старших классов с преобладанием мотива обретения сугубо профессиональных знаний; группа 2 – учащиеся старших классов с преобладанием мотива творческого достижения и саморазвития; группа 3 – учащиеся старших классов с преобладанием широких познавательных мотивов; группа 4 – учащиеся старших классов с преобладанием широких социальных мотивов. По остальным группам мотивов достаточной для дальнейшего сравнительного анализа выборки не набралось.

На втором этапе исследования проводилось изучение особенностей самопонимания старшеклассников с различной структурой учебных мотивов при помощи методики выявления уровня самопонимания Н.И. Протасовой (УС) с последующей обработкой полученных результатов с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни (U-критерий).

Последовательное сравнение четырех групп испытуемых показало, что в различных группах проявляются следующие особенности самопонимания.

У старшеклассников с преобладанием мотива обретения сугубо профессиональных знаний выявлен высокий уровень понимания важных профессиональных качеств и наличие положительного отношения к себе как к представителю выбранной профессии и к области будущей профессиональной деятельности в целом, а также присутствие в структуре их самопонимания представления о себе как о человеке, способном к творческой саморегуляции деятельности, на фоне дефицита стремления к самоопределению, саморазвитию и самореализации.

Старшеклассники с преобладанием мотива творческого достижения и саморазвития демонстрируют наличие профессионального мотива самоопределения и отношенческой позиции к приобретаемым знаниям, способность к применению их для самоизучения и общую направленность на самопонимание, а также высокий уровень развития внутреннего диалога, на фоне недостаточно развитой способности к самооцениванию, рефлексии, доработке и совершенствованию осознаваемых возможностей и способностей

У учащихся старших классов с преобладанием широких познавательных мотивов выявлена высокая способность направлять самовоспитание на изменение своей личности в соответствии с поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями, у испытуемых этой группы также зафиксировано наличие отношенческой позиции к приобретаемым знаниям, способность к применению их для самоизучения и направленность на самопонимание, владение такими приемами самопонимания, как самовоспитание, самонаблюдение, самоосмысление и самоанализ на фоне несформированности положительного отношения к себе как к будущему представителю выбранной профессии и к области будущей профессиональной деятельности в целом, трудностей в формировании собственного, личного отношения к объективному и личностному значениям будущей профессиональной деятельности и сниженного уровня принятия личностных и профессиональных ценностей, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Старшеклассники с преобладанием широких социальных мотивов демонстрируют стремление к самоопределению, саморазвитию и самореализации и наличие собственного отношения к объективному и личностному значениям будущей профессиональной деятельности на фоне отсутствия выраженной способности направлять самовоспитание на изменение своей личности и дефицита способности видеть свои недостатки, что в значительной степени препятствует самовоспитанию и саморазвитию. У них также выявлен недостаточный опыт внутреннего диалога, препятствующий интериоризации идеалов в систему «Образ-Я» личности и развития самоконтроля, таким образом, испытуемые данной группы вынуждены больше ориентироваться на внешний контроль и оценку деятельности и могут испытывать трудности при принятии осознанных решений, так как дефицит опыта внутреннего диалога не позволяет им полноценно проводить внутреннее взвешивание альтернатив и способов действия.

Таким образом, в ходе исследования, было подтверждено предположение о наличии взаимосвязи структуры учебных мотивов старшеклассников с особенностями их самопонимания.

Литература

1. *Ермолаева М.В.* Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2011. – 464с.
2. *Протасова Н.И.* Развитие самопонимания юношей и девушек в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Автореф. Дисс. Канд. Психолог. наук. – М.; 1999.

Особенности мотивации учения в старшем школьном возрасте

Козлова Н.Н.

*студент факультета психология образования
ФГБОУ ВО ГППУ, Москва, Россия*

snk_85@mail.ru

Научный руководитель – Ермолаева М.В.

Цель обсуждаемого исследования состоит в исследовании особенностей ценностных и смысложизненных ориентаций у старшеклассников с преобладанием различных видов мотивов обучения.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что вид ведущего мотива обучения обусловлен особенностями ценностно-смысловых структур личности учащихся старших классов.

Объектом исследования выступила учебная мотивация старшеклассников. Предметом исследования стали особенности ценностных и смысложизненных ориентаций у старшеклассников с преобладанием различных видов мотивов обучения.

На разных этапах в исследовании принимали участие 114 человек в возрасте от 15 до 17 лет, учащиеся 11 «А» и 11 «Б» классов ГБОУ школы № 2109 «Алые паруса» г. Москвы и 11 «Е» и 11 «Ж» классов ГБОУ школы № 2109 «Ника» г. Москвы.

Для реализации поставленных задач были использованы следующие методики: методика исследования основных мотивов обучения М.В. Ермолаевой [1], Методика

Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах (УСЦД)» [3], Методика смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [2]. Полученные в результате проведения методик результаты были проанализированы на основе непараметрического критерия Манна-Уитни (U-критерий).

Исследование включало два последовательных этапа. На первом этапе с помощью методики исследования основных мотивов обучения М.В. Ермолаевой были выявлены ведущие виды мотивов обучения у учащихся старших классов.

Таблица 1.

Результаты исследования основных мотивов обучения

| Преобладающий мотив обучения | N | N в % |
|---|----------|--------------|
| Мотив обретения сугубо профессиональных знаний | 7 | 6,10 % |
| Мотив творческого достижения и саморазвития | 53 | 46,50 % |
| Широкие познавательные мотивы | 24 | 21,10 % |

| Преобладающий мотив обучения | N | N в % |
|---|----------|--------------|
| Широкие социальные мотивы | 22 | 19,30 % |
| Каузальные мотивы | 5 | 4,40 % |
| Ситуация выбора двух и более основных мотивов обучения | 3 | 2,60 % |
| Итого: | 114 | 100,00 % |

По результатам первого этапа исследования были сформированы четыре группы испытуемых: группа 1 – учащиеся старших классов с преобладанием мотива творческого достижения и саморазвития; группа 2 – учащиеся старших классов с преобладанием широких познавательных мотивов; группа 3 – учащиеся старших классов с преобладанием широких социальных мотивов. По остальным группам мотивов достаточной для дальнейшего сравнительного анализа выборки не набралось.

На втором этапе исследования проводилось изучение особенностей ценностно-смысловой сферы личности испытуемых с использованием методик Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах (УСЦД)» и Методики исследования смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева.

Последовательное сравнение трех групп испытуемых показало, что в различных группах проявляются следующие особенности самопонимания.

Учащиеся старших классов с преобладанием мотива творческого достижения и саморазвития среди ведущих ценностей обнаруживают ценности активной деятельной жизни, интересной работы, свободы и творчества. Эти ведущие ценности доступны для реализации, не фрустрированы, однако по ценностям активной деятельной жизни и интересной работы у испытуемых этой группы выявлена средняя субъективная доступность обсуждаемых ценностей; как доступная, но малозначимая оценивается ценность ощущения уверенности в себе. Представители этой группы больше вовлечены во внутренние конфликты и испытывают фрустрацию основных жизненных потребностей по сравнению с испытуемыми обеих групп сравнения, что подтверждается статистически, а также обнаруживают высокие показатели по субшкале «Цели в жизни» (методика СЖО), что свидетельствует как, собственно, о наличии целей в жизни, так и о возможном прожектерстве, отсутствии реальной опоры в настоящем и личностной ответственности за их реализацию. Одновременно, у испытуемых данной группы выявлены низкие оценки по субшкале «Локус контроля – Я» (методика СЖО), которые свидетельствуют о дефиците ощущения себя сильной личностью, обладающей возможностью построить жизнь в соответствии со своими собственными представлениями о ее смысле.

Для старшеклассников с преобладанием широких познавательных мотивов наибольшую важность имеют ценности познания и уверенности в себе; при этом ценность познания оценивается как доступная, в отличие от фрустрированной ценности уверенности в себе. Представители группы обнаруживают низкие оценки по субшкале «Локус контроля – Я» (методика СЖО), которые свидетельствуют о дефиците ощущения себя хозяином жизни, сильной личностью, которая обладает возможностью построить жизнь в соответствии со своими собственными представлениями о ее смысле; испытуемые этой группы также склонны к гораздо большей выраженности ощущения фатализма, непод-

властности жизни сознательному контролю и ощущения иллюзорности свободы воли, о чем свидетельствуют сниженные показатели по субшкале «Локус контроля – жизнь» методики СЖО.

Для учащиеся старших классов с преобладанием широких социальных мотивов наибольшую важность и, одновременно, доступность имеет ценность наличия хороших и верных друзей. Как важные также оцениваются ценности любви и уверенности в себе, при этом ценность любви, хотя и не получила статистически достоверной значимости и оценивается как малодоступная, не фрустрирована, в то время как ценность уверенности в себе значительно фрустрирована, что получает подтверждение на уровне статистически значимых различий; представители этой группы имеют более высокий уровень удовлетворенности собственной жизнью и самореализацией, чем представители обеих других групп сравнения, о чем свидетельствуют высокие показатели по субшкале «Результат жизни» методики исследования смысложизненных ориентаций.

Таким образом, в ходе исследования, было подтверждено предположение о том, что вид ведущего мотива обучения обусловлен особенностями ценностно-смысловых структур личности учащихся старших классов.

Литература

1. *Ермолаева М.В.* Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2011. – 464с.
2. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций. – М.: Смысл, 1993.
3. *Общая психодиагностика // Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина, М.: изд-во МГУ, 1987*

Различия основных мотивов профессионального самоопределения учащихся профильных и общеобразовательных классов

*Комар Е.Н.
студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ekkomar@mail.ru*

Научный руководитель – Егоренко Т.А.

Современный рынок труда предъявляет серьезные требования к кандидатам на вакантные должности. Казалось бы, на этот процесс в первую очередь влияют полученное человеком высшее средне-специальное образование, опыт работы, профессиональные навыки. Однако получение диплома о высшем образовании не всегда является гарантом правильно выбранного профессионального пути. Залог успеха, зачастую, кроется в своевременном, осознанном и мотивированном профессиональном самоопределении ещё на этапе школьного обучения. В соответствии с новыми образовательными стандартами ученики 10–11 классов в праве выбрать профиль обучения. Подобный выбор позволяет обучающимся, помимо обязательных предметов, углубить ту область знаний, которая в дальнейшем станет основой для получения профессионального образования.

Несмотря на видимые преимущества подобного обучения, не все обучающиеся по окончании девяти классов готовы сделать осознанный правильный выбор. Как показывают исследования (Андреева, К.А. Абульханова-Славская, Л.И

Пряжников Н.С. и Пряжникова Е.Ю., Зеер Э.Ф., Головей Л.А., Анциферова Л.И. и др) на профессиональное самоопределение обучающихся оказывает влияние множество факторов начиная от сформированности «жизненной позиции» и прохождения кризисов профессионального становления, до потребности в личностном самоопределении, сформированности мотивационных установок и даже внешнего влияния со стороны ближайшего окружения [1,2]. Первичная профилизация на старшей ступени школьного образования также рассматривается как фактор, оказывающий непосредственное влияние на профессиональное самоопределение школьника. В процессе обучения в профильном классе, обучающиеся получают необходимый запас знаний в конкретной предметной области, принимают активное участие в предметных и профильных олимпиадах, знакомятся с учебными заведениями, выбранной направленности [3].

В 2017–2018 учебном году нами было проведено исследование ведущих мотивов профессионального выбора старшеклассников на примере трёх выборок испытуемых: учащихся профильного класса лингвистической направленности, профильного кадетского класса и общеобразовательного класса. Данные, полученные в результате исследования, позволяют сравнить наиболее значимые для учащихся мотивы, которые оказывают влияние на выбор профиля обучения и дальнейшее профессиональное развитие. Так, например, для обучающихся профильного лингвистического класса наиболее значимыми являются мотивы получения профессиональных знаний, умений и навыков и потребность в достижении результатов в своей деятельности. Эти учащиеся уже на протяжении многих лет серьёзно изучают иностранный язык и стремятся повысить свой уровень в профильном классе. Для обучающихся кадетских классов на первый план выдвигаются мотивы самовыражения, они осознают своё призвание в службе в вооружённых силах или органах внутренних дел, причём необходимо отметить, что на выбор профиля обучения оказывает влияние ещё и такой фактор как высокая регламентация деятельности. Кадеты, в отличие от остальных выборок, склонны выбирать профессии с жёсткой регламентацией деятельности, так как ещё в период предпрофильного обучения учатся работать и взаимодействовать в рамках норм и правил.

Интересно, что у учащихся общеобразовательных классов не выявлено факторов, которые были бы свойственны всем респондентам группы на значимом уровне. Это может быть связано с тем, что контингент общеобразовательных классов состоит в основном из учащихся, которые не смогли на начало 10 класса сделать выбор в сторону того или иного профиля обучения. А, следовательно, получают общее образование. Эта группа обучающихся требует особого внимания, так как в отличие от учеников профильных классов, которые имеют осознанные мотивы дальнейшего обучения и профессионального развития, эта категория учащихся испытывает трудности с профессиональным самоопределением.

Решение данной проблемы возможно разделить на два этапа. 1 этап – предварительный выбор профиля обучения. На данном этапе ученикам 9 класса оказывается непосредственная психолого-педагогическая помощь в определении профессиональной направленности личности, индивидуальных особенностей, которые могут стать основой для дальнейшего обучения, знакомство с миром профессий. На данном этапе важно организовать взаимодействие между психологом, педагогом, учеником и родителями, чтобы у ребёнка к моменту при-

нения решения о выборе дальнейшего профиля обучения уже сформировалась первоначальная целостная картина будущего профессионального пути. 2 этап-помощь в профессиональном самоопределении во время обучения в общеобразовательном классе. Если, несмотря на усилия педагогов, ученик не смог сделать выбор в пользу того или иного профиля, он нуждается в психологическом сопровождении до момента принятия сознательного решения о будущей профессиональной направленности. К различным психодиагностическим методам работы необходимо добавить активную профориентационную деятельность, а также развивать у обучающихся мотивацию к получению профессиональных знаний, умений и навыков.

Выбор профиля обучения для старшеклассников – это непростая задача, справиться с которой не каждый может самостоятельно. Психолого-педагогическая помощь и поддержка на этапе выбора, а также поддержка и развитие не только индивидуальных способностей, но и основных мотивационных компонентов обучения, будут способствовать дальнейшему профессиональному самоопределению и самосовершенствованию старшеклассников.

Литература

1. *Егоренко Т.А.* Актуальные проблемы профессионального самоопределения личности старшеклассника //Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Ярославль, 2015.
2. *Журкина, А.Я. Сергушин Е.Г., Сергушина О.В.* Теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения учащихся образовательных организаций/Интеграция образования. - № 1 (82)/ том 20. – 2016. – С. 29–36.
3. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование)/Л.А Головей, М.В.Данилова, Л.В.Рыкман, М.Д.Петраш, В.Р.Манукян, М.Ю. Леонтьева, Н.А.Александрова.-СПб.: Нестор-История,2015.-336с.

Психологическое сопровождение в образовательном процессе беременных и недавно родивших студенток

Комаровская А.И.

*студент факультета психолого-социального
РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия
komarovskaya_a@mail.ru*

Научный руководитель – Фролова С.В.

Изучение материнства в настоящий момент времени становится все более актуальным вопросом в психологии. Отчасти это связано с тем, что в России рождаемость снизилась более чем на 11 % в 2017 году [2]. Также хочется отметить, что в связи с нередким игнорированием на протяжении беременности субъективного состояния обследуемой девушки «особенно возросла потребность в психологической помощи женщинам в разные сроки беременности и перед родами» [1, с.6–7]. Из-за того, что многие направления вопросов материнства не разработаны, появляются смежные исследования, направленные на систематизацию уже имеющихся аспектов. Так как во время беременности наблюдаются видимые изменения в психике женщины, это, несомненно, будет отражаться в определенном временном промежутке некими психологическими

модуляциями. Зависимость материнской доминанты от факторов, навязанных социумом и обусловленных семьей, стоит рассмотреть более детально.

Целью нашего исследования является выявление психологических особенностей у беременных и недавно родивших женщин в зависимости от типа психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД).

Исследование проводилось среди девушек, которые на момент прохождения теста находились в положении (21 человек), а также среди недавно родивших женщин (49 человек) в возрасте от 19 до 32 лет.

В нашем исследовании были использованы такие методики, как «Тест отношений беременной» и «Модификация теста отношений беременной», специально разработанная анкета для изучения условий воспитания женщин в семье, где они сами родились, методы математической и статистической обработки данных, включенных в статистический пакет SPSS 21.0.

Анализ результатов исследования показал, что существуют различия между группами беременных и недавно родивших женщин в преобладающем типе ПКГД.

Сравнивая группы, хочется отметить, что у беременных чаще отмечается отсутствие преобладания баллов психологического компонента гестационной доминанты по какому-либо типу в сравнении с матерями. В первой группе испытуемых только 25 % имеют ярко выраженный тип, оптимальный. Во второй группе, недавно родивших женщин, 59 % имеют определяющий тип доминанты, так же оптимальный.

Кроме того, женщины, которые не соответствуют одному из типов, а имеют несколько отношений, нуждающихся в коррекции, также имеют различия в зависимости от положения, в котором находятся. Среди беременных отмечается 33,3 % тех, кто в результате имеет более трех различных типов ПКГД, которые нуждаются в коррекции. Среди родивших женщин выявлено только 14 % респондентов, включающих четыре или пять типов доминанты беременности.

Результаты нашего исследования показали, что на формирование оптимального типа ПКГД оказывает влияние количество предыдущих беременностей ($r_s = -0,369$, при $p < 0,05$). Чаще всего это первая запланированная долгожданная беременность, вызывающая только положительные эмоции, существенно не меняющая образ жизни беременной женщины.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что беременным женщинам сложнее осознавать отношения к себе беременной, в системе «мать-дитя» и к отношению к окружающим, нежели женщинам, чьи роды прошли несколько месяцев назад в связи с чем наблюдается широкий разброс значений в статистической совокупности.

Литература

1. *Курфтяк Е.В.* Основы психологической работы с семьей: учебное пособие – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016.
2. <https://www.gazeta.ru/business/2017/08/29/10863698.shtml?updated> АО «Газета.Рy» (1999–2018).

Роль эмоциональных отношений с родителями в становлении мышления и креативности старшекласников

Комолов О.Е.

*магистрант факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

komolov1993@yandex.ru

Гурова Е.В.

Главным институтом воспитания является семья. Родители являются первой социальной средой развития ребенка, которая обеспечивает удовлетворение практически всех его потребностей, в том числе в любви, привязанности, безопасности и защите. Согласно О.А. Карабановой, детско-родительские отношения могут быть определены рядом параметров, среди которых важнейшим является характер эмоциональной связи. Ранее О.А. Карабанова выделяла эмоциональную поддержку и принятие в качестве одной из основных функций семьи, понимая ее как психическую защиту и поддержку [2].

Самоопределение личности является предметом постоянного исследовательского интереса ученых и практиков в связи с его высокой социальной значимостью. Одной из важнейших сторон самоопределения личности является профессиональное самоопределение. Согласно характеристике Е.М. Борисовой, профессиональное самоопределение – это «процесс самореализации личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и индивидуально-психофизиологических возможностей» [1].

Одним из аспектов формирования профессионального самоопределения является тип мышления личности и уровень ее креативности. Тип мышления является важной характеристикой личности человека, определяющей его стиль деятельности, склонности, интересы и профессиональную направленность. Исходя из обусловленности данного феномена профессиональным и личностным опытом, можно говорить о том, что специфика его развития присутствует в каждом возрастном периоде развития. Особенно это касается старшего школьного возраста – переломного во многих отношениях периода личностного развития человека. В научной практике по-прежнему отсутствует детальное исследование формирования мышления и креативности учащихся старших классов с учетом эмоциональных отношений в их семье. На наш взгляд, обращение к данной теме позволит решить ряд вопросов, касающихся коммуникативных и возрастных аспектов профессионального самоопределения старшекласников. Гипотеза нашего исследования основана на нашем предположении о том, что существует взаимосвязь между эмоциональными особенностями общения и взаимодействия с родителями у старшекласников и их типом мышления.

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

В исследовании были использованы методика определения типа мышления и уровня креативности «Профиль мышления», В.А. Ганзен, К.Б. Малышев,

Л.В. Огинец, а также опросник О.А. Карабановой и П. Троянской «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) [3].

Результаты исследования детско-родительских отношений у старшеклассников представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Среднее значение особенностей эмоциональных отношений родителя и подростка

| | Принятие | | Эмпатия | | Эмоциональная дистанция | |
|-------------------------------|----------|-------|---------|-------|-------------------------|-------|
| | Мать | Отец | Мать | Отец | Мать | Отец |
| Среднее по группе | 24,60 | 17,74 | 22,91 | 16,59 | 14,25 | 13,01 |
| Стандартное отклонение | 4,52 | 12,58 | 4,41 | 11,88 | 5,39 | 9,35 |

Как мы видим из данной таблицы, среднее значение выраженности принятия, эмпатии и эмоциональной дистанции при оценке старшеклассниками своих матерей выше, чем при оценке отцов. Средние групповые показатели принятия ($M=24,6$ балла) и эмпатии ($M=22,9$ балла) для матерей соответствуют возрастным нормам для старшеклассников (норма: 24–28 баллов и 21–25 балла соответственно). Средний показатель эмоциональной дистанции для матерей оказался ниже возрастной нормы $M=14,25$ балла (норма: 17–23). В то же время, все три показателя для отцов ниже возрастных норм для подростков (22–27, 19–24 и 18–22). Стандартное отклонение по всем трем показателям для отцов существенно выше, что свидетельствует о большей вариативности этих признаков. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что понимание матерью чувств и состояний своего ребенка, а также демонстрация матерью любви и внимания по отношению к своему ребенку в среднем выражены существенно сильнее, чем аналогичные отцовские функции, у которых при этом чаще встречаются крайние (очень высокие и очень низкие) показатели. При этом качество эмоциональной связи у подростка как с матерью, так и с отцом, не соответствует нормам и характеризуется высокой эмоциональной дистанцией.

Результаты исследования типа мышления и уровня креативности старшеклассников представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Среднее значение выраженности типа мышления и уровня креативности старшеклассников

| | Предметное мышление | Символическое мышление | Знаковое мышление | Образное мышление | Креативность |
|-------------------------------|---------------------|------------------------|-------------------|-------------------|--------------|
| Среднее по группе | 4,54 | 6,29 | 8,79 | 8,48 | 8,59 |
| Стандартное отклонение | 3,01 | 2,95 | 2,19 | 2,27 | 2,04 |

Анализ средних значений выраженности типа мышления и уровня креативности показывает, что в целом в группе наиболее выражено знаковое мышление ($M=8,79$ балла, средний уровень). Это означает, что достаточно большая группа учащихся обладают гуманитарным складом ума, их мышление характеризуется преобразованием информации с помощью умозаключений.

Показатель по креативности у старшеклассников относится к средней степени выраженности и составляет $M=8,59$ балла. Это означает, что достаточно большая группа учащихся обладают творческими способностями, характеризующимися готовностью к созданию принципиально новых идей.

Показатель по образному мышлению у старшеклассников относится к средней степени выраженности и составляет $M=8,48$ балла. Это означает, что достаточно большая группа учащихся склонна осуществлять преобразования информации с помощью действий с образами.

Показатель по символическому мышлению у старшеклассников относится к средней степени выраженности и составляет $M=6,29$ балла. Это означает, что достаточно большая группа учащихся осуществляет преобразование информации с помощью правил вывода (в частности, алгебраических правил или арифметических знаков и операций).

Предметное мышление выражено в данной выборке в меньшей степени ($M=4,54$, ниже среднего уровня). Это означает, что лишь для немногих старшеклассников характерны неразрывная связь с предметом в пространстве и времени, осуществление преобразования информации с помощью предметных действий, последовательное выполнение операций.

В целом, мы можем утверждать, что респонденты нашей выборки имеют достаточно выраженные показатели всех типов мышления, что свидетельствует о разностороннем развитии старшеклассников и успешном формировании их профессионального самоопределения.

Результаты изучения взаимосвязи между показателями общения и взаимодействия с родителями и типом мышления и креативности старшеклассников представлены в таблице 3.

Таблица 3.

**Корреляционные связи эмоциональных характеристик
детско-родительских отношений с типом мышления
и уровнем креативности у старшеклассников**

| | Мать | | | | | Отец | | | | |
|-------------------------|---------------------|------------------------|-------------------|-------------------|----------------|---------------------|------------------------|-------------------|-------------------|--------------|
| | Предметное мышление | Символическое мышление | Знаковое мышление | Образное мышление | Креативность | Предметное мышление | Символическое мышление | Знаковое мышление | Образное мышление | Креативность |
| Принятие | -0,049 | 0,183 | 0,053 | 0,336** | -0,216 | 0,103 | 0,028 | 0,014 | 0,120 | 0,079 |
| Эмпатия | -0,091 | 0,129 | 0,264* | 0,248* | -0,244* | 0,095 | 0,054 | 0,090 | 0,176 | 0,109 |
| Эмоциональная дистанция | 0,513** | 0,176 | -0,133 | 0,167 | -0,167 | 0,149 | 0,043 | -0,020 | 0,150 | 0,032 |

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

В блоке шкал, описывающем особенности эмоциональных отношений родителя и подростка, статистически значимые взаимосвязи в шкале оценки матерей существуют между показателями знакового мышления ($r=0,264$ при $p<0,05$), образного мышления ($r=0,248$ при $p<0,05$), креативности ($r=-0,244$ при $p<0,05$) и эмпатией. При этом, эмпатия и креативность демонстрируют обратную корреляцию. Кроме того, имеются статистически значимые взаимосвязи между показателями принятия и образного мышления ($r=0,336$ при $p<0,01$), а также между показателями эмоциональной дистанции и предметного мышления ($r=0,513$ при $p<0,01$). Это значит, что чем сильнее выражено понимание матерью чувств и состояний своего ребенка, тем реже у детей выражены творческие способности, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, но тем чаще у них встречается гуманитарный и художественный склад ума. Кроме того, демонстрация матерью любви и внимания по отношению к своему ребенку также часто бывает связана с образным мышлением, свойственным людям с художественным складом ума. Малая эмоциональная дистанция между матерью и ребенком соответствует выраженному предметному мышлению, для которого характерны неразрывная связь с предметом в пространстве и времени, осуществление преобразования информации с помощью предметных действий, последовательное выполнение операций.

Все обнаруженные статистически значимые корреляции относятся только к области отношений старшекласников с матерями. Эмоциональные отношения с отцом не имеют значимых связей с типом мышления и уровнем креативности ребенка. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась.

Данный результат может быть объяснен, прежде всего, особенностями семейной структуры современных российских семей и стратегией детско-родительских отношений, избираемых родителями. Из 80 респондентов 24 не имели отца и воспитывались одной лишь матерью. Но, как можно предположить, даже в тех семьях, где оба родителя принимают активное участие в воспитании, эмоциональная, духовная и воспитательная функции семьи, а также сфера первичного социального контроля, чаще всего являются неформальной сферой ответственности матерей. Поэтому, когда мы говорим о взаимосвязи детско-родительских отношений и формирования типа мышления и уровня креативности старшеклассника, в первую очередь, мы подразумеваем отношения именно с матерью.

По словам, Дж. Брунера, предметное мышление, для которого характерны неразрывная связь с предметом в пространстве и времени, осуществление преобразования информации с помощью предметных действий, последовательное выполнение операций, предпочитают люди с практическим складом ума. Можно предположить, что формирование именно практического склада ума, результатом функционирования которого становится мысль, воплощенная в новой конструкции, является наиболее приоритетной задачей матери при воспитании ребенка. Сила и качество эмоциональной связи матери с ребенком остаются крайне важными факторами в период старшего школьного возраста, поэтому именно предметное мышление оказывается в наибольшей степени обусловлено отношениями матерью.

Наибольшая демонстрация матерью любви и внимания по отношению к своему ребенку обуславливает формирование у него образного мышления. При таком стремлении матери не стремятся игнорировать творческие интересы и склонно-

сти своего ребенка, как правило, хорошо осознавая их. Можно предположить, что любовь матери и ее эмпатия развивают чувственное восприятие действительности у ребенка, что обуславливает у него способность к формированию образов. Кроме того, выраженность материнской эмпатии, когда она не подкреплена чувством любви, с не меньшей вероятностью приводит к формированию знакового мышления и негативно действует на формирование творческих способностей. Можно предположить, что для формирования гуманитарного склада ума ребенка не так важна материнская любовь, но так же необходимо внимание матери к чувствам и мыслям своего ребенка. При этом, на креативность, творческие способности человека, материнская эмпатия действует негативно. По мнению П. Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, а активное вмешательство матерей может тормозить этот процесс.

Литература

1. *Борисова Е.М.* Профессиональное самоопределение: личностный аспект: дисс. ... д-ра психол. наук / Борисова Елена Михайловна. – М., 1995. – 411 с.
2. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
3. *Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи. Москва, 2006 г.

Статусно-ролевые позиции в группе в суицидальном поведении подростков

Коновалова Д.Ю.

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

konovalovadyu@gmail.com

Научный руководитель – Марьин М.И.

Особенность подросткового возраста заключается в том, что основным видом деятельности у них является общение со сверстниками в группе, которое тесно связано с местом и ролью подростка в этой группе. Несоответствие статуса подростка в группе его ожиданиям может повлечь за собой негативные настроения, реакцией на которые может стать формирование неадекватных форм поведения и проявления суицидального поведения.

В отечественной психологии этот вопрос изучали многие ученые. Наиболее четко социально-психологическую сущность аутоагрессивного поведения отражает концепция Амбрумовой А.Г., суть которой состоит в том, что социальная ситуация создает ряд дезадаптирующих факторов, которые, в свою очередь, снижают ценность человеческого существования [2]. По мнению Зиминой М.А. реализация личности подростка происходит в процессе межличностного общения, а для этого необходимыми условиями являются его личная свобода и ответственность [3].

Так же, в иностранных исследованиях был рассмотрен вопрос о влиянии нетрадиционной ориентации на формирование суицидального поведения. Сексуальная ориентация была спорным фактором риска подросткового самоубийства за последние 20 лет. В этом исследовании изучалась связь между сексуальной ориентацией и склонностью к суициду, используя данные, которые являются национальными представителями, и которые включают другие важные фак-

торы риска самоубийства среди молодежи. По результатам было описано, что существует сильная связь между сексуальной ориентацией подростков и суицидальными мыслями и поведением. Сильный эффект сексуальной ориентации на суицидальные мысли опосредуется критическими факторами риска самоубийства среди молодежи, включая депрессию, безнадежность, злоупотребление алкоголем, недавние попытки самоубийства со стороны сверстников или членов семьи и опыт виктимизации [1].

Немаловажную роль в социализации подростка играет семья, в частности, социальный, материальный, культурный и профессиональный статусы. Игнорирование семейных ценностей, низкая сплоченность, дезадаптивные эмоциональные коммуникации усиливают дисфункциональный потенциал семьи и способствуют увеличению деструктивности, направленной как вовне, так и обращенной подростком на самого себя.

Одним из основных факторов детерминирующих суицидальное поведение у подростков, является формирование статусно-ролевых позиций. Правильное понимание поведения личности в группе, взаимоотношений подростка и группы требует учета как свойств личности, которая имеет определенные социальный статус, позицию и роль в группе, так и состав, характер деятельности, уровень организации группы и групповых процессов. Статус – место человека в системе межличностных отношений в группе, обществе, его права, обязанности и привилегии. С точки зрения психологии, позиция является внутренним компонентом, который входит в структуру личности. Позиция отражает взгляды, представления, установки человека относительно условий собственной жизнедеятельности, то есть она является субъективным отношением к окружающей действительности, субъективной оценкой социума, выбором оптимального поведения. Позиция не возникает ситуативно, она связана с устойчивыми характеристиками личности, что является основанием для утверждений устойчивости и неустойчивости позицию, характеризующих степень личностной зрелости.

Впервые на различие понятий роли и статуса указал Р. Линтон. Статус можно определить как сочетание прав и обязанностей. Роль – динамический аспект статуса; связующее звено между индивидуальным поведением и социальной структурой. Статус – социальная позиция личности, а роль – определенная демонстрация этой позиций.

Исследование статусно-ролевых позиций в учебной группе подростков чаще всего проводится на базе образовательных учреждений. При диагностике межличностных и межгрупповых отношений, определения социально-психологического статуса членов группы, наиболее распространенной методикой является «Социометрия» разработанная Дж. Морено. Результаты позволяют изучить типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности и, опираясь на полученные данные, запланировать и провести мероприятия по улучшению и совершенствованию социально-психологической ситуации в группе. Для диагностики распределения ролей в малой группе используется методика «Групповые роли», разработанная Козловым А.С., Левиной Е.В.. Для выявления факторов суицидального риска разработано множество методик. Для изучения риска суицидального поведения в подростковом возрасте чаще используются: методика СР-45, являющаяся авторской разработкой П.И. Юнацкевича, тест суицидального поведения – автор М.В. Горская, опросник суицидального риска, модификация Т.Н. Разуваевой.

Таким образом, исследование проблемы формирования статусно-ролевых позиций в подростковом возрасте играют важную роль в понимании процесса становления личности подростков и выявлении социально-психологических факторов возникновения у них суицидальных форм поведения развития для своевременного принятия организационных, психопрофилактических мер по оказанию своевременной психологической помощи.

Литература

1. Stephen T. Russell PhD, and, Kara Joyner Adolescent Sexual Orientation and Suicide Risk: Evidence From a National Study // PhD Author affiliations, information, and correspondence details – 2000.
2. Амбрумова А.Г. Личность. Психология одиночества и суицид // Актуальные вопросы суицидологии. – М., 1988. – С. 69–81.
3. Зимина М.А. Социальный статус подростка в коллективе сверстников // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1354–1357

Психологическое благополучие и направленность личности современных подростков

Коробейникова О.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
olya331_04@mail.ru*

Научный руководитель – Авдеева Н.Н.

В развитии исследований психологического благополучия можно выделить два условных периода. Первый характеризуется исследованиями, близкими современному пониманию субъективного благополучия, в рамках различных психологических направлений (гуманистическая теория А. Маслоу, идеи о полноценно функционирующей личности К. Роджерса, концепция самоосуществления Ш. Бюлер, представления о психологической зрелости человека Г. Олпорта).

Второй период связывают с появлением исследований, посвященных изучению содержания, структуры, а также особенностей психологического благополучия в зависимости от конкретных условий жизнедеятельности субъекта (социальные и экономические условия, возрастно-половые и личностные особенности). К ним относятся работы С.Д. Ryff, N. Bradburn, Р.М. Шамионова и других. [3]

Психологическое благополучие является более широким понятием, нежели субъективное или эмоциональное благополучие. Это не то же самое, что психологическое здоровье и не просто отсутствие неблагополучия. Среда жизнедеятельности оказывает влияние на уровень психологического благополучия и невозможно исследовать одно без другого. Психологическое благополучие является самостоятельной категорией, которая в большинстве зарубежных и отечественных исследований рассматривается с позиций интегративной модели С. Ryff.

Анализ зарубежной литературы показывает, что наиболее устойчивыми и информативными предикторами благополучия являются личностные факторы. Однако, ряд отечественных исследователей отмечают наличие связи между психологическим благополучием и удовлетворенностью жизнью, качеством жизни и эмоциональной сферой. [2]

Значимый период в возрастном развитии личности – подростковый возраст (отрочество) и ранняя юность, когда развивающаяся личность начинает выде-

лять себя в качестве объекта самопознания. В развитии самосознания в юношеском возрасте значительную роль играют суждения других людей, и, прежде всего, оценка родителей, педагогов и сверстников, а также существенно влияние ведущей направленности личности и социальной ситуации, в которой преобладает тот или иной тип межличностных отношений.

Л.И. Божович в своих трудах рассматривает направленность личности как устойчивую (транситуативную) устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков человека, которая является следствием доминирования определенных, ведущих мотиваций. [1] Л.И. Божович и М.С. Неймарк классифицировали подростков на следующие группы по видам направленности личности:

- с коллективистической направленностью;
- с деловой направленностью;
- с личной направленностью;
- со смешанной направленностью (или без явной направленности).

В 2017 году нами было проведено исследование, целью которого было выявление влияния направленности личности на психологическое благополучие подростка в образовательной среде.

В эмпирическом исследовании участвовало 70 старшеклассников общеобразовательной школы г. Москвы. В качестве методического инструментария применялись следующие методики: шкала субъективного благополучия G. Perrudet Badoux (адаптированная М. В. Соколовой), методика изучения направленности личности В. Смекала и М. Кучера, методика И.А. Баяевой – «Психологическая безопасность образовательной среды школ».

Общие результаты корреляционного анализа по трем методикам показали следующие значимые связи. Первое, что можно отметить, это двухсторонняя значимость между результатами методики на направленность личности и уровнем субъективного благополучия подростков ($r = -0,306$).

В данном исследовании оценка психологического благополучия подростков проводилась с учетом условий образовательной среды, её психологической безопасности. В связи с этим следует обратить внимание на корреляции между показателями субъективного благополучия подростков и их психологической безопасности в образовательной среде. Чем меньше уровень субъективного благополучия, тем меньше уровень психологической безопасности ($r = -0,462$). Следовательно, чем ниже уровень психологической безопасности образовательной среды, тем ниже уровень субъективного благополучия подростков ($r = -0,462$).

При сравнении полученных результатов, было выявлено, что 43 % респондентов имеют деловую направленность личности. Личностная направленность преобладала у 41 % респондентов, а коллективистская направленность выявлена всего у 16 % опрошенных. Старшеклассники с данными направленностями личности имеют адекватный уровень субъективного благополучия. У 83 % опрошенных с доминирующей деловой направленностью личности выявлены высокие показатели субъективного благополучия. Уровень индекса психологической безопасности в образовательной среде у 91 % опрошенных с деловой направленностью личности выше среднего. Подростки с личностной направленностью имеют высокие показатели индекса психологической безопасности (77 % респондентов) и адекватный уровень субъективного благополучия (61 % респондентов).

Таким образом, уровень психологического благополучия, действительно, отличается в зависимости от ведущей направленности личности: коллективистской, деловой или личностной. Психологическое благополучие неотделимо как от осознания своего внутреннего психологического состояния, так и от понимания внешних обстоятельств социальной среды, влияющих на человека. Для современного старшеклассника деловая направленность личности стала преобладающей. Это может быть связано с современной ситуацией развития подростков, которые живут в семьях, где родители много работают и ориентируют своих детей на выбор престижных профессий, для которых выполнение задачи на первом месте.

Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – С. 174.
2. Психологическое благополучие ребенка в современном обществе: монография / М.В. Сафронова, В.Б. Кузнецова, Е.А. Козлова, О.А. Ахметова, А.В. Варшал. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. – 288с.
3. *Шевеленкова Т.Д.* Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

**Роль эмоционального интеллекта
в социально-психологической адаптации
к учебной деятельности у младших школьников**

Котова Д.В.
*студент факультета дистанционного обучения
ФБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*
dashen91@yandex.ru

Научный руководитель – Гурова Е.В.

Об эмоциональном интеллекте (ЭИ) – способности распознавать свои и чужие эмоции – ученые заговорили не так давно. Однако в последние десятилетия все больше психологов убеждаются в актуальности исследования этого важнейшего конструкта личности. Понимание важности влияния эмоционального интеллекта на личностный рост индивида и его социальную успешность чрезвычайно важна как для развития психологической науки, так и смежных дисциплин – педагогики.

Исследователи определяют эмоцию как особый тип знания, который позволяет адаптироваться в обществе и быстро ориентироваться в меняющихся обстоятельствах. Такая «эмоциональная ориентация» становится основой понимания своих и чужих эмоциональных состояний, их регуляции и построения эффективных взаимоотношений с окружающими [4].

Рассматривая вопрос связи эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации к учебной деятельности. Обратимся к психологии развития и выделим наиболее важные психические новообразования эмоциональной сферы ребенка 7–10 лет.

К ним относятся: качественное изменение содержания аффектов; появлению способности к сочувствию и сопереживанию; развитие эмоциональной децентрации.

Еще одно важнейшее качество, которое появляется у младшего школьника – эмоциональное предвосхищение. Оно позволяет заранее угадывать и впоследствии переживать последствия отдельных поступков. Благодаря эмоциональному предвосхищению ребенок получает возможность осознавать смысл собственной деятельности.

Что же влияет на формирование эмоционального интеллекта у детей? Первый и важнейший фактор – различные жизненные ситуации: как те, что несут ребенку чувство тревоги и беспокойство, так и те, которые вызывают положительные эмоции. Этот опыт становится основой для развития эмпатии, а также для понимания собственных чувств. Так ребенок постепенно учится делать выводы об окружающей его действительности и готовится к адекватной эмоциональной реакции на жизненные обстоятельства [5].

В младшем школьном возрасте, средней, в которой происходит накопление и обогащение такого рода опыта, становится школа. Перейдя из дошкольного учреждения в первый класс, ребенок начинает активно взаимодействовать с одноклассниками, заводит новых друзей, участвует в жизни большого коллектива. Так постепенно сверстники занимают все более важное место в жизни ребенка. Именно в этот период ребенок впервые осознаёт отношения между ним и друзьями, начинает разбираться в общественных мотивах поведения, нравственных оценках, конфликтных ситуациях. У ребенка появляется ориентация на общественные функции людей, на нормы их поведения.

Особое значение начинают приобретать и эмоции окружающих его взрослых. Помимо важнейших в жизни ребенка людей – родителей, – в его жизни появляется социальный взрослый – школьный учитель. Взаимодействие с ним становится базой для развития произвольности – одного из главных новообразований психики в этом возрасте, а также способности отвечать окружающим адекватной эмоциональной реакцией, проявлять активность, управлять активностью.

Говоря о взаимосвязи эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации к учебной деятельности, необходимо отметить, что данные явления связаны структурно, а не прямолинейно. То есть, эмоциональный интеллект представляет собой фактор социально-психологической адаптации, структура которого предполагает наличие внешних и внутренних элементов.

Таким образом, предполагается, что применительно к детям младшего школьного возраста, способность к распознаванию, воспроизведению, регулированию, контролю эмоций, будет влиять на такие важные процессы как: принятие роли школьника, общительность, успешность социальных контактов, усвоение учебной программы, соблюдение и усвоение школьных норм.

В этой связи рассмотрим связь эмоционального интеллекта и социально-психологической адаптации к учебной деятельности на примере 69 учеников первых классов ГБУ «Лицей № 1158» г.Москвы. Возраст испытуемых 7–8 лет, из них 34 человека – девочки, 35 – мальчики.

Сбор эмпирических данных проводился посредством следующих методов: анкета уровня школьной мотивации Н.Г. Лускановой позволяет оценить уровень мотивации к обучению младшего школьника, выявить отношение ребенка к школе и к учебному процессу. Методика «Лесенка» В.Г. Щур, направленная на определения уровня самооценки ребенка младшего школьного возраста. Методика «Домики» О.А. Ореховой, позволяет определить индивидуальные особенности, предпочтения, познавательные потребности, духовные ценности, способности к

формированию отношений в социуме, а также применяется в качестве адаптационного теста позволяющего определить эмоциональное отношение первоклассника к себе, к учителю, к учению и к сверстнику. Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой призвана выявить способности к идентификации эмоций различных модальностей у детей младшего школьного возраста. Многофакторный личностный опросник Кеттелла, детский вариант – для исследования особый интерес представлял фактор Q3, показатели которого позволяют говорить об уровне социальной приспособленности, овладении требованиями социума, а также умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение.

Математически-статистическая обработка данных проводилась в среде SPSS. С целью выявления связи эмоционального интеллекта и социально психологической адаптации к учебной деятельности у младших школьников был проведен факторный анализ данных, полученных на выборке испытуемых ($N = 69$), что позволило выделить 6 факторов, описывающих 67,33 % дисперсии обучающих удовлетворительную факторную структуру. Факторная структура учащихся первых классов представлена шестью факторами (Таблица 1). В скобках обозначен процент объясненной дисперсии по каждому из факторов, а также факторный вес показателей.

Таблица 1.

| | |
|--------------------|---|
| 1 фактор (14,78 %) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ оценка родителя (0,821), ➤ оценка учителя (0,702), ➤ я – самооценка (0,622), ➤ эмоциональное отношение к сверстнику (0,331). |
| 2 фактор (11,44 %) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ мотивация (0,757), ➤ я самооценка (0,367), ➤ оценка учителя (0,329), ➤ эмоциональная идентификация (-0,701) |
| 3 фактор (11,38 %) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ эмоциональное отношение к учителю (0,659), ➤ эмоциональное отношение к учению (0,629), ➤ эмоциональное отношение к себе (0,573), ➤ эмоциональное отношение к сверстнику (0,301). |
| 4 фактор (11,03 %) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ эмоциональная устойчивость (0,811), ➤ эмоциональная самооценка (0,741), ➤ эмоциональное отношение к сверстнику (0,301) |
| 5 фактор (10,07 %) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ тревожность (0,676), ➤ эмоциональное отношение к сверстнику (-0,513), ➤ эмоциональная самооценка (0,428), ➤ я- самооценки (0,393). |
| 6 фактор (8,61 %) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ саморегуляция (0,861) ➤ эмоциональное отношение к себе (-0,387). |

В первый фактор (14,78 % объясненной дисперсии) вошли шкалы оценки родителя (0,821), оценка учителя (0,702), я – самооценки (0,622), эмоционального отношения к сверстнику (0,331).

Второй фактор (11,44 % дисперсии), включил в себя шкалы мотивации (0,757), я самооценка (0,367), оценка учителя (0,329), эмоциональная идентификация (-0,701).

Третий фактор, объясняющий 11,38 % дисперсии, включил в себя шкалы эмоционального отношения к учителю (0,659), эмоционального отношения к

учению (0,629), эмоционального отношения к себе (0,573), эмоционального отношения к сверстнику (0,301).

В четвертом факторе (11,03 % совокупности) нашли отражение шкалы эмоциональной устойчивости (0,811), эмоциональной самооценки (0,741), эмоционального отношения к сверстнику (0,301).

Пятый фактор объясняет (10,07 % дисперсии) и представлен шкалами тревожности (0,676), эмоционального отношения к сверстнику (-0,513), эмоциональной самооценки (0,428), я-самооценки (0,393).

Шестой фактор описывает 8,61 % и включает в себя шкалы саморегуляции (0,861) и эмоционального отношения к себе (-0,387).

Первым фактором структуры выступает фактор, который характеризует высокую значимость роли учителя и демонстрирует ее связь с самооценкой и эмоциональным отношением к сверстнику.

Второй фактор демонстрирует значимость такого компонента социально-психологической адаптации к учебной деятельности как мотивация и ее связи с самооценкой, оценкой учителя и эмоциональной идентификацией.

Здесь необходимо заметить, что в ходе исследования нами были получены результаты, которые демонстрируют обратную связь мотивации, уровня самооценки и эмоциональной идентификации, что говорит о том, что чем, лучше ребенок дифференцирует эмоции, тем более низкой самооценкой он обладает и тем ниже у него уровень мотивации.

В этой связи, для проверки гипотезы о связи эмоциональной идентификации с уровнем мотивации, был дополнительно проведен кластерный анализ, который показал наличие ряда значимых различий ($p < 0,005$), которые визуальным образом отражены на Рисунке 1. Где ряд 2 отражает детей с невысоким уровнем эмоциональной идентификации, но стабильными показателями по уровню мотивации, эмоциональной устойчивости. А ряд 1 – детей с высокой эмоциональной идентификацией и сниженными показателями мотивации, эмоционального отношения к себе и эмоциональной самооценкой.

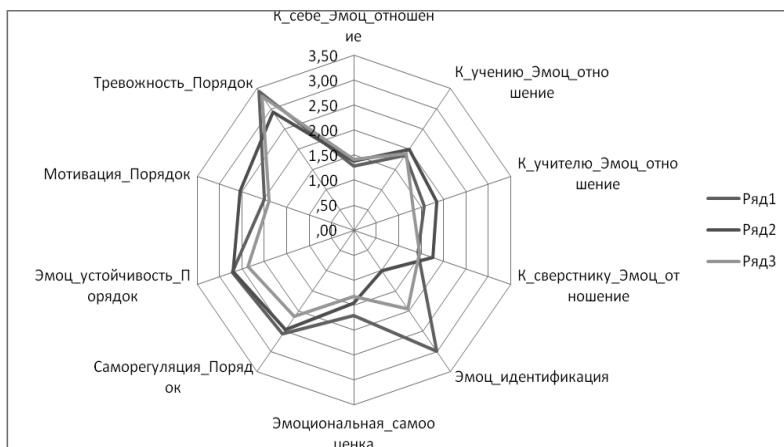


Рис. 1

На первый взгляд, такое заключение выглядит парадоксальным, однако, здесь уместно отметить, что высокий уровень эмоциональной идентификации наделяет ребенка высоким уровнем рефлексии, эмпатии и чувствительности к настроению окружающих, а так как в этом возрасте возрастает роль и значимость окружения, особенно учителя и сверстников, высокий уровень развития эмоциональной идентификации, не всегда влияет на самовосприятие ребенка положительно. Различение большего числа эмоциональных реакций может заставить ребенка усомниться в своей успешности, повлиять на эмоциональную оценку себя и как следствие оказывать влияние на мотивацию.

Третий фактор снова подчеркивает ведущую роль учителя и его связь с положительным отношением к учению, к сверстнику и к себе.

Четвертый фактор показывает связь эмоциональной устойчивости, эмоциональной самооценки и отношений со сверстником, что дает нам право говорить о том, что стабильное эмоциональное состояние, умение управлять своими эмоциями влияет связано со способностью находить общий язык в коллективе.

Пятый фактор демонстрирует связь тревожности с самооценкой, эмоциональным отношением к себе и сверстнику. Дети с повышенной тревожностью хуже находят общий язык в классе.

Шестой фактор показывает обратную связь саморегуляции как способности выполнять требования социума, контролировать свои эмоции и поведенческие проявления, и эмоционального отношения к себе.

Исходя из вышеописанных факторов, можно предположить, что высокий уровень саморегуляции означает высокую ориентацию на учебную успешность и соответствие нормам, принятым в группе. Требовательное отношение к себе и стремление соответствовать заданным нормам, может негативно отражаться на самооценке.

В связи с полученными в ходе исследования данными, мы можем отметить наличие взаимосвязи степени эмоциональной восприимчивости ребёнка, с его текущим социально-психологическим статусом. Как видно на Рисунке 1, высокий уровень эмоциональной идентификации является как положительным фактором, способствующим более глубокой и осознанной интеграции в социальную (в том числе образовательную) среду, так и приводящим к повышенной тревожности вследствие очень высокой значимости социальных контактов. Соответственно, эмоциональный «перегруз» личности снижает также мотивационную составляющую, забирая часть психических ресурсов на адаптацию к социально-психологическим взаимодействиям и проблемам, поскольку здесь затрагивается уже такой основополагающий фактор, как психологическая безопасность. Исходя из этого мы можем подчеркнуть важность диагностики и развития ЭИ младших школьников в контексте их социально-психологической адаптации в образовательной среде школы.

Литература

1. *Барина О.В., Мотева Н.В.* Особенности проявления негативных эмоций детьми младшего школьного возраста. Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 3. С. 85–91.
2. *Гурова Е.В.* Современные технологии обучения в школе // Высшее образование для XXI века: Вторая международная научная конференция, МосГУ, 20–22 октября 2005г.: Психологические проблемы высшего образования: Ма-

- териалы докладов секции/ отв.ред.Ю.Н. Олейник. М.: Изд-во Моск. Гуманит. Ун-та, 2005.-С. 16–20.
3. *Десярев А.В.* Эмоциональный интеллект: становление понятия в психологии // Психологическая наука и образование. 2012. № 2.
 4. *Лобанов А.П., Радчикова Н.П., Айсмонтас Б.Б., Воронова А.В.* Эмоциональный интеллект: к проблеме операционализации понятия в контексте эмпирического исследования. Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2017. № 7. С. 69–74.
 5. *Одинцова М.А. Спирина А.М.* Эмоциональный интеллект как один из основных ресурсов инфантильных подростков // Воспитание школьников. № 7. 2012. С. 58–63.
 6. *Одинцова М.А., Гурова Е.В., Барина О.В.* Копинг стратегии преодоления и жизнестойкость людей с разным уровнем эмоционального интеллекта // Вестник Полоцкого государственного университета. 2017. № 7. С. 75–81.
 7. *Рыжов Д.М.* Младший школьный возраст как сенситивный период развития эмоционального интеллекта // Среднее профессиональное образование. 2013. № 2.

Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в условиях театральной студии

*Крыгина-Кузьминых А.А.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Научный руководитель – Д.В. Лубовский*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает систему требований к результатам освоения школьниками основной образовательной программы начального общего образования. В числе данных требований – освоение учащимися коммуникативных универсальных учебных действий (далее – УУД), обеспечивающих владение ключевыми компетенциями и межпредметными понятиями. Коммуникативные УУД представляют собой умения, которые обеспечивают социальную компетентность учащихся младших классов и их осознанную ориентацию на позиции других людей, умение слушать и вести диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблемы, войти в группу сверстников и выстраивать эффективное взаимодействие и сотрудничество с одноклассниками и педагогами.

Проблемой нашего исследования стала возможность формирования коммуникативных УУД младших школьников во внеурочной деятельности в условиях театральной студии. Дети младшего школьного возраста достаточно восприимчивы к искусству театра. Одним из ведущих типов деятельности и в младшем школьном возрасте остается игра, в том числе способность вообразить себя кем-то, игра с преображенными вещами, повторение в играх виденного в кино или прочитанного в книгах. Театральная педагогика как выстраивание театрально-игровыми способами взаимоотношений учащихся между собой и взаимоотношений педагога и учащихся, работа в малых творческих группах, которая через различные приемы (пристройки, мобилизация, инициатива) активизирует взаимный интерес детей друг к другу, открывает для них возможности взаимного обучения, меняет природу интереса к взаи-

модействию с учителем, вносит в поведение учителя разнообразие и осознанность и, очевидно, способствует развитию коммуникативной компетентности обучающихся. Различные типы общения и переход их друг в друга содействуют раскрытию способностей к чуткому и целостному восприятию, эмпатии, заинтересованному слушанию, спонтанному и искреннему реагированию, адекватному и выразительному поведению в общении.

Согласно современным исследованиям, учащиеся с недостаточно сформированными коммуникативными умениями, навыками и действиями в настоящее время составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями в развитии. Из этого следует, что проблема формирования коммуникативной компетентности у младших школьников средствами театральной педагогики особенно актуальна. Театральное творчество несет в себе большие резервы воспитательного воздействия, способствует всесторонней социализации детей, развитию творческой личности и коммуникативных компетенций.

Исследования проблем формирования коммуникативных УУД учащихся младших классов началось сравнительно недавно (А.Г. Асмолов, Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик, Е.Г. Савина, Т.А. Беляева, Д.И. Бойков, Н.М. Коньшева, Т.В. Василенко, А.В. Федотова и др). Научно-методическое обоснование формирования УУД младших школьников осуществлено Г.В.Бурменской, И.А.Володарской, Г.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой и др. Но на сегодняшний день целостная система целенаправленного формирования коммуникативных УУД у младших школьников средствами театральной внеурочной деятельности не разработана. Недостаточно разработаны принципы и подходы, не в полной мере исследованы формы, методы, технологии воспитания коммуникативной культуры младших школьников в процессе театральной деятельности, в частности – в условиях театральной студии. Требуется обобщения и анализа опыт разработки программ внеурочной деятельности театральной направленности.

Содержание занятий в студии обычно включает историю театра, актерское мастерство, сценическую речь, основы сценического движения, освоение театральных жанров. Таким образом, в театральной студии происходит многостороннее развитие учащихся. Формами занятий в студии являются теоретические и развивающие занятия, занятия по развитию актерского мастерства, занятия в форме творческой мастерской, постановочная работа – репетиционные занятия, выступления. Форма студии предусматривает применение разнообразных форм и методов – игр, этюдов, упражнений, бесед, иллюстрирования, инсценирования, актерского тренинга; проведение занятий как мастерской образа, мастерской костюма, грима, декораций; в форме постановки спектакля, посещения спектакля и т.д. Задача педагога – смоделировать такое игровое пространство, чтобы ребенок получил опыт коммуникации в той или иной реальной социальной ситуации, приобрёл умения и навыки общения.

В исследовании приняли участие 60 детей первых классов общеобразовательной школы г.Москва . В начале учебного года и в конце были проведены методики «Рукавички», «Дорога к дому», «Ваза с яблоками» и Проба на познавательную инициативу «Незавершенная сказка».

Исследование проводилось в 4 группах. Первая и вторая группа детей посещала занятия театральной студии, а третья и четвертая группа в это время занималась в группе продленного дня. Данные проведенного исследования позволили

сделать вывод о том, что применение театральной педагогики в образовательном процессе является универсальным средством развития личности младших школьников, их коммуникативных навыков, а занятия в театральной студии обеспечивают развитие личности младшего школьника, его коммуникативные УУД на основе принципов, содержания и оптимального выбора разнообразных форм деятельности, в условиях комфортного психологического климата.

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 и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151с.
2. *Леонтьев А.Н.* Психология общения / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365с.
3. *Григорьев Д.В., Курпrianов Б.В.* Программы внеурочной деятельности. Художественное творчество. М.Просвещение. 2011
4. *А.Б.Никитина* Ведущие концепции современной театральной педагогики в школе и их авторы. Детский театральный журнал № 1, 2012
5. *Ершова А.П.* Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в театральном образовании // Эстетическое воспитание. – М., 2002.
6. *Бордовская Н.В.* Психология и педагогика. Стандарт третьего поколения. Учебник для ВУЗов. М., 2014
7. *Гуткина Л.Д.* Планирование и организация воспитывающей деятельности в школе в рамках ФГОС общего образования. М, 2014

Влияние телесного контакта на уровень агрессии в подростковом возрасте

Кудравец В.В.

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

VViktori9@rambler.ru

Научный руководитель – Богданович Н.В.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что проблема агрессивного поведения подростков в образовательных учреждениях очень актуальна в современном мире. Выделяют гендерные различия в способе проявления агрессивных реакций. В.С. Мухина говорит, что у мальчиков преобладают реакции физической агрессии (драки и побои на перемене), а девочки с возрастом прибегают к непрямым способам выражения агрессии: вербальной, косвенной и негативизму (хлопанье дверью, пререкания с учителями) [2]. Исследования показывают, что основной причиной проявления агрессии в подростковом возрасте является отсутствие родительской любви и заботы. Детям, в семьях которых царит атмосфера недоверия, насилия и оскорблений, сложнее адаптироваться в учебных заведениях, так как они несут подобную схему общения в общество, в особенности в школу. Психологами доказано, что потребность в любви, в принадлежности, то есть нужности другому, одна из фундаментальных человеческих потребностей. Ее удовлетворение – необходимое условие нормального развития ребенка[1]. Телесный контакт играют важную роль в жизни человека. Потребность в телесном контакте испытывает каждый человек, а для ребенка объятия имеют еще большее значение. Результаты данного исследования можно применить для коррекции агрессивного поведения и его профилактики.

Гипотеза данной работы заключается в том, что тактильные коммуникации в подростковом возрасте снижают уровень агрессии.

Длительность экспериментального исследования составила 5 недель. В исследовании принимали участие экспериментальная и контрольная группы. Все испытуемые выполняли методики Тест руки Вангера (HandTest) и Опросник уровня агрессивности Басса-Перри до и после исследования. С экспериментальной группой раз в неделю проводился тренинг с использованием техник телесно-ориентированной терапии. Также в ход исследования включалась необходимость заполнять таблицы наблюдения учителями по экспериментальной группе (до и после тренинговой программы). Большинство участников проявляли заинтересованность процессом исследования, но несколько учеников часто игнорировали тренинговые дни и не приходили, поскольку встречи были на последнем уроке, вместо классного часа. После тренингов у подростков наблюдалось приподнятое настроение, что подтверждали классный руководитель и психолог, которые присутствовали на каждом тренинге.

После проведения исследования были получены следующие результаты:

1. Тест руки Вангера (HandTest): в экспериментальной группе у 8 испытуемых результаты не изменились, в то время как у 10 участников склонность к открытому агрессивному поведению после тренинга стала ниже, а у 1 участника – выше.

В контрольной группе мы видим, что у 9 человек результаты до и после тренинга не изменились, у 6 участников склонность к открытому агрессивному поведению ниже, чем до тренинга, но у 5 человек результаты стали. В целом можно заметить, что количество участников с неизменными результатами в обеих группах равно.

2. Опросник уровня агрессивности Басса-Перри. В экспериментальной группе большинство показателей физической агрессии, гнева и враждебности после исследования уменьшились. В контрольной группе большая часть результатов не изменилась.
3. Экспертная оценка – таблица наблюдения для учителей М.Р. Битяновой. В рамках темы нашего исследования стоит более подробно рассмотреть пункт «особенности поведения и общения школьников», где наблюдается улучшенная оценка показателей после тренинга. В целом можно сказать, что по всем сферам увеличилось количество учеников с положительным результатом, но более значимое увеличение имеется в мотивационной сфере (уровень тревожности).

Таким образом, мы видим закономерность, что по всем методикам наблюдается существенная разница тех испытуемых, у которых со временем повысился уровень агрессивности (контрольная группа), в то время как в экспериментальной группе количество таких участников сводится к минимуму.

Такую закономерность можно объяснить с помощью вероятности того, что на результаты контрольной группы мог повлиять факт написания контрольной (самостоятельной, доклада и т.д.).

Следует сказать, что на результаты методик экспериментальной группы, которые остались неизменными до и после исследования могли повлиять факторы:

- участники исследования посещали не все тренинговые дни
- испытуемые дублировали свои ответы до и после исследования
- 1 раз был перерыв между тренинговыми днями в течение 2 недель.

Таким образом, мы можем предположить, что на результаты экспериментальной группы повлияла тренинговая программа с применением техник телесно-ориентированной терапии. Следовательно, телесный контакт влияет на уровень агрессии в подростковом возрасте. Данную тренинговую программу могут использовать психологи в работе с подростками девиантного поведения в образовательных учреждениях.

Литература

1. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Общаться с ребенком. Как?. М.: АСТ, 2016.
2. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. -7-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2002.

Влияние дополнительных спортивных занятий на адаптацию первоклассников к школе

Кузнецова Е.Е.

*студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВОМГППУ, Москва, Россия*

ekuznecova@yandex.ru

Научный руководитель – Сулейманян А.Г.

Исследования, связанные с адаптацией первоклассников к школьным условиям, представляются актуальными по ряду причин. Во-первых, это травматичность самой ситуации перехода из детского сада в начальную школу для первоклассника. Отечественные исследователи говорят о том, что с трудностями разной степени при адаптации сталкиваются до 80 % детей. Во-вторых, этот период представляется не только трудным, но и очень важным, краеугольным для будущего обучения ребенка в школе. Таким образом, именно с качеством психолого-педагогической и образовательной поддержки этого перехода во многом связано то, насколько успешным и комфортным для ученика будет школьный период в целом.

Исследование было посвящено следующей научной проблеме – эффективны ли дополнительные спортивные занятия в контексте процесса адаптации первоклассников к школьным условиям? Целью исследования был всесторонний анализ этой эффективности, а также возможностей её повышения. Для достижения данной цели был поставлен ряд исследовательских задач, связанных с обозрением теоретико-методологических подходов к адаптации первоклассников как к сложному педагогическому процессу (в частности – анализом научной литературы, вышедшей за последние 5–7 лет), выявлением трудностей адаптации современных первоклассников к школе, разработке программы дополнительных спортивных занятий, направленных на совершенствование процесса адаптации первоклассников к школе.

Согласно исследовательской гипотезе, спортивные занятия являются наиболее продуктивными у первоклассников с крайне низкой и низкой степенью адаптации к школе. Данная гипотеза в процессе исследования проверялась методами теоретического анализа литературы, математической статистики, качественными методами психолого-педагогического исследования (анкетирование, беседы) и т. д.

Одним из ключевых этапов исследования было анкетирование родителей первоклассников, включающее в себя этапы входного (начало сентября 2017 года) и выходного (начало апреля 2018 года) контроля. Был разработан авторский опросник, ориентированный на разработку нескольких блоков информации. При входном контроле, во-первых, родителям предлагалось оценить степень адаптации ребенка к школе, которую он, по их мнению, демонстрирует. Независимо от того, высоко или низко родители оценивают этот показатель, предлагалось назвать ключевые адаптационные проблемы: тревожность, конфликтность, неусидчивость, низкая мотивация к преодолению трудностей и т. д. Во-вторых, родители должны были сообщить, посещает ли их ребенок дополнительные спортивные занятия. Ответившие положительно далее предоставляли информацию о том, как часто посещает ребенок занятия такого рода, как относится к занятиям, каким видам спорта отдаётся предпочтение и т. д. Наконец, задавались вопросы о социальном статусе семьи, материальном положении, преимущественно ответственном за воспитание ребёнка члене семьи и т. д.

Вторым ключевым этапом стало проведение бесед с первоклассниками. Анализировалась их вовлеченность в дополнительные спортивные занятия, их мотивация, их собственные оценки своей деятельности и отношение к школе. Работа с первоклассниками включала в себя стадию формирующего эксперимента и констатирующего эксперимента.

В процессе исследования целесообразными представляются следующие выводы. Уместно говорить о существенном общем относительном количестве вовлечённых в дополнительные спортивные занятия первоклассников. Если на входном контроле о наличии такой вовлечённости высказались 52 % родителей, то на выходном – 64 %. При оценке готовности своего ребенка к школе, родители проявляли заметную критичность: порядка 45 % родителей характеризовали степень этой готовности как низкую и крайне низкую. Интересно, что при входном контроле большинство родителей не считали дополнительные спортивные занятия значимым фактором адаптации ребёнка к школьным трудностям, с которыми тот сталкивается в первом классе средней школы. Выходной контроль выявил устойчивую корреляцию между числом родителей, уклавших, что их ребенок посещает дополнительные спортивные занятия и числом родителей, считающих высокими результаты своего ребёнка в преодолении адаптационных трудностей. Говоря о видах спорта, родители мальчиков чаще называли командные игровые виды спорта и единоборства, родители девочек – гимнастику и плавание. Среди главных адаптационных трудностей назывались резкое снижение мотивации к учёбе в течение года, а также повышенная тревожность, связанная с принятием в новой социальной группе.

При беседах с первоклассниками была выявлена значительная популярность дополнительных занятий в их среде. Выявлено, что большая часть первоклассников посещает дополнительные спортивные занятия вне школы, также определённая часть занимается этим на базе своей школы. В фокус-группе с низкой степенью адаптации к школе, эти показатели были существенно ниже. Несколько больше половины первоклассников отметили, что им нравится посещать дополнительные спортивные занятия, остальные показали индифферентные оценки, либо заявили о том, что участвуют в занятиях по решению родителей.

Практическое значение данного исследования было реализовано в разработке программы дополнительных спортивных занятий первоклассников, а также ряда опросников, которые могут быть задействованы для проведения подобных исследований с детьми и их родителями.

Литература

1. Ускова М.В. Анализ особенностей первичной адаптации первоклассников к школе // Логопедия. 2007. № 4. С. 30–40.

Взаимосвязь коммуникативно-эмпатических особенностей и интернет-зависимости в юношеском возрасте

*Лебедев Е.А.
студент факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
lebedev@kigm23.ru*

Научный руководитель – Барина О.В.

Прежде чем рассматривать психологические аспекты взаимосвязи коммуникативно-эмпатийных способностей и интернет-зависимого поведения в юношеской среде, обратимся к краткому анализу основных понятий.

Современные российские исследователи интерпретируют аддиктивное поведение как одну из форм отклоняющегося, девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности, связанного со злоупотреблением чем-то или кем-то в целях саморегуляции или адаптации путем искусственного изменения своего психосоциального состояния, что дает аддиктам иллюзию безопасности, восстановления равновесия [2].

Интернет-аддикция является формой замещения живого общения у тех людей, кто не может установить отношения с лицами противоположного пола в связи с чрезвычайно высокими и даже невыполнимыми требованиями, критериями, которым должна соответствовать противоположная сторона. Кроме того, эта форма аддикции еще и выступает как маскированная форма сексуальной аддикции, позволяющая быстро осуществлять поиск половых партнеров.

Эмпатия – это форма рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия само проявлений – свойств, состояний, реакций – в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение.

Как коммуникативное качество личности юноши, эмпатия является самым первым регулятором взаимоотношений между людьми. Она проявляется в желании оказывать помощь и содействие другим людям, также предполагает развитие гуманистических ценностей личности студентов. Роль эмпатии в коммуникативной стороне общения в юношеском возрасте заключается в предоставлении уникального способа получения и проверки достоверности информации. Эмпатия, влияет на получение и анализ информации, мотивируя индивида на получение интересующей информации с целью усиления собственной вовлеченности в процесс общения; воздействуя в качестве обратной связи на уже полученную информацию. В юношеском возрасте эмпатия реализовывает функцию корректировки способов взаимодействия на основе эмпатийной об-

ратной связи. Корректировка осуществляется в области наиболее комфортных способов поведения [1].

Нами было предпринято эмпирическое исследование, цель которого заключалась в следующем: выявить взаимосвязь коммуникативно-эмпатических особенностей и интернет-зависимого поведения в юношеском возрасте. Объект исследования коммуникативно-эмпатические особенности и интернет – зависимое поведение. Предмет исследования: взаимосвязь коммуникативно – эмпатических особенностей и интернет зависимого (аддиктивного) поведения в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования: в юношеском возрасте коммуникативно-эмпатические качества личности более развиты у субъектов, не обладающих выраженной интернет-аддикцией. Выборку исследования составили 73 студента в возрасте от 18 до 22 лет, 31 мужского и 42 женского пола.

В качестве методической базы выступили следующие психодиагностические инструменты:

Тест на определения уровня интернет зависимости «Шкала интернет зависимости Чена» (адаптация В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова) используемый для изучения роли глобальной сети Интернет в жизни студента и диагностики у них уровня интернет-зависимости;

Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона – для диагностики коммуникативной сферы личности;

Методика исследования уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова, тест направленный на изучение уровня выраженности альтруистических и эгоистических тенденций в модификации О.Ф. Потемкиной – для диагностики эмпатии в исследуемой выборке.

Для математического анализа в качестве основного инструмента для определения значимости различий нами применялся U-критерий Манна-Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Также, нами применялся метод ранговой корреляции Спирмена [2].

В результате проведенного эмпирического исследования мы получили результаты, которые позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Уровень выраженного ощущения одиночества в исследованной выборке относительно невысок. Уровень проявления эмпатийных тенденций находится преимущественно в спектре нормального, наши испытуемые адекватно воспринимают ситуации сопереживания, приближаясь преимущественно к рациональному модусу эмпатийных проявлений.
2. Уровень эгоизма и альтруизма в рамках социально-психологических тенденций поведения в исследуемой группе имеют практически одинаковую выраженность.
3. Интернет-зависимость влияет на ощущение одиночества. Данные статистического анализа указывают на то, что присутствуют значимые отличия по выраженности одиночества в группах испытуемых с различной степенью интернет-зависимости. То есть, можно констатировать, что выраженность интернет-аддикций прямо связано с интенсивностью ощущения одиночества.
4. Статистически значимой связи между выраженностью интернет-зависимого поведения и уровнем эмпатии в исследованной выборке не выявлено.

5. Связь между альтруизмом и интернет-аддикцией полностью отсутствует. Уровень интернет-зависимости положительно связан с уровнем эгоизма. Фактор выраженности интернет-зависимости связан с эгоизмом, то есть эгоистичность повышается с усугублением интернет-аддиктивного поведения. Присутствует статистически значимая корреляционная связь между показателями интернет-аддикции и показателями одиночества.
6. Присутствует статистически значимая связь между показателями интернет-зависимости и показателями эгоизма в исследованной выборке.
7. В целом, можно констатировать, что гипотеза о связи интернет-аддикции и коммуникативно-эмпатийных сторон личности нашла свое частичное подтверждение в аспекте проявлений одиночества и эгоизма. Связи между выраженностью аддиктивных тенденций и эмпатийной стороной личности в исследованной выборке не выявлено.

Результаты обследования позволяют в дальнейшем сформулировать практические рекомендации относительно оптимизации интернет-зависимого поведения и развития эмпатийно-коммуникативной стороны личности.

Литература

1. *Гаврилова Т.П.* Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. С. 147–156.
2. *Чернобровкина Н.И.* Теоретическое расширение понятия социального контроля: от конформизма к инструментализму // Социально-гуманитарные знания, 2012. – № 7. С. 153–155.

Развитие мелкой моторики в народных играх учеников 1–2 классов

*Магамедхаджиева Л.И.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
1394488@mail.ru*

Научный руководитель – Сулейманян А.Г.

В соответствии с обновленными образовательными стандартами в общеобразовательных учреждениях среднего звена обучения перед педагогами ставятся новые задачи по формированию компетенций и развитию личности учащихся. К сожалению большинство детей, поступающих в школу, в настоящее время имеют невысокий уровень развития мелкой моторики. Этой проблеме уделяется отдельное место, как фактору, оказывающему воздействие на развитие когнитивных и речевых способностей, а также на развитие произвольного внимания.

У младших дошкольников еще сохраняется актуальность игровой деятельности, поэтому возникает вопрос, возможно ли в условиях современного мегаполиса осуществить развитие мелкой моторики учеников 1–2 классов в народных играх.

Целью экспериментальной работы является развитие мелкой моторики в народных играх у учеников 1–2 классов.

Мелкая моторика представляет собой возможность человека с помощью мелких мышц тела производить точные действия с предметами. Помимо мел-

ких мышц задействуются глазодвигательные функции, способствующие более точному выполнению действий с мелкими предметами, что свидетельствует о зависимости развитости зрительных операции и ручной умелости. Уровень развития мелкой моторики зависит от точности выполнения движений. Чем выше уровень развития, тем лучше у ребенка логическое рассуждение, больше развита память, внимание и речь [1].

Игра, как вид деятельности в младшем школьном возрасте, «...представляет собой сложный социокультурный феномен, которому посвящено множество философско-культурологических, психологических и педагогических исследований» [3]. В свою очередь народная игра является более узким понятием, которое отражает особенности народа, включая в себя культурные традиции и менталитет. В учебной деятельности использование игровых моделей является неотъемлемой частью. Благодаря использованию народных игр в комплексе с другими видами деятельности можно не только развивать мелкую моторику, способствующую в свою очередь развитию когнитивных, речевых способностей, внимания, но также эмпатийных способностей, толерантности, чувства принадлежности к своему народу, знакомство с культурами других народов, эмоциональной сферы и пр. [4].

На основе вышеизложенного была разработана программа по развитию мелкой моторики в условиях современной Москвы.

Выдвигается гипотеза о том, что развитие мелкой моторики происходит эффективнее и продуктивнее при применении народных игр с учениками 1–2 классов. Из этого следует предположение о том, что развивающая программа, включающая в себя народные игры, является эффективным инструментом развития мелкой моторики у учеников первых двух лет младшего звена школы.

Для проверки гипотезы была разработана программа, включающая в себя четыре блока, посвященных определенному народу, по три занятия на каждый блок. В ее основе лежат народные игры. Помимо развития мелкой моторики, данная программа направлена на развитие произвольного внимания, координации, коммуникативных навыков и пр. Развивающая функция перекликается с корректирующей, что позволяет охватить большой объем работы, направленный как на профилактику, так и коррекцию. Развивающая программа рассчитана на один месяц с учетом проведения три раза в неделю. Комплексность, экономичность во времени и учет возрастных особенностей позволяют включить ее в учебную деятельность, используя в первом и втором классе.

В исследовании участвовали 60 учеников, из них 15 детей 1 «А» класса в возрасте от 7 до 8 лет и 15 детей 2 «А» класса в возрасте от 8 до 9 лет, а также 15 детей 1 «Б» класса в возрасте от 7 до 8 лет и 15 детей 2 «Б» класса в возрасте от 8 до 9 лет ГБОУ СОШ «Перспектива». В экспериментальную группу вошли ученики 1 «А» и 2 «А» классов, в контрольную группу вошли ученики 1 «Б» и 2 «Б» классов.

Для определения уровня развития мелкой моторики и зрительно-моторной функции использовались методики «Рисование ножницами», «Деревья из бумажных лент», производилась проверка кинетического праксиса.

Диагностика проводилась дважды: перед проведением и после проведения развивающей программы. Перед началом программы в экспериментальной группе в 1 «А» классе выделено 5 детей с низким уровнем развития мелкой

моторики, 9 детей со средним уровнем и 1 ребенок с высоким уровнем, во 2 «А» классе 1 ребенок с низким уровнем, 11 со средним и 3 с высоким. После программы в 1 «А» классе стало: 1 ребенок с низким уровнем, 10 – средний, 4 – высокий; 2 «А» класс: с низким уровнем отсутствуют, 6 со средним уровнем и 9 с высоким. Сравнение результатов показало, что после проведенных занятий в экспериментальной группе повысился уровень развития мелкой моторики, что было подтверждено с помощью Т-критерия Вилкоксона ($p=0,005$, что меньше $p<0,05$). В контрольной группе 1 «Б» классе 3 ребенка с низким уровнем, 11 со средним, 1 с высоким, во 2 «Б» с низким уровнем отсутствуют, 12 со средним и 3 с высоким. Во время повторной диагностики выявлено в 1 «Б» классе 3 ребенка с низким уровнем, 9 со средним, 3 с высоким; во 2 «Б» классе с низким уровнем отсутствуют, со средним 9 человек, с высоким 6. отмечается тенденция к незначительным изменениям в уровне развития мелкой моторики, но математико-статистический анализ динамики соответствующих показателей свидетельствует об отсутствии статистической значимости ($p=0,157$, что больше $p<0,05$).

Таким образом, наша гипотеза о том, что развитие мелкой моторики происходит эффективнее и продуктивнее при применении комплексной развивающей программы, включающей в себя народные игры, с учениками 1–2 классов, подтвердилась.

Литература

1. *Бернштейн Н.А.* Биомеханика и физиология движений / Под редакцией В.П. Зинченко. – 3-е изд., стер. М.: изд-во МПСИ; Воронеж. 2008 Интор, 1996. 608 с.
2. *Детские подвижные игры народов СССР: Пособие для воспитателей дет. сада/ Сост. А.В. Кенеман; Под ред. Т.И. Осокиной. – М.; Просвещение, 1989. – 239 с.*
3. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) — Рига: НППЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
4. *Перминова А.В.* Роль народной игры в ознакомлении дошкольников с традициями и обычаями русского народа // [Электронный ресурс] – URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/konsultacija-dlja-pedagogov-rol-narodnoi-igrv-oznakomleni-doshkolnikov-s-tradicijami-i-obychajami-ruskogo-naroda.html> (Дата обращения 20. 01.2018)

Особенности жизненных стратегий подростков с девиантным поведением

Мамышева Ю.И.

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

Yuliamamisheva8@gmail.com

Научный руководитель – Богданович Н.В.

Жизненная стратегия – это умение самостоятельно строить свою жизнь, способность осмысленно регулировать жизнь в соответствии с направлением, способ разрешения противоречий, как внутренних, так и внешних. На формирование жизненной стратегии большое влияние оказывает жизненная позиция, совокупность целей и задач, которые человек ставит перед собой. Если данные задачи являются примитивными, жизненные перспективы отсутствуют и чело-

век отличается узким кругозором, то стратегия становится не нужной. При противоречивой и неустойчивой позиции простроить стратегию довольно трудно. До начала обдумывания стратегического плана жизни, необходимо разобраться в противоречиях, попытаться установить их сущность, пытаться разрешать.

По мнению К.А. Абульхановой-Славской типология жизненных стратегий выражается в соотношении типа личности и способа жизни, в связи с этим можно выделить следующие критерии жизненных стратегий:

1. внутренний, который выражается в уровне активности человека в построении своей жизни;
2. внешний, выражающийся в требовании общества, реальности жизни к человеку[1].

На базе КИТиС «Галактика» было проведено исследование жизненных стратегий подростков. Целью исследования является выявление особенностей жизненных стратегий подростков с девиантным поведением. Студентов первого курса в возрасте 16–17 лет в количестве 86 человек разделили на 2 группы: подростки с нормативным (правопослушным) поведением и подростки с девиантным поведением. Основанием послужило наблюдение за студентами, метод экспертных оценок и анализ документов (данные студенты состояли на учете в ПДН, КДН и на внутриколледжном учете). А также результаты методики определения склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел): у подростков с нормативным (правопослушным) поведением диапазон средних значений по Т-баллам от 35, 43 до 49,57; у подростков с девиантным поведением диапазон средних значений по Т-баллам которой от 50,43 до 61,14.

Для исследования жизненных стратегий подростков был проведен опросник Мельниковой Н.Н. «Адаптивные стратегии поведения» (АСП).

Из общих результатов по данной методике мы обращали особое внимание на две стратегии: стратегия, набравшая большинство баллов – преобладающая, и стратегия, набравшая минимальное количество баллов – отвергаемая.

Среди подростков с девиантным поведением преобладает вторая стратегия «Активное изменение себя» (активная, контактная, направленная вовнутрь) (32 человека). Она характеризуется изменением себя, в результате чего среда, которая воспринималась как фрустрирующая, перестает такой быть [2]. Данные изменения происходят осознанно, связаны с перестройкой личности. Человек погружается в свой мир, это связано с общей неудовлетворенностью своей жизнью, окружением. Подростку начинает казаться, что он уже взрослый и достаточно самостоятельный, а его окружение все еще обращается с ним как с ребенком, чтобы доказать обратное, он начинает вести «взрослый», девиантный образ жизни, активно меняя свои предпочтения, круг интересов, свое поведение.

У подростков, имеющих нормативное (правопослушное) поведение все стратегии находятся примерно в одном диапазоне, можно выделить четвертую стратегию «Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир» (активная, избегаящая, направленная вовнутрь) (8 человек). Характеризуется уходом от контакта с окружающей фрустрирующей средой и замыкание в своем внутреннем мире. Она также может спровоцировать девиантное поведение, особенно у подростков в их переломный период. Здесь важен правильный подход и стиль взаимодействия со стороны близкого окружения подростка.

Среди отвергаемых стратегий у подростков с девиантным поведением можно выделить четыре:

- Третья стратегия «Уход из среды и поиск новой» (активная, избегающая, направленная вовне) (10 человек). Характеризуются уходом индивида от ситуации и поиском новой среды. Возможна смена места жительства, круга общения. Ввиду того, что подростки еще не могут в полной мере отвечать за себя, они отвергают данную стратегию.
- Первая стратегия «Активное изменение среды» (активная, контактная, направленная вовне) (9 человек). Характеризуется активным воздействием человека на среду либо свое окружение.
- Четвертая стратегия «Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир» (активная, избегающая, направленная вовнутрь) (8 человек).

У подростков с нормативным (правоподлежным) поведением можно выделить вторую стратегию «Активное изменение себя» (7 человек), третью – «Уход из среды и поиск новой» (7 человек) и четвертую – «Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир» (7 человек) [2].

Учитывая полученные данные в экспериментальном исследовании, психологическое сопровождение подростков должно содержать в себе следующие направления работы:

- Работа с группой, в которой обучается студент, работа с семьей при необходимости.
- Работа по реализации позитивных интересов.
- Работа по изучению и коррекции поведения в конфликтных ситуациях.
- Организация свободного времени.

Данные направления работы с подростками предполагают комплексное изучение индивидуально-личностных и социально-психологических особенностей подростков, формирование личностной направленности и жизненной стратегии, а также оптимизацию социальных отношений.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности. Учебное пособие / Н.Н. Мельникова. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2004. – 57 с.

О формировании коммуникативной компетентности младших школьников на внеурочных занятиях

Немчикова Е.В.

*студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
lissenok1988@mail.ru*

Научный руководитель — Лубовский Д.В.

Современное информационное общество предъявляет повышенные требования к эффективности коммуникации. Именно коммуникативные умения во многом определяют степень социальной адаптации личности, интеграции человека в социум, успешности жизнедеятельности человека в рамках социальной среды. В то же время, ключевым для формирования у обучающихся навыков

коммуникативной компетентности является младший школьный возраст, т. к. именно в этот период происходит активное обучение ребенка нормам социального поведения. Как следствие, особую важность приобретают соответствующие задачи начального школьного образования. [1]

Для эффективного формирования у школьника коммуникативной компетентности требуется применение комплексного подхода, сочетающего в себе учебную и внеучебную деятельность. При этом внеурочные занятия, направленные на формирование навыков коммуникативной компетентности, должны быть разработаны с учетом актуальных достижений психолого-педагогической науки, а эффективность соответствующих программ занятий подтверждена экспериментально.

Для подтверждения предположения о возможности эффективного применения внеурочных занятий для формирования коммуникативной компетентности у младших школьников на базе ГБОУ школа № 1095 г. Москвы был проведен формирующий психолого-педагогический эксперимент, в котором принимали участие 56 учащихся 2-х классов в возрасте от 8 до 9 лет, разбитые на экспериментальную и контрольную группы (по 28 человек в каждой).

Для формирования коммуникативных навыков у школьников из экспериментальной группы в ней на протяжении учебного года проводились внеурочные занятия, оформленные в виде комплексной программы «Наш сказочный класс», разработанной на базе программы Г.Р. Хузеевой, Е.В. Быковской и А.А. Трошина «Формирование коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста» [2].

В ходе внеурочных занятий учащиеся из экспериментальной группы принимали участие в подобранных с учетом возрастных особенностей младших школьников интерактивных и совместных упражнениях, ролевых играх и групповых дискуссиях, направленных на формирование у них адекватного образа одноклассника, чувствительности по отношению к собеседнику, личностного аспекта межличностных взаимодействий и опыта коллективной деятельности. Также занятия включали в себя элементы арт-терапии и сказкотерапии, релаксационные техники и беседы.

Всего с октября 2017 г. по март 2018 г. было проведено 23 занятия общей продолжительностью свыше 17 часов учебного времени.

Для оценки уровня общительности, степени сформированности навыков сотрудничества и социометрического статуса, учащихся в контрольной и экспериментальной группах были использованы модифицированный тест «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского, методика исследования уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий «Рукавички» Г.А. Цукерман и методика исследования социометрического статуса школьников «Капитан корабля» А.А. Романова [3].

Значимых различий данных, полученных в рамках констатирующего и контрольного исследования, для обеих групп оценивалась с помощью непараметрического критерия Уилкоксона, значимость между контрольной и экспериментальной группами соответственно оценивались с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни (U-критерий).

Полученные данные позволили сделать вывод об эффективности примененной методики для развития коммуникативной компетентности детей. После завершения эксперимента дети из экспериментальной группы стали более общительными

и при этом способными не только высказывать свою позицию, но и слушать и слышать других участников общения. В классе улучшилась общая атмосфера, появилась сплоченность и дружелюбность по отношению к сверстникам. Дети начали более эффективно договариваться и совместно решать проблемы.

Литература

1. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования. Учебное пособие. – СПб: Нестор-История, 2016.
2. Хузеева Г.Р. «Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста» / Хузеева Г.Р. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2014.
3. Смирнова О.Е., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005.

Психологические предикторы склонности к противоправному поведению у подростков с нарушением интеллекта

Никитина И.В.

*магистрант факультета юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
apple_fresh18@mail.ru*

Научный руководитель – Чиркина Р.В.

В настоящее время одной из значимых проблем выступает противоправное поведение несовершеннолетних. Доля подростков-правонарушителей с различными проявлениями задержек психического развития и интеллектуальной недостаточности, по данным ФСИН, варьирует от 3 до 7 % от общего контингента. Причем наличие патологии зачастую обнаруживается только в процессе следствия или в местах принудительного содержания. Подростки с нарушением интеллектуального развития склонны к большей криминализации поведения под влиянием окружения. Они не в состоянии выделить, осознать и усвоить те звенья социальных структур, которые позволяют личности комфортно поддерживать существование в социуме и успешно реализовывать свои потребности и цели. Социальная незрелость, склонность к имитации и усвоению неправильных форм поведения, импульсивность, несдержанность – способствуют большей степени склонности к асоциальным поступкам, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

В связи с этим особую значимость приобретает выявление психологических предикторов склонности к противоправному поведению у подростков с нарушением интеллектуального развития, для обеспечения индивидуальной профилактики и психокоррекции, направленной на устранение неблагоприятных условий и успешное развитие личности.

Для того, чтобы определить психологические предикторы склонности к противоправному поведению у подростков с нарушением интеллектуального развития, было проведено эмпирическое исследование на базе ГБОУ «Школа № 2129» г. Москвы. В нем приняли участие 96 подростков с нормотипичным развитием и наличием интеллектуальной недостаточности (МКБ-10 диагноз

F 70.0) [1]. В качестве методов исследования были использованы: тест СДП (склонность к девиантному поведению) Леус Э.В.; Индивидуально-типологический детский опросник (ИТДО) Собчик Л.Н.; метод экспертных оценок; анкета «Отношение к противоправным действиям». Достоверность результатов обеспечена статистическими методами обработки данных (U-критерий Манна – Уитни для независимых выборок, а также факторный анализ).

Результаты эмпирического исследования

Для подростков с нарушением интеллектуального развития, более 50 % от группы, характерно отсутствие ориентации на социально обусловленное поведение и преобладание индивидуализации. Они (50 % от группы) имеют сформированное агрессивное поведение, выраженное в вербальной и физической направленности на окружающих людей, а также проявляют негативизм, враждебность и дерзость. Тогда, как среди нормотипичных сверстников данная тенденция демонстрирует менее 30 %. Кроме того, более 60 % подростков с интеллектуальной недостаточностью проявляют ситуативную предрасположенность к совершению противоправных (делинквентных) действий, а среди подростков с сохранным интеллектом только 40 % от группы. Стоит отметить, что обе группы имеют незначительные расхождения по проявлению таких девиантных форм поведения, как самоповреждающее (70 %) и зависимое (40 %) поведение.

Говоря о своеобразии личности подростков с нарушением интеллектуального развития, имеющих склонность к противоправному поведению, стоит отметить наличие акцентированных и даже дезадаптированных индивидуально-типологических особенностей. К ним относятся: агрессивность (35 %), сензитивность (30 %), эмотивность (41 %), спонтанность (30 %), интроверсия (20 %) и аггравация (20 %). То есть, данные подростки склонны преувеличивать черты своего характера, кроме того, им свойственны низкая самооценка, заикленность на прошлых переживаниях, изменчивость настроения по незначительным поводам и без них, неустойчивость влечений, интересов, отсутствие стремления быть лидером, а также слабо выраженное чувство долга и агрессивные тенденции. Они часто погружены «в себя» и редко проявляют инициативу к общению. Слабая коммуникативная компетентность и интроверсия затрудняют процесс социализации подростков с нарушением интеллектуального развития. В свою очередь, это приводит к неправильному пониманию поступков других людей. Неустойчивый эмоциональный фон в сочетании со слабым пониманием социального контекста, спонтанностью и агрессивностью, делает поведение подростков с нарушением интеллектуального развития слабо предсказуемым и повышает риск совершения противоправных поступков.

Кроме того, подростки с нарушением интеллектуального развития лояльнее относятся к совершению противоправных действий, чем их интеллектуально сохранные сверстники. Для них характерно удовлетворение своих потребностей как механизм определения, что есть «хорошо», а что «плохо».

В ходе факторного анализа были выявлены переменные (психологические предикторы), наиболее значимые для прогнозирования склонности к противоправному поведению, объединившиеся в один фактор «делинквентное поведение». В него вошли 6 шкал: индивидуально-типологические особенности личности – спонтанность, агрессивность, интроверсия, аггравация и эмотивность, а также склонность к делинквентному поведению, которые высоко коррелируют друг с другом и имеют высокий показатель значимости (КМО = 0,701).

Таким образом, в ходе эмпирического исследования было установлено, что подростки с нарушением интеллектуального развития более склонны к свершению противоправных действий, чем их нормотипичные сверстники. А в роли психологических предикторов склонности к противоправному поведению у подростков с нарушением интеллекта выступает ряд индивидуально-типологических особенностей, включающий в себя аггравацию, эмотивность, агрессивность, интроверсию, тревожность и спонтанность.

Литература

1. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10): Электронный справочник МКБ-10. 1990–2017. -URL: <http://mkb10.su/> (дата обращения 14.04.2018).
2. *Шунова Л.В.* Основные факторы правонарушающих тенденций и совершения правонарушений несовершеннолетними с умственной отсталостью // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-factory-pravonarushayuschih-tendentsiy-i-soversheniya-pravonarusheniy-nesovershennoletnimi-s-umstvennoy-otstalostyu> (дата обращения: 14.04.2018).
3. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]: URL: <http://www.gks.ru> (дата обращения: 14.04.2018).

Сотрудничество как условие возникновения субъектной позиции ребенка в процессе преодоления им учебных трудностей

Николаевская И.А.

*аспирант факультета консультативной и клинической психологии
ФБГОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Have_a_nife@mail.ru

Научный руководитель –Холмогорова А.Б.

Научный консультант – Зарецкий В.К.

Понятие субъектная позиция базируется на представлениях о субъектности таких психологов как С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманская, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин и разрабатывается многими отечественными исследователями и практиками, в том числе и в рамках рефлексивно-деятельностного подхода (Зарецкий В.К., Гордон М.М., Зарецкий Ю.В.). В процессе оказания консультативной психолого-педагогической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода детям с трудностями в обучении было обнаружено, что одним из условий успешной работы по преодолению учебных трудностей является инициирование и поддержка субъектной позиции ученика по отношению к учебной деятельности. После проведения масштабного исследования Ю.В. Зарецким было показано, что субъектная позиция включает в себя две основные характеристики – активность субъекта и осознанность субъекта по отношению к своей деятельности (Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.). Особенности консультативной работы, которая опирается на понимание субъектной позиции как движущей силы саморазвития, позволяют инициировать позитивные когнитивные и личностные изменения, т.к. находясь в субъектной позиции по отношению к своей деятельности, ребёнок не просто думает или использует культурные способы по-другому, он также мыслит себя как активного субъекта, как

автора деятельности, что является позитивным личностным изменением, которое приводит к дальнейшему личностному развитию. Это особенно важно, т.к. данный доклад частично посвящён исследованию личностной динамики развития ребёнка в процессе преодоления учебных трудностей.

Попробуем описать и проиллюстрировать практическим случаем одно из условий оказания консультативной психолого-педагогической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода к преодолению учебных трудностей, при котором возможно инициирование субъектной позиции и открытие ресурса для позитивных личностных изменений. Это отношения сотрудничества между консультантом и ребёнком.

Отношения сотрудничества подразумевают, что консультант и ребёнок вовлечены в деятельность, обладая равными правами, и весь процесс строится вокруг равноправного взаимодействия ребёнка и консультанта. Это позволяет ребёнку понять, что без его участия не получится совместной деятельности, но и он не обязан выполнять задания или поручения в одиночку. Для поддержания отношений сотрудничества в рамках консультирования предлагается совместная работа над замыслами участников. При этом замысел ребёнка так же ценен, как и замысел консультанта, и если оба замысла сильно расходятся друг с другом, то вся консультативная деятельность выстраивается вокруг поиска возможных точек соприкосновения, и только после нахождения общего замысла возможна дальнейшая его реализация. Приведём пример из практики. Ученик Л. 10 лет, изначальная проблема по запросу родителя звучала как «отсутствие мотивации к учёбе, отсутствие самоорганизации, конфликтные отношения со взрослыми, трудности с поведением». На протяжении первых семи сессий обсуждение совместного замысла с консультантом заходило в тупик, работа медленно двигалась вокруг совместного выполнения домашнего задания, и это не приносило удовольствия. У Л. не было ни желания что-то делать, ни желания договариваться о чём-то. При этом Л. также не мог рассказать, в чём он видит свои трудности, над чем хотел бы работать, какую помощь от консультанта он хотел бы получить. Ситуация ухудшалась тем, что у консультанта и Л. был «плавающий» контакт, ученик не вполне доверял консультанту. Решение проблемы пришло случайно, когда Л. попросил помочь ему с делом, не касающимся учебной деятельности. Одним из замыслов консультанта было оказание помощи в работе над учебными трудностями, но присутствовал и более широкий замысел – попробовать оказать ученику такую помощь, которая бы позитивно отразилась на их взаимоотношениях. Консультант озвучил свой замысел перед тем как приступить к деятельности, благодаря этому он обозначил и себя как субъекта их совместной деятельности, а не как инструмент достижения желаемого ребёнком результата. Такая позиция заново проясняет взаимоотношения консультанта и ребёнка – консультант заявляет о своём личном интересе в отношениях с ребёнком, о своём желании помочь, он становится субъектом, носителем нужных способов деятельности, которыми может поделиться с ребёнком по его запросу. Это меняет и отношение ребёнка к консультанту, видя интерес к себе как субъекту, ребёнок так же формирует некоторое представление о процессе как о взаимодействии двух равноправных субъектов. Далее происходит реализация самой деятельности, консультант оказывает помощь, ребёнок создаёт с помощью консультанта или интериоризирует

необходимые для него способы деятельности. По окончании этого занятия консультант предложил ребёнку обсудить, что же произошло. Это важный момент рефлексии деятельности, который помогает понять свои трудности, ресурсы и особенности взаимодействия с консультантом. В обсуждении Л. обозначил, что получил от консультанта необходимую ему помощь, при этом он не чувствует, что работу сделали за него, он ощущает себя к ней причастным. Если проанализировать данный момент исходя из представлений о многовекторной модели зоны ближайшего развития (Зарецкий В.К., 2007), то мы можем предположить, что произошло движение сразу на нескольких векторах развития: на векторе способности работать вместе (сотрудничество) – шаг к приобретению способов совместной реализации деятельности; на векторе рефлексии, т.к. до этого Л. было трудно описать то, что он делал в одиночку, анализировать совместную деятельность оказалось проще; на векторе субъектной позиции – Л. задумался о реализации деятельности как о процессе совместной работы, где оба субъекта могут приносить свои идеи и запрашивать помощь. Данный успешный опыт совместной работы был перенесён на учебную деятельность по инициативе самого Л., и это стало переломным моментом для всего процесса консультирования. Именно условие отношений сотрудничества помогло Л. осознать возможность совместной работы, в которой он может активно действовать, приносить что-то своё и быть услышанным. Понимание, что отношения сотрудничества обеспечивают его поддержкой консультанта, тоже сыграло немаловажную роль. В итоге Л. захотел преобразить наиболее мрачную и неприятную для него деятельность – учебную. В данный момент консультативная работа с Л. продолжается, консультант фокусируется на поддержке субъектной позиции ученика, обсуждая их совместную деятельность и вклад каждого в учебный процесс.

Литература

1. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Педагогическая, психологическая и психотерапевтическая помощь в процессе преодоления учебных трудностей как содействие развитию ребенка // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 3. С. 33–59.
2. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.

Связь агрессивности и акцентуаций характера в подростковом возрасте

Патраш Ж.Д.

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

Научный руководитель – Кузнецова О.В.

В настоящее время проблема агрессии является одной из ключевых проблем в современной психологической науке. Наиболее актуальной эта проблема становится в подростковом возрасте. В этот период агрессивность в поведении определяется у многих подростков и только у некоторых становится устойчивой чертой личности.

В зарубежной психологии к изучению проблем агрессии и агрессивного поведения личности обращались А. Бандура, Л. Берковитц, Р. Бэрн, К. Бютнер,

Дж. Доллард, К. Лоренц, З. Фрейд и др. В отечественной психологии проблемой агрессии и агрессивности подростков занимаются такие ученые как В.А. Аверин, С.Н. Ениколопов, Е.П. Ильин, Л.П. Колчина, А.Налчаджян, А.Р. Ратинов, А.А. Реан, Т.Г. Румянцева, Л.М. Семенюк. В основном термин «агрессия» интерпретируется как особый вид поведения, который направлен на нанесение вреда, как живым людям, так и неживым объектам. Под агрессивностью чаще понимается свойство личности, приобретенное и зафиксированное в процессе личностного развития человека, на основе социального научения, выражающееся в готовности к агрессивным формам поведения [1,3].

Одним из центральных направлений в изучении подростковой агрессивности является выявление индивидуально-личностных факторов. К таким факторам относятся черты характера, в частности их акцентуации. Именно в подростковом возрасте при прохождении ребенком подросткового кризиса происходит заострение имеющихся акцентуаций характера, что в свою очередь отражается на всех сферах жизнедеятельности личности, отрицательно сказывается на развитии подростка, мешает раскрыться всем его возможностям. По различным данным у подростков акцентуации характера могут встречаться более чем в 80 % случаев [2].

Цель исследования – выявить связь агрессивности и акцентуаций характера в подростковом возрасте

Объект исследования – агрессивность в подростковом возрасте. *Предмет исследования* – связь агрессивности и акцентуаций характера в подростковом возрасте.

Общая гипотеза исследования – существует связь между агрессивностью и акцентуациями характера в подростковом возрасте.

Частные гипотезы исследования:

- чем выше у подростков выражены черты психастенической и сензитивной акцентуации, тем выше у них проявляется чувство вины.
- чем выше у подростков выражена эпилептоидная акцентуация характера, тем выше у них проявляется агрессивность.

В исследовании приняли участие 60 учащихся в возрасте 16–17 лет ОУ г. Москвы.

Исследование проводилось с помощью следующего диагностического инструментария: тест личностных акцентуаций (В.П. Дворщенко), модифицированный вариант ПДО для подростков А.Е. Личко; опросник для диагностики враждебных и агрессивных реакций (А. Басс – А.Дарки); методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев); графический тест «Кактус» (М.А. Панфилова).

Анализ результатов исследования:

1. *Тест личностных акцентуаций (В.П. Дворщенко):* В результате исследования, наиболее выраженные средние значения получены по двум шкалам: лабильная акцентуация и эпилептоидная, в меньшей степени в группе проявилась неустойчивая акцентуация характера.
2. *Опросник для диагностики враждебных и агрессивных реакций (А. Басс-А.Дарки):* Подростки исследуемой группы в целом не выражают агрессию чрезмерно (результаты вписываются в указанные авторами методики нормы). Однако, наиболее характерной формой проявления агрессивности

оказалась вербальная агрессия (выражение недовольства через крик, визг, словесно) наименее выраженной – негативизм (оппозиционное поведение и немотивированное сопротивление в отношении норм).

Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев): В большей степени характерной чертой для подростков определена бескомпромиссность, в меньшей степени им свойственна наступательность. Подростки категоричны в суждениях, не готовы к равноправному диалогу и намерены отстаивать свое мнение, не прислушиваясь к окружающим. Имеют низкую способность к конструктивному отстаиванию своих интересов и достижению поставленных целей.

Графический тест «Кактус» (М.А. Панфилова): Результаты методики были представлены в баллах, для оценки уровня агрессивности в рисунке – низкого, среднего или высокого. У подростков с одним и тем же типом акцентуации были получены противоположные значения; у части подростков с эпилептоидной, истероидной, шизоидной и психастенической акцентуациями обнаружен высокий уровень агрессивности, а у части респондентов с теми же акцентуациями низкий. Следовательно, проявления агрессии нельзя однозначно связывать с акцентуациями характера, можно полагать, что существуют и иные факторы, которые могут её провоцировать.

Результаты корреляционного анализа показали, что подросткам с гипертимной, лабильной и неустойчивой акцентуацией не характерно открытое проявление агрессивности и враждебности. Подростки с циклоидной акцентуацией чаще проявляют агрессивность через обиду. При астено-невротической акцентуации характера подростки выражают агрессию посредством обиды, подозрительности, конфликтности и враждебности. Определена связь психастенической акцентуации с чувством вины. При шизоидной акцентуации характера враждебность проявляется через обиду и подозрительность. Подростки с эпилептоидной акцентуацией характера в конфликте ведут себя наступательно, агрессия у них проявляется через обиду.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Акцентуации характера являются устойчивой чертой подросткового возраста (у 99 % учащихся обнаружены акцентуации характера).
2. В целом подростки исследуемой группы не выражают агрессию чрезмерно (результаты вписываются в указанные нормы), наиболее характерной чертой для подростков является бескомпромиссность, а наименее выраженной – наступательность.
3. Общая гипотеза о наличии связи агрессивности и акцентуаций характера подтвердилась. Частные гипотезы подтверждены частично, обнаружена связь между психастенической акцентуацией характера и склонностью к переживанию чувства вины. Эпилептоидная акцентуация характера связана с обидчивостью и наступательностью.

Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы психологами и педагогами для разработки программ психологической профилактики и коррекции агрессивности подростков с учетом выраженности у них тех или иных акцентуированных черт характера.

Литература

1. *Аверин В.А.* Психология детей и подростков /В.А. Аверин. СПб.: Питер, 2008.– 379 с.

2. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. – СПб.: Речь, 2009. – 259 с.
3. *Налчаджян А.А.* Агрессивность человека /А.А. Налчаджян.- Питер, 2007.– 736 с.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности

Платыгин П.В.
студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
handscythe@yandex.ru

Научный руководитель – Шведовская А.А.

Успешное формирование профессионализма личности и деятельности будущего специалиста основаны на готовности к работе. Ведущий компонент готовности к профессиональной деятельности – психологическая готовность, которую ученые понимают как сложную психологическую структуру как сплав функциональных, оперативных и личностных компонентов.

В условиях изменения образовательных парадигм, новых социально-экономических условий, профессиональная деятельность значительно усложняется, обновляя внутренние, психологические ресурсы человека. Стабильность, устойчивость и качество профессиональной деятельности обусловлено особенностями психологической готовности специалиста.

В зависимости от определения психологической готовности различные авторы выделяют структуру и основные компоненты, которые ее формируют.

Если определяющий компонент – профессиональное мышление, то формирование психологической готовности строится посредством методов обучения. Там, где в основу кладется профессиональная ориентация и формирование профессиональных способностей, определяющих психологическую готовность, проходит через профессиональную направленность. Маркова А.К. определяет, что профессионализация, включающая в себя, в том числе и психологическую готовность, это многоканальный процесс, который идет сразу по нескольким направлениям. Через обучение и воспитание формируется мотивационная и операциональная сферы. Психологическая готовность к профессиональной деятельности в этом случае характеризует динамику изменений в мотивационной сфере личности, формирование профессионально значимых установок, изменение в ценностно-смысловой структуры восприятия мира личности [1].

Сагалаев В.В. отмечает, что структура психологической готовности включает мотивационные, ориентационные, эмоциональные, личностно-операциональные, оценочно-рефлексивные компоненты [2].

Наиболее инвариантный по отношению к спектру выбранных компонентов, нам кажется мотивирующий компонент, который определит структуру дальнейшего исследования психологической готовности к профессиональной деятельности.

В готовности к профессиональной деятельности необходимо выделить три основных типа: физическую, психологическую и специальную. Физическая готовность не рассматривается в исследовании, поскольку в психологической и педагогической деятельности нет особых требований к физическому состоянию

субъекта, за исключением общепринятых. Психологическая готовность отражает субъективный уровень готовности к профессии, который состоит из социально-психологических и индивидуально-личностных характеристик специалиста, требуемого в конкретной деятельности. Соответственно, в психологической готовности к профессиональной деятельности необходимо выделить подвиды: мотивационную готовность, личную готовность, когнитивную готовность. Специальная готовность отражает уровень готовности объекта, который составляет субъектно-активную характеристику ученика, и делится на два подвида: теоретическая и практическая. В соответствии с предлагаемой целостной структурой готовности к мероприятиям следует выделять: – компонент ориентации, содержание которого – способ деятельности и персональный профессиональный план, актуализующий саморегуляцию субъекта; – мотивационная составляющая, содержание которой входит профессионально значимые потребности, мотивы и ценности деятельности, сформированные на фоне устойчивого интереса и позитивного отношения к профессии; – личностный компонент, содержание которого – профессионально значимые свойства личности ученика из-за характерных, эмоционально-волевых, моральных, коммуникативных и других качеств, определяющих профессиональную пригодность человека; – рабочая составляющая, содержание которой это приобретенные знания, навыки профессиональной деятельности. Изучение проблемы психологической готовности к деятельности невозможно без четкого понимания ее структурных компонентов, их взаимосвязи и взаимного влияния. Анализ существенных характеристик структурных элементов психологической готовности и особенностей деятельности показали, что параллельно с развитием структурных компонентов необходимо уделять пристальное внимание формированию позитивного отношения, установке на эффективную деятельность, мобилизации всех психологических и психофизиологических качеств, обеспечивающих эффективную реализацию определенных действий.

Литература

1. *Маркова А.К.* Психология профессионализма/А.К. Маркова//М., 1996.- 308 с.
2. *Согаляев В.В.* Педагогические условия формирования готовности курсантов ВВУЗа к воспитательной деятельности : дис. . канд. пед. наук /В.В. Согаляев. – Челябинск, 1997. –201 с..

О методиках исследования образа Я у младших школьников с разным уровнем учебной самостоятельности

Поварова А.С.

*студент факультета психология образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nastuxa095@mail.ru*

Научный руководитель – Фокина А.В.

Младший школьный возраст – ответственный период в жизни ребенка. Меняется социальная ситуация развития, в жизни ребенка появляется новый значимый взрослый – учитель, а отношения со сверстниками становятся более «деловыми». Младший школьный возраст – период интенсивных изменений; не перечисляя их все, отметим, что Л.И. Божович подчеркивала необходимость своевременности перехода ребенка к новому положению в обществе, к статусу ученика [1].

В этот период происходит переход от игровой деятельности к учебной, важным звеном которого является школа. Учебная деятельность в значительной мере формируется под влиянием педагога. Перед ним стоит задача формирования у ученика базовых основ для дальнейшего обучения, будь то знание таблицы умножения или умение отличать согласные буквы от гласных, а также построения своей деятельности таким образом, чтобы ребенок принимал в ней активное участие, проявлял инициативу. Также учителю важно знать, как ребенок воспринимает себя в этот период, нет ли у него негативных представлений о себе, принимает ли он внутреннюю позицию школьника (ВПШ). Последнее особенно ценно, ведь ВПШ является новообразованием в младшем школьном возрасте и связано с формированием субъектности в учебной деятельности. Важно понимать, является ли ребенок полноценным субъектом учебной деятельности, т.е. носителем этой деятельности. Таким образом, появляется необходимость формирования учебной самостоятельности, ребенка надо научить учиться. Г.А. Цукерман и А.Л. Венгер понимают под этим те способности ребенка, которые могут помочь ему не просто понять, каких знаний и умений у него нет для решения той или иной задачи, но и найти их [2]. Эти способности имеют первостепенное значение именно в младшем школьном возрасте, ведь если ребенок не обретет их на этой ступени обучения, то на следующей могут возникнуть такие трудности, как школьный негативизм, неумение учиться и организовывать свою деятельность [2].

Несмотря на очевидную значимость исследований учебной самостоятельности младших школьников, в современной отечественной возрастной психологии их немного. Эмпирические исследования учебной самостоятельности, в которых рассматривалась бы связь уровня ее развития с образом Я у младшего школьника, нам не встречались. В то же время, эта проблема представляется значимой: в младшем школьном возрасте активно формируются представления ребенка о себе, они приобретают обобщенный характер («обобщение переживаний» по Л.С. Выготскому).

В нашем исследовании была поставлена цель проследить различия в образе Я у младших школьников с разным уровнем учебной самостоятельности. Подчеркивая важность учебной самостоятельности при формировании самосознания и внутренней позиции в младшем школьном возрасте, в исследовании необходимо было диагностировать каждый из описанных компонентов. Здесь мы изложим не эмпирические результаты исследования, а возможности его осуществления. Заметим, что инструменты оценки диагностируемых качеств разработаны в разной степени: для оценки образа Я их достаточное количество, для оценки внутренней позиции школьника (не на этапе поступления в школу, а для учеников 2–4 классов) меньше, а для оценки именно учебной самостоятельности основная масса методик представлена только на учебном материале. Можно говорить об определенном дефиците диагностических средств для оценки учебной самостоятельности.

В нашем исследовании методики подбирались таким образом, чтобы их можно было использовать во внеучебной деятельности. В итоге был подобран следующий диагностический инструментарий:

Для оценки самостоятельности:

1. Методика «Вывески», Г.А. Цукерман.
2. Методика «Экспертная оценка самостоятельности», А.К. Осницкий.

Для диагностики образа Я использовались широко известные методики:

1. Проективная рисуночная методика «Автопортрет», Р. Бернс в модификации Е.С. Романовой и С.Ф. Потемкиной.

2. Методика «Кто я», М.Кун, Т. Маркпатленд в модификации Т. Румянцевой.
Для диагностики внутренней позиции школьника:

Диагностика отношения к школе и учению, методика «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т.А. Нежновой, Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера).

Исследование было проведено на базе подмосковной школы, выборка: 32 ученика в возрасте 9–10 лет. При анализе результатов, полученных по итогам диагностики, были выделены составляющие, которые в дальнейшем были сопоставлены для выявления связей между ними.

Кратко охарактеризуем методики и анализируемые параметры.

Методика «Вывески» – это оценка рефлексивной самостоятельности как одного из компонентов учебной самостоятельности. Результаты оцениваются по следующим критериям:

1. открытие способа действия;
2. применение способа действия;
3. установление границ способа действия.

Методика интересна тем, что можно проверить этапы работы ребенка с новым, неизвестным для него заданием на неучебном материале, притом, что каждый из этих этапов можно наблюдать и на уроке при специально организованной работе.

Методика «Экспертная оценка самостоятельности» была предложена учителям, чтобы они, основываясь на собственных наблюдениях, оценили уровень самостоятельности детей. Данная методика позволяет оценить уровень возможностей и стремлений детей выполнять задания без посторонней помощи и во взаимодействии с взрослым, а также интересы и стремления учащихся, их склонности, отношение к успехам и неудачам и социальную направленность. В проективной методике «Автопортрет» и методике «Кто Я» внимание было сосредоточено на дифференциации образа Я (в методике «Кто Я» этот критерий отражен в количестве определений, относящихся к разным категориям, отражающим личностные свойства), на его позитивности/негативности (схематичность автопортрета, негативные переживания в виде проявлений тревожности, стереотипизация в представлении себя). В методике «Беседа о школе» основной критерий – это уровни, согласно которым можно судить об отношении ребенка к школе и учению.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с типологизацией связи образа Я и особенностей развития учебной самостоятельности у младших школьников и разработкой рекомендаций по их учету в педагогической и психологической работе.

Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – Спб.: Питер, 2008. – 398 с.
2. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–90.

Стресс в семье и вовлеченность родителей в учебную и внеучебную организованную активность подростка

*Покровская Е.С.
аспирант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
espokr@yandex.ru*

Научный руководитель – Поливанова К.Н.

Исследование Д.Камачо посвящено родительскому поведению в контексте школьного обучения подростков, исследованию роли стресса и семейного контекста и их влияния на академические достижения подростков. Результаты исследования позволяют прояснить способы и средства при помощи которых семья может помочь подросткам сохранять устойчивость в академической среде. Была выявлена связь стресса с вовлеченностью родителей в академический контекст жизни подростков. Выявлена значимая роль родительской вовлеченности в контекст внеучебной активности, ее связь с мотивацией участия подростков в активности.

Автор пишет, что в связи с быстрым приростом латиноамериканского населения в Калифорнии и тенденцией отставания учеников латиноамериканского происхождения в академических успехах, становится необходимым изучение факторов, которые вносят вклад в их академические достижения. Исследование состоит из двух частей. В первой части исследовалось, как стресс может быть связан с вовлеченностью родителей в академический контекст жизни подростка. Результаты показали, что хронический стресс является предиктором меньшей вовлеченности в контекст школьной жизни, а острый стресс является предиктором меньшей вовлеченности в домашний контекст. Эти связи опосредованы низким уровнем эмоциональной поддержки подростков, но не домашними конфликтами или дистрессом родителей (депрессивными и соматическими симптомами). Авторы предполагают, что причина, по которой стресс связан с низким уровнем вовлеченности в том, что стресс ограничивает качество позитивных отношений между родителями и подростками.

Второе исследование посвящено изучению вовлеченности родителей в организованную внеучебную активность – так как последняя полезна и для академических достижений. Использовались качественные методы исследования. Родительская поддержка в разных ее видах – вербальное одобрение и вовлеченность в деятельность, а также активность родителей (примером являются разговоры с ведущим организованной активности) были связаны с самооценками подростков о более высокой мотивации и участии в организованной активности. Результаты исследования свидетельствуют о важности родительской поддержки, особенно в неблагополучных семьях. [D.Camacho,2016].

Литература

1. *Camacho D.E. Familial Stress, Latino Parental Involvement, and Adolescent Academic Socialization: Dis. Ph. D. Los Angeles, 2016.*

Бифобия в школьной среде как социально-психологический феномен

Попович Ю.А.

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

juliapopovichpsy@yandex.ru

Научный руководитель – Кочетков Н.В.

Декларация принципов толерантности была принята ЮНЕСКО в 1995 г. и, следуя принципам гуманистического общества, быстро распространилась во все сферы обыденной жизни человека, в том числе и на образовательную среду. Чаще всего педагогические усилия направляются на формирование толерантности к наиболее острым, краеугольным проявлениям той или иной культуры, вызывающим напряжение в обществе. Одним из основных таких проявлений является этническая принадлежность человека со свойственной для него системой ценностей. Поликультурное образование является одним из наиболее ярких ответов на наиболее проблематичные вызовы современности [2]. Однако «популярность», если так можно выразиться, «этнопсихологической» толерантности заслоняет собой не менее важный блок проблем, касающийся сексуальности человека.

Понятно, что в сексуальной сфере, как и в любой другой сфере личности, бывают отклонения, описываемые в самых общих чертах термином «трансгендерность». Несовпадение биологического и социального пола является своего рода «культурной универсалией», т.е. не зависит от культурной принадлежности, как не зависит и от пола, возраста, религиозных убеждений и прочих переменных. И если формирование толерантности к этнокультурным различиям является во многих обществах преобладающим направлением, то формирование толерантности к представителям ЛГБТ-сообщества до сих пор является «экзотикой», по крайней мере, в России. Особенно остро этот вопрос стоит в области образования, т.к. большая часть ценностной сферы формируется именно в школьном возрасте. На сегодняшний день можно констатировать факт того, что гомофобия – явление «привычное» для большей части Российской Федерации, что подчеркивается даже на уровне законодательных актов – принятии закона о пропаганде нетрадиционных сексуальных отношений среди несовершеннолетних. Среди «нетрадиционных сексуальных отношений» выделяется бисексуальность и в научной литературе описана так называемая бифобия, которая определяется как дискриминация людей, испытывающих влечение к людям двух гендеров [3].

О психологии бисексуальности написан целый ряд работ (Кинси А., Кон И.С., Фрейд З. и т.д.), однако, несмотря на многочисленные публикации на Западе, в отечественной психологической литературе, если судить по масштабу явления, явно наблюдается дефицит работ на эту тему.

В 1974 году Американская психологическая ассоциация (АПА) утвердила, что наряду с гетеро- и гомосексуальностью, бисексуальность не представляет собой болезнь, какого бы то ни было плана, но, несмотря на это, бифобия существует в современном обществе. Со стороны гетеросексуальных людей она проявляется так же, как и гомофобия. С гомосексуалами всё несколько сложнее: почему представители меньшинства, угнетаемые точно так же, как и бисексуалы, сами становятся угнетателями? Бифобию, как и гомофобию можно рассма-

тривать как форму ксенофобии. Как и любая фобия, бифобия имеет фундамент из иррациональных стереотипов, страхов. Ее основа – заблуждения и пробелы в науке и образовании. Все могут стать жертвами этих вещей, поэтому даже угнетаемые группы, в данном случае – гомосексуалы, могут становиться угнетателями для других меньшинств. Человек привык делить людей на «своих» и «чужих», и там, где для него проходит эта незримая граница, заканчивается и толерантность по отношению к другим.

Социальные психологи связывают ксенофобию с авторитарным типом личности. Это желание человека подавлять других, при этом сам он следует за авторитетами, боится их, подчиняется им [1]. В сознании таких людей нет понятия «равенство», мир для них состоит из людей высших и низших, тех, кто наделен и не наделен властью соответственно. Различия, неважно, в чем они будут выражены, всегда будут критерием для деления людей на эти две группы.

Бифобия, будучи частью ксенофобии, основана на страхе людей быть той личностью, которой они являются, а также на желании подавлять те социальные общности, которые защищены наименьшим образом. С точки зрения франкфуртской школы, это помогает людям справиться с их внутренними конфликтами и принятием себя. А для людей с гомосексуальной ориентацией, на которых «давит» гетеросексуальное общество, это способ вымещения обиды и подавленной агрессии.

Точно так же, как и гомосексуальность, бисексуальность является фактором школьной стигматизации, из-за которого дети подвергаются буллингу, травле со стороны других детей. Понятно, что сравнивать буллинг в логике «больше-меньше» было бы весьма странно, но все-таки предположим, что травля по признаку сексуальной ориентации является одной из наиболее болезненных, т.к. сексуальность является более интимной сферой, чем этническая и национальная принадлежность, следовательно и профилактика негативного, агрессивного поведения к школьникам-бисексуалам (как «угнетенной» группы внутри другой «угнетенной» группы) является одной из первоочередных задач педагогов-психологов, занимающихся формированием толерантности. Отсутствие этой проблематики на повестке дня в современном образовании приведет общество к очередным всплескам если не детских суицидов, то, по меньшей мере, дистрессу и глубоким неврозам школьников.

Литература

1. *Адорно Т.* Исследование авторитарной личности. М.: Астрель, 2012. 480 с.
2. *Хухлаева О.В., Хакимов Э.Р., Хухлаев О.Е.* Поликультурное образование. Учебник для бакалавров». М.: ЮРАЙТ, 2014. 288 с.
3. *Eliason M.J.* The prevalence and nature of biphobia in heterosexual undergraduate students // Archives of Sexual Behavior. 1997. V.26 (3), pp. 317–326.

Особенности адаптации в классе ребенка с ограниченными возможностями здоровья с учетом его зоны ближайшего развития

*Прохорова В.С.
студент кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
mailto:vl-45.5_9@mail.ru*

Научный руководитель – Лубовский Д.В.

В настоящее время отчетливо просматривается тенденция внедрения гуманистических ценностей во многие общественные институты, широко распространяется политика равных возможностей. Это вызывает интерес к наиболее актуальной проблеме современности – практике инклюзивного образования. Исследования, изучающие реализацию инклюзивного образования, многоаспектны и рассматриваются в различных областях научного знания: психологии, педагогике, социологии, философии и т.д.

Теоретический анализ исследований, посвященных данной проблеме, позволяет выделить ряд существенных проблем: определение сущности инклюзивного образования, соотношение понятий инклюзия и интеграция (Алехина С.В., Малофеев Н.Н.); недостаточное изучение вопросов адаптации участников инклюзивного образования к условиям его получения и к жизни в целом (Калинина Н.В.) [1]. Стоит отметить, что многие исследования в основном опираются на изучение адаптации выпускников школ и студентов. По отношению к учащимся школ в исследованиях преимущественно сосредоточиваются на обучении педагогов помощи в социальной адаптации, а также подчеркивают большое значение психологического сопровождения процессов адаптации.

Таким образом, проблема адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья является одной из важнейших в преодолении трудностей реализации практики инклюзивного образования.

В своем исследовании мы предприняли попытку изучить особенности адаптации младших подростков с ОВЗ к обучению с учетом их зоны ближайшего развития.

Нами было проведено теоретическое исследование литературы с целью анализа понятия «адаптация» в отечественных и зарубежных работах, а также анализа психолого-педагогического значения понятия «зона ближайшего развития» и выявления проблем адаптации в среднем звене у обучающихся с ОВЗ.

Резюмируя проведенную теоретическую работу можно сделать следующие выводы:

В зарубежных исследованиях авторы опираются два основных понятия, используемые для описания процесса приспособления человека к условиям окружающей среды. Понятие адаптация, в основном, рассматривается в рамках биологического подхода и предполагает удовлетворение потребностей человека с одной стороны, и требований общества с другой. Понятие социальной адаптации характеризует процесс, посредством которого человек достигает социального равновесия с обществом в смысле отсутствия конфликтных ситуаций. В отечественных исследованиях социальная адаптация рассматривается в рамках парадигмы

общения и межличностного взаимодействия. Не менее важным, по мнению отечественных исследователей, является стремление личности к самоактуализации, что и является признаком конструктивной социальной адаптации человека.

При анализе психологических проблем адаптации детей с ОВЗ к инклюзивному процессу обучения можно выделить следующие затруднения: неприятие обществом инклюзивных норм и принципов. Многие родители не только детей с нормой развития, но также родители ребенка с ОВЗ не готовы к его включению в инклюзивную среду обучения, полагая, что тем самым будет нанесен вред для развития их ребенка. Другой актуальной проблемой является обеспечение доступной среды для обучения детей с нарушениями развития: школы недостаточно оснащены оборудованием и специализированной научно-методической литературой, учебниками для обучения детей с различными нозологиями; недостаточный уровень подготовки педагогов для обучения детей с ОВЗ.

При выявлении педагогического значения понятия «зона ближайшего развития» нами было обнаружено, что оно играет важную роль при организации инклюзивного образования, т.к. предполагает опору на развивающиеся функции ребенка при построении индивидуального плана обучения. Процесс обучения, по мнению Л.С. Выготского, является процессом сотрудничества взрослого и ребенка и, исходя из этого, можно заключить, что оптимальные сроки обучения каждого ребенка должны устанавливаться с учетом его зоны ближайшего развития, т.к. будут способствовать конструктивному личностному развитию ребенка. Он говорил о том, что «...Только в определенные возрастные периоды обучение данному предмету, данным знаниям, навыкам и умениям является наиболее легким, экономным и плодотворным» [2].

Именно через диагностику зоны развития ребенка с ОВЗ мы сможем проследить соответствие его умственного развития развитию его одноклассников. Когда исследователь констатирует наличие определенных симптомов при определении реального уровня развития, он фактически выявляет лишь ту часть картины развития, которая показывает уже созревшие на сегодняшний день процессы: «...Определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов и составляет вторую задачу диагностики. Эта задача решается нахождением зоны ближайшего развития» [3].

Опора на зону ближайшего развития ребенка поможет педагогам и психологам увидеть непосредственно то, что наиболее точно показывает умственное развитие ребенка.

Таким образом, опора на зону ближайшего развития, а также учет взаимодействия ребенка с окружающими позволяют исследовать личностное развитие ребенка, развитие его высших психических функций. Отсюда следует, что не просто гуманно, но педагогически и психологически важно включать ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общественные взаимодействия, в инклюзивную среду школы. Именно в общении, во взаимодействии ребенка с окружающими мы сможем увидеть, что определяет умственное развитие данного ребенка. Именно в совместной деятельности произойдет становление жизненных принципов и установок ребенка.

Анализируя данную работу с точки зрения ее теоретической и практической значимости, можно предположить, что она является актуальной для психологов, педагогов, т.к. раскрывает понятия социальной адаптации ребенка с

ограниченными возможностями здоровья, актуализирует проблемы, связанные с успешностью процесса включения такого ребенка в общественную жизнь, в инклюзивный процесс образования. Также данное теоретическое исследование обосновывает принцип опоры на зону ближайшего развития ребенка с ОВЗ при построении его индивидуального плана обучения.

Литература

1. *Алехина С.В.* Культурно-историческая теория как основа психологического сопровождения инклюзивного образования // Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство»: сборник тезисов. М.: Издательский дом Высшей Школы Экономики, 2017.
2. *Выготский Л.С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.
3. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Лекции по педологии. Ижевск. 1996.
4. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Теории учения. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения. / Под ред. Н.Ф. Тальзиной, И.А. Володарской. – М.: Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996.

**Развитие самоконтроля у учеников 2–3 классов
в условиях тьюторского сопровождения самоподготовки**

Разоренова Д.А.

*студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
daria razor99999@mail.ru*

Научный руководитель – Санина С.П.

В современном образовании особое место среди универсальных учебных действий отводится самоконтролю. Это вызвано тем, что произвольными и регулируемыми все учебные действия становятся только при наличии самоконтроля в структуре учебной деятельности. В Программе развития универсальных учебных действий начального образования действие самоконтроля выделяется дважды: в числе регулятивных и познавательных действий.

Целью нашего исследования является развитие навыков самоконтроля у младших школьников в процессе учебной деятельности во время уроков самоподготовки.

Нами был проведен психолого-педагогический эксперимент на базе школы «Л» Одинцовского района Московской области. В рамках исследования были изучены такие свойства личности учащихся как самоконтроль, саморегуляция, самостоятельность, рефлексия и внимание. Данное исследование проводилось в период с апреля 2017 года по апрель 2018 года. В исследовании приняли участие 65 учащихся их трех классов – а,б,в (год поступления в школу 2015). Участники контрольной группы – 45 учащихся, участники экспериментальной группы – 20 учащихся.

Анализ школьных документов (журнал успеваемости и карта решения образовательных задач) показал, что средний балл успеваемости у всех детей данной параллели от 86 % до 92 %. Проанализировав карты решения образовательных задач (карта разработана педагогическим коллективом школы и используется в работе более 10 лет), был сделан вывод, что все дети находятся примерно

на одном уровне по решению образовательных задач. Средний балл по шкале целеполагание 2,4; по шкале планирование 2,4; по шкале учебные действия 2,6; по шкале контроль 2,5; по шкале оценка 2,7.

Далее проводилась первичная диагностика учащихся 2-х классов, где был выявлен индивидуальный профиль саморегуляции поведения детей «ССПМД-оценочные шкалы» (автор В.И. Моросанова).

Результаты диагностики показали, что преобладающим профилем саморегуляции поведения у учащихся является осознанное планирование действий, развито чувство осознанности и адекватности, а также все учащиеся способны перестраивать последовательность своих действий и перестраиваться, вносить коррекцию в систему саморегуляции при изменении внутренних и внешних условий. Низкие показатели были выявлены по шкале «оценивание», то есть дети не замечают своих ошибок, не критичны к своим действиям, что ведет к ухудшению состояния учащегося и к ухудшению качества работы при возникновении внешних трудностей. По шкале «самостоятельность» также были выявлены низкие показатели, это говорит о том, что дети зависимы от мнений и оценок окружающих, чаще всего планы и программы действия разрабатываются окружающими взрослыми, а при отсутствии посторонней помощи могут возникать регуляторные сбои. У всех испытуемых также были выявлены низкие показатели по шкале «ответственность», что свидетельствует о стремлении на неопределенный срок откладывать реализацию своих намерений на неопределенный срок. Низкие показатели по шкале «программирование» это подтверждают: 80 % испытуемых не умеют продумывать последовательность своих действий, предпочитают действовать путем проб и ошибок.

Далее с учащимися одного из трех учебных классов была организована специальная работа, нацеленная на развитие у обучающихся навыков самоконтроля. На первом этапе был разработан лист самостоятельной работы для учащихся по следующим школьным предметам: русский язык, математика и английский язык. Он включал в себя перечень тем уроков в порядке их освоения учащимися. Также в нем содержались графы, где учащиеся указывали номер задания и оценивали себя. По учебным предметам, по каждой теме разрабатывались наборы заданий, которые складывались в специальную папку для домашних заданий. С этими заданиями учащиеся работали во время самоподготовки.

Для повышения интереса к карточкам-заданиям с детьми проводилось обсуждение-рефлексия, как в группе, так и индивидуально. Рефлексия включала в себя такие моменты как сопоставление условий деятельности и целей, определение достаточности и недостаточности возможностей для реализации данных учебных целей, выработку стратегии и полноту использования возможностей. Если в начале учебного года не все учащиеся самостоятельно выбирали задания, то после серии рефлексивных занятий, учащиеся стали более осмысленно выбирать карточки. При возникающих затруднениях во время выполнения заданий, любой ученик мог получить консультацию тьютора по сути задания или обратиться за помощью к учителю данного предмета, чтобы понять каким образом выполняется задание.

После того, как учащийся выполнял задание по какому-либо предмету (русский язык, математика или английский язык), он проводил его самопроверку. По итогам самостоятельной проверки, учащийся выставлял свою отметку в про-

центном соотношении на самой карте. Далее учителем выставлялся процент качества выполнения задания рядом с самооценкой ученика. После выставления процента качества выполнения заданий учителем, листы и задания-карточки передавались тьютору класса для анализа. Далее совместно с учащимися класса экспериментальной группы проходит урок-рефлексия. На листах самостоятельной работы учащиеся могли видеть, совпадает ли их средняя отметка со средней отметкой учителя в графе «средний процент качества выполнения». Если данная отметка имеет расхождение более 15 процентов, то с детьми во время урока-рефлексии проходило обсуждение возникших трудностей при выполнении задания и построение дальнейшего плана действий.

В середине учебного года с учащимися 3-х классов была проведена диагностика с помощью методики «Оценка учащимися своей самостоятельности» (автор Осницкий А.К.) и диагностики рефлексивной составляющей умения учиться «Недоопределенные задачи» (авторы Горбов Г.Я., Чудинова Е.В.). В экспериментальном классе была отмечена положительная динамика. Следовательно, можно заключить, что проделанная работа, нацеленная на развитие навыков самооценки обучающихся, является эффективной.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.) [Электронный ресурс] Режим доступа <https://минобрнауки/документы/922> (дата обращения 23.01.2018).
2. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия/под ред. А.Г. Асмолова.- М.: Просвещение, 2008. – 162 с.
3. *Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 1998.

К вопросу о влиянии стиля воспитания в семье на одаренность детей

*Рунов И.А.
магистрант факультета социальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
runovia@26kadr.ru*

Научный руководитель – Мешкова Н.В.

На сегодняшний день большинство психологов согласны с тем, что уровень и характер развития одаренности и одаренного ребенка являются результатом сложного взаимодействия природных задатков и социокультурной среды. При этом особое значение имеют также и собственная активность ребенка, и психологические механизмы саморазвития личности, находящиеся в основе формирования и реализации одаренности.

Опыт зарубежных авторов показывает, что самое негативное влияние не только на проявление и развитие интеллектуального потенциала, одаренного учащегося, но и на дальнейшую его профессиональную жизнь оказывает сочетание некомпетентности в области одаренности у педагогов и родителей. Важно, что отсутствие знаний об особенностях одаренных детей приводит к тому, что родители не могут оказать помощь таким детям, которая могла бы ориентировать их на дальнейшие достижения [1]. Например, J. Mudrak и K. Zabrodská [2] про-

анализированы две группы неуспешных взрослых, считавшихся в детстве одаренными детьми. Оказалось, что стратегии, которые использовались учителя и родители во взаимодействии с детьми, были идентичными. Так, учащиеся из первой группы подвергались постоянному давлению со стороны взрослых, т.к. и родители, и учителя ожидали немедленные результаты от вовлечения своих подопечных в соревнования с другими учащимися. В результате дети потеряли всякий интерес к учебе и в дальнейшем выбрали профессию, не связанную с их способностями. К детям из второй группы также с высокими достижениями в учебе, но при этом не испытывающим никаких трудностей в учебе в младшем школьном возрасте, как родители, так и учителя не проявляли никакого внимания. По мере усложнения материала в учебе, требовавшего приложения усилий и занятий, подростки воспринимали возникающие трудности в учебе как то, что их потенциал закончился, что привело к потере мотивации к учебе [2]. Зарубежные авторы, изучавшие учащихся с низкой мотивацией достижения, показали, что только грамотная помощь и поддержка одновременно родителей и учителей способствуют реализации высокого интеллектуального потенциала в академические достижения у таких детей [3].

Понятно, что дети с высоким интеллектуальным потенциалом нуждаются в особых семейных условиях. Отношение родителей к одаренному ребенку, оценка уровня его способностей, их представления об одаренности, состав семьи, образование родителей, семейный климат оказывают влияние не только на реализацию потенциала в академических достижениях, но и на социальную компетентность детей. Исследования демонстрируют наличие общих социодемографических характеристик в семьях различной культурной принадлежности, оказывающих позитивное воздействие на одаренность детей: высшее образование родителей в сочетании с теплым отношением к ребенку, поддержкой, но при отсутствии доминирующего контроля над ним [1].

Учитывая все вышесказанное, представляется важным исследовать, какие стили воспитания в семье наиболее продуктивны для одаренных младших школьников. Для этой цели мы выбрали следующий блок методик: опросник Рензулли «Поведенческие характеристики одаренных детей», методику анализа семейного воспитания Эйдемиллера и Юстицкиса, тест креативности Торренса и «Прогрессивные матрицы Равена».

Литература

1. *Мешкова Н.В.* Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т.4. № 1. С.26–44. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml>
2. *Mudrak J., Zabrodskaja K.* Childhood Giftedness, Adolescent Agency: A Systemic Multiple-Case Study // Gifted Child Quarterly. 2015. Vol. 59, no. 1. P. 55–70.
3. *Ziegler A., Stoeger H.* The role of adaptation and regulation processes in the acquisition of excellence: The role of educational and learning capital // Motivation, self-regulation, and excellence (promoting talent – developing expertise – achieving excellence). Muenster: LIT. 2011. Vol. 9. P. 131–152.

Сетевое межведомственное взаимодействие в дополнительном образовании

*Савченкова А.В.
магистрант факультета социальной коммуникации
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Основной целью для развития сферы образования в России является получение качественного образования и создание условий для его обеспечения вне зависимости от проживания обучающихся. Для достижения этой цели в современных условиях реализуется взаимодействие образовательных учреждений общего и дополнительного образования, а также спорта и культуры.

Сетевое и межведомственное взаимодействие служит обеспечением для эффективной деятельности в сфере образования. «Сетевые формы реализации образовательных программ» раскрыты в статье 15 Федерального закона от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации»: «Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций. В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой». [1] Дополнительно поставлена задача об обеспечении возможности дистанционного обучения для любого учащегося в силу дальнего проживания или здоровья. [2]

По результатам анализа, проведенного специалистами ВШЭ моделей взаимодействия образовательных учреждений, культуры и спорта в России, были выявлены 3 группы имеющих значительные различия. Каждая из групп учитывает современное развитие образовательных учреждений и возможности интеграции как материальных, так и кадровых ресурсов для обеспечения высокого качества, открытости и доступности образования. Все группы имеют преимущества и недостатки, и, соответственно, достигают максимальной эффективности при различных условиях. [6]

Первая группа носит название «Вертикаль». Она представляет собой юридическое лицо, которое включает в себя различные образовательные, социальные и культурные центры и комплексы, обладает определенной структурой и иерархией. [5]

Важным пунктом при создании вертикально интегрированных организаций является создание программы по реализации данного объединения, а также его финансирования, эффективного перераспределения различных ресурсов для создания и продуктивного взаимодействия единого образовательного пространства. Еще одно не менее значимое условие – это внедрение новых образовательных и педагогических технологий.

Вертикальная модель становится максимально эффективной, если в качестве опорной организации выступает общая средняя школа, а филиалами служат социальные и культурные центры. [7]

Вторая группа – «Горизонталь». Она также представляет собой объединение образовательных, культурных и социальных учреждений, но отличием выступает то, что каждое учреждение сохраняет статус отдельного юридического лица.

Целью создания этой модели является объединение методологических, технических и интеллектуальных ресурсов, повышающих качество образования.

Такая система наиболее эффективна при большой удаленности образовательных и социокультурных учреждений. Обязательным условием для реализации модели горизонтально-интегрированных учреждений является оснащенность современной материально-технической базой с возможностью взаимодействия по удаленному доступу. Соответственно, если у учреждения отсутствует такая база, то оно не сможет осуществлять взаимодействие по системе «Горизонталь».

Третьей группой выступает объединение систем «Вертикаль» и «Горизонталь» – система «Синтез».

Эта группа является универсальной и позволяет исключать возможные недостатки и значительно увеличивать преимущества различных систем. [4.]

Литература

1. Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ (в ред. от 3.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации»: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 12 декабря 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 декабря 2012 г.
2. Электронный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации минобрнауки.рф
3. <Письмо> Минобрнауки России от 28.08.2015 N АК-2563/05 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ»)
4. *Абанкина Т.В.* Сетевое взаимодействие и сингапурская система обучения // Народное образование. -2014 – № 10.
5. *Абанкина Т.В.* Стратегии и технологии сетевого взаимодействия образования и культуры.- М.: ВШЭ,2015г.
6. *Макарова Л.С.* Сетевое взаимодействие как фактор успешности учреждения дополнительного образования // Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результативности. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Ч.:ЧИППКРО, 2015 г.
7. *Саканов Д.М.* Развитие дополнительного образования в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций, государственно-частного партнерства // Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результативности. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Ч.:ЧИППКРО, 2015 г.

**Особенности взаимоотношений
с противоположным полом в процессе обучения
в вузах молодых людей из неполных семей**

Салихова А.Е.

*студент психолого-социального факультета
РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия*

nastyantyan@mail.ru

Научный руководитель – Фролова С.В.

Взаимоотношение студенческой молодежи с противоположным полом проявляется преимущественно в романтических отношениях, удовлетворяющих потребность любви, являющейся одной из значимых ценностных ориентаций в современном мире. Однако влияние различных факторов неизбежно накладывает отпечаток на особенности установления взаимоотношений с противоположным полом. Одним из таких факторов является семья, в которой воспитывались молодые люди. В современном мире с каждым годом по различным причинам увеличивается число неполных семей, что может сказаться на особенностях общения, возникающих при отсутствии одного из родителей. Кроме того, в зависимости от того, какой родитель отсутствует, могут возникнуть различные сложности, связанные с нарушением половой идентичности.

Целью нашего исследования является Сравнение особенностей взаимоотношения с противоположным полом у студентов из полных и неполных семей. В основу исследования легло предположение, что на выбор партнера оказывает влияние то, с кем из родителей остался ребенок жить, а также, что отсутствие одного из родителей может вызвать у ребенка в дальнейшем трудности в общении с противоположным полом, недоверие к нему и сложности с выбором партнера.

В нашем исследовании приняли участие 96 студентов, обучающихся на различных факультетах в таких университетах, как РНИМУ им. Пирогова, МГУ, СПбГУ, ЮРГУ. Респонденты делились на две группы: 1-студенты из полных семей и 2-студенты из неполных семей. Возраст от 17 до 25 лет.

Для проверки нашего предположения мы разработали специальную анкету, позволяющую ответить на поставленные перед нами вопросы, касающиеся состава их семьи, отношения к официальному браку и особенностей взаимоотношения с противоположным полом. Полученные результаты были обработаны с помощью статистического пакета SPSS 21.0. Достоверность различий определялась при помощи непараметрического критерия Манна-Уитни.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что основными причинами образования неполных семей большинство студентов считают измену и неготовность супругов к совместной жизни ($p=0,016$). Но стоит отметить, что на первом месте по числу ответов у студентов из полных семей стоит такая причина, как постоянные конфликты. Также из результатов следует, что для людей из неполных семей насилие со стороны супругов является более частой причиной, чем смерть одного из супругов, в то время как у людей из полных семей наблюдается противоположная тенденция ($p=0,027$).

Вне зависимости от группы исследования, студенты считают, что вариант неполной семьи более благоприятен, чем вариант полной семьи, если существует насилие со стороны одного из супругов, употребление алкоголя и постоян-

ные конфликты в семье. Однако для студентов из неполных семей неготовность супругов к совместной жизни является большим основанием, чем измена, в отличие от студентов из полных семей ($p=0,349$).

Студенты из полных семей более серьезно относятся к своему партнеру, чем из неполных, а также в отношениях с партнером строить имеют большее намерение жизненные планы, чем в другой группе ($p=0,045$). Кроме того противоположный пол вызывает меньшее чувство настороженности у студентов из полных семей.

Сравнительный анализ результатов двух групп выявил, что студенты, воспитываемые одним родителем, менее настроены на создание семьи и серьезные отношения, чем студенты из полных семей. При выборе партнера студенты, воспитываемые без матери, больше ценят личностные качества партнера, чем внешние данные. В общении с противоположным полом они больше полагаются на интуицию, недооценивая свои шансы на успех.

Анализ результатов исследования показал, что состав семьи, в которой воспитывался ребенок, оказывает влияние на выбор партнера. При отсутствии одного из родителей возникает недоверие к противоположному полу и нежелание строить серьезные отношения. Молодые люди, воспитываемые в семьях без мамы, при выборе партнера больше обращают внимание на личностные качества, чем на внешние данные. Основными причинами образования неполных семей вне зависимости от состава семьи являются измена, неготовность супругов к совместной жизни и постоянные конфликты. Несмотря на то что, для студентов также основными причинами распада семьи являются «измена» и «неготовность супругов к совместной жизни» вне зависимости от типа семьи, они считают, что эти факторы не являются таким серьезным основанием, по сравнению с другими, для распада семьи. Студенты из неполных семей проявляют большую готовность смириться с фактом измены для сохранения семьи, чем студенты из полных семей. В то же время неготовность супругов к совместной жизни воспринимается студентами из неполных семей, как более неприемлемый фактор, в отличие от студентов из полных семей.

Жизнестойкость и самоактивация лиц с инвалидностью и ОВЗ

Самарец К.В.

*магистрант факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
ksenika2002@mail.ru*

Научный руководитель – Одинцова М.А.

В настоящее время в Российской Федерации активно развиваются направления по обеспечению равных возможностей для людей с инвалидностью и ОВЗ. Но успешность человека вообще, а тем более с инвалидностью и ОВЗ прежде всего зависит от его жизнестойкости, от активации его личностного потенциала, включающего самостоятельность, самореализацию, самоактуализацию, самодетерминацию и т.п.

Различные аспекты личностного потенциала в зарубежной и отечественной психологии рассматривают через такие понятия, как воля, сила Эго, внутрен-

няя опора, локус контроля, ориентация на действие, воля к смыслу и прочее. По мнению Д.А.Леонтьева эти аспекты личности наиболее полно включаются в введенное в зарубежной психологии понятие «hardiness» (жизнестойкость).

Д.А.Леонтьев раскрывает термин жизнестойкость через систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с окружающими. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность данных компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Термин самоактивация предполагает в первую очередь активность личности, это то, что подразумевают под словами «Я-сам», т.е. синтез психологической, физической активации и самостоятельности [2]. При этом самоактивация лиц с ОВЗ обусловлена основными личностными характеристиками, такими как личностный реабилитационный потенциал, жизнестойкость и многими другими.

М.А.Одинцова, Н.П.Радчикова предлагают следующую структуру самоактивации личности. Самоактивация включает два основных компонента – активацию и самостоятельность. При этом выделяют физиологическую и психологическую активацию. Далее подключаются компоненты самостоятельности: психическая активность, которая проявляется во внешней активности на моторном и личностном уровнях.

Самоактивация личности с инвалидностью и ОВЗ определяют как психологическую активацию, состоящую из восприятия, анализа и оценки внешних факторов (таких как условия среды, примеры значимых людей), внутреннюю переработку полученной информации и восприятие наиболее важного для себя. В результате чего личность имеет возможность управлять собой, на основе внутреннего потенциала и жизнестойкости (позитивного восприятия жизни и внутренней картины болезни, активности при решении учебных, бытовых и профессиональных задач, отношения к себе как к человеку, осознающему свои ограничения, но уверенному в своих возможностях) [3].

В проведенном нами исследовании приняли участие 27 студентов с инвалидностью, обучающихся в МГППУ; 19 студентов с инвалидностью из различных вузов России, в прошлом победители всероссийских школьных олимпиад; и 14 пациентов Реабилитационного центра «Преодоление».

Всего в исследовании приняли участие 60 человек с инвалидностью, из них 28 мужчин и 32 женщины. У 27 человек инвалидность приобретенная и 33 человека с врожденной инвалидностью. Возраст опрашиваемых от 18 до 70 лет.

Для определения жизнестойкости был использован Тест Жизнестойкости (Е.Н.Осин, Е.И. Рассказова 2013). Параметры самоактивации определялись по методике самоактивации (М.А.Одинцова, Н.П.Радчикова, 2017).

При сравнительном анализе общих показателей жизнестойкости и самоактивации лиц с врожденной и приобретенной инвалидностью различий выявлено не было. В то же время у лиц с приобретенной инвалидностью значительно выше такой компонент жизнестойкости как контроль ($p=0,034$). Из этого следует, что данная категория людей с инвалидностью более склонна к борьбе, даже если успех не гарантирован.

Дополнительно проведенный кластерный анализ для лиц с инвалидностью с разным уровнем жизнестойкости, показал, что в группы с низкой ($N=15$) и

средней (N=28) жизнестойкостью попало 40 % исследуемых с приобретенной инвалидностью и 60 % с врожденной. В то время как группа с высоким уровнем жизнестойкости (N=17) включает 60 % людей с приобретенной инвалидностью.

Таким образом, люди с приобретенной инвалидностью в большей степени нацелены на борьбу, обладают более активной жизненной позицией, стремятся к достижению новых целей и результатов.

Также в исследовании выявилась взаимосвязь показателей жизнестойкости и самоактивации. Так люди с низкой жизнестойкостью обладают соответственно низкими уровнями самостоятельности, физической активации, психологической активации.

И наоборот, в группе людей с высокой жизнестойкостью прослеживается высокий уровень всех показателей самоактивации.

Литература

1. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
2. *Одинцова М.А., Айсмонтас Б.Б., Куляцкая М.Г.* Факторы самоактивации студентов с ограниченными возможностями здоровья (по материалам пилотажного исследования) // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17, вып. 1. С. 72–79..

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

Севостьянова М.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
89266097309m@gmail.com*

Научный руководитель – Лубовский Д.В.

Младший школьный возраст – время перехода к новому образу жизни, когда меняются отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, укрепляется осознание статуса школьника, возникших прав и обязанностей. Образовательные учреждения играют важную роль в жизни младших школьников. Именно там ребёнок учится общаться, договариваться с другими, понимать себя и окружающих, считаться не только со своими интересами, но и с интересами других

Исследования, посвящённые формированию личностных образовательных результатов младших школьников, направлены на исследование зависимости их развития от образовательной среды, стиля педагогического воспитания, личности родителя, взаимоотношения с родителями и т.д., однако исследований понимания родителями их роли в формировании личностных образовательных результатов детей пока явно недостаточно[1]. Важность изучения создания безопасной среды в образовательном учреждении, способствующей развитию коммуникативных умений учащихся и формирование у них способности к сотрудничеству обусловлена тем, что школа способна строить свою локальную систему развития личности обучающихся с нескольких сторон: через обучение, воспитание и решение задач развития. Целью исследования является изучить представления родителей об их роли в формировании личностных образовательных результатов младших школьников. Гипотезой нашего исследования

стало предположение о том, что родители склонны к переоценке своей роли в формировании личностных образовательных результатов наряду с тенденцией к передаче обязанности их формирования школе[2].

Методологическую основу исследования составляют общенаучные положения о социальной обусловленности воспитания и сущности личности; психологические и педагогические концепции, раскрывающие сущность и содержание механизмов формирования умения сотрудничать личности, специфику возрастных особенностей младших школьников.

Для исследования мы использовали следующие методики: измерение самооценки по методике дембо-рубинштейн, Тест-опросник родительского отношения А.Я.Варга, В.В.Столин. Методика ОРО, опросник для родителей, направленный на выявление их требований к школе и взаимосвязь с ней, проективная методика «Рисунок моей семьи».

Наше исследование заключается в обобщении психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста, факторов, влияющих на формирование личностных образовательных результатов младших школьников, а также в разработке подхода к изучению представлений родителей о личностном развитии младших школьников и родительской роли в формировании личностных результатов образования.

Полученные данные позволят обобщить и систематизировать представления родителей об их роли в формировании личностных образовательных результатов младших школьников, дадут возможность на основе данных исследования вести просветительскую работу с родителями и выстраивать взаимодействие с ними в процессе воспитания обучающихся.

Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. *Выготский Л.С.* Проблема возраста. – М.: Изд-во МГУ, 1998.

Развитие читательской компетентности младших школьников, обучающихся в разных дидактических системах

Семенова М.Д.

*студент магистратуры факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГГПУ, Москва, Россия
kozavdohnovenija@yandex.ru*

Научный руководитель – Гуружапов В.А.

Трудно переоценить значение чтения для образования и развития современного человека. Чем скорее и увереннее ребенок овладеет этой деятельностью, чем шире будет применять этот инструмент, тем масштабнее окажутся его возможности для становления его личности, формирования интеллектуальных и творческих процессов, для освоения окружающей действительности. В то же время, учителя и родители сталкиваются с проблемой угасания у подрастающего поколения интереса к чтению, с нежеланием детей братья за печатное издание, будь то книга или научно-популярное пособие, учебник или даже журнал. Возвращение ребенка к книге, приобщение его к чтению, формирование

его читательской компетенции – одна из ключевых функций образования как социального института.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования на предмете «Литературное чтение» приоритетной целью обучения ставит формирование читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности[4]. Среди задач курса «Литературное чтение» поставлена задача: «Формирование нравственного сознания и эстетического вкуса младшего школьника; понимание духовной сущности произведений. (Результат: в процессе работы с художественным произведением младший школьник осваивает основные нравственно-этические ценности, получает навык анализа положительных и отрицательных действий героев, событий).»

В разных дидактических системах по-разному могут подходить к решению поставленных ФГОС задач. И успех педагогического воздействия в достижении озвученных задач тоже может различаться. Нам интересно было проследить качественные и количественные различия в развитии читательской компетентности учащихся 4 классов, обучающихся в рамках развивающего обучения и по традиционным программам.

В качестве метода диагностики читательской компетентности четвероклассников мы взяли «диагностику читательской деятельности школьников» Г.Н. Кудиной[1]. Еще 15–20 лет назад Галина Николаевна со своей рабочей группой озвучили актуальность развития читательской деятельности школьников, создали учебный курс, в рамках которого происходило становление эстетически развитого читателя. Плоды своего педагогического труда Г.Н. Кудина исследовала путем экспериментально выверенного интервью на основании прочтения школьниками художественного текста. Таким образом, в конечном итоге, сложилась методика диагностики читательской деятельности, часть которой мы использовали в своем исследовании. Для эксперимента мы взяли эпический текст (рассказ В. Белова), ранее не изучавшийся в исследуемых классах. Учащимся в индивидуальном порядке предлагалось прочитать рассказ, а затем по прочитанному с каждым учащимся была проведена беседа. Беседа была направлена на выявление глубинного понимания авторского текста и направленности на вычитывание определенных позиций в тексте. Нами были исследованы 17 учащихся 4го класса, обучающихся в рамках педагогической системы Л.В. Занкова и 29 учащихся 4х классов, обучающихся по программе «Школа 21 век». Полученные результаты мы также соотнесли впоследствии с результатами, изложенными в своем исследовании Г.Н. Кудиной.

В качестве гипотезы мы предположили значимые различия в понимании авторского текста при чтении у учащихся, обучающихся в разных дидактических системах, и различия их в направленности читательского внимания на разные позиции в тексте.

По итогам исследования нами были обнаружены следующие отличия.

Значимо большее количество младших школьников, обучающихся в рамках развивающего обучения, обнаружило направленность на внутренний мир героя-ребенка, направленность на авторские оценки проявили учащиеся в системе Л.В. Занкова в ощутимо большем проценте, чем учащиеся по программе «Школа 21 век» и в системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Можно предположить,

что серьезный разрыв в результатах между учащимися в системе Л.В. Занкова и учащимися в системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова обусловлен переменами, произошедшими с учащимися за прошедшие со времен исследования Г.Н. Кудиной десятилетия. Разрыв между результатами между учащимися в системе Л.В. Занкова и учащимися по программе «Школа 21 век» могут быть объяснены различием педагогических воздействий. В системе Л.В. Занкова принято развернуто и содержательно обсуждать прочитанные произведения и выделять при этом в произведениях позицию автора. Тем же самым могут быть объяснены серьезные различия между учащимися разных дидактических подходов в позиции самого читателя: если четвероклассники, обучающиеся по системе Л.В. Занкова чаще делали упор на собственные чувства, так или иначе выражали сопереживание героям рассказа, ориентировались на свой художественный и душевный опыт, то четвероклассники, обучающиеся по программе «Школа 21 век», стремились вычитать и сформулировать некую мораль в прочитанном произведении, обобщить прочитанное в форму нравоучения, пытались выявить и опереться на какие-нибудь социально-нравственные ориентиры. По остальным параметрам выдающихся различий между успешностью читательской деятельности, проявленной учащимися развивающего обучения и успешностью читательской деятельности, проявленной учащимися, обучающимися по традиционным программам, нами обнаружено не было.

Вероятно, методика диагностики читательской деятельности школьников Г.Н. Кудиной в тех рамках и ограничениях, в каких сделали попытку применить ее мы, выявляет, в первую очередь, возрастные тенденции успешности читательской деятельности, находящейся в прямой зависимости от развитости читательской компетентности, нежели закономерности успешной читательской деятельности, обусловленной педагогическими воздействиями.

Литература

1. Г.Н. Кудина «Диагностика читательской деятельности школьников» – Москва, 1996 г
2. Программа: система Л.В. Занкова Литературное чтение Н.В.Нечаева Сборник: Программы начального общего образования. Издательский дом «Фёдоров»2011г.
3. Рабочая программа «Литературное чтение» 4 класс УМК «Школа XXI века». Автор – составитель: учитель начальных классов Вайс Валентина Константиновна <https://doc4web.ru/literatura/rabochaya-programma-literaturnoe-cthenie-klass-umk-shkola-i-veka.html>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования второго поколения по дисциплине «Литературное чтение».

Гендерная специфика агрессивности в младшем подростковом возрасте

Серебрякова А.В.

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

sandrabeksh@inbox.ru

Научный руководитель – Рашкован Е.А.

Подростковый возраст наиболее чувствителен к гендерной сегрегации и агрессивному поведению. Это период кризиса, в который на личность воздействует множество факторов, способствующих возникновению фрустрации. В личностном становлении происходит множество важнейших перестроек, в первую очередь, развивается самосознание и идентичность, соответственно происходит активное построение самоотношения к своей гендерной идентификации. В связи с меняющимися современными тенденциями общества, сменой социальной ситуации развития, новым типом ведущем деятельности и др., принятие определенных качеств, которые стереотипизируются обществом, как мужские и женские, является зачастую непростой задачей для младшего подростка. Так, в настоящее время к младшему подростку предъявлен достаточно высокий уровень требований, например, девочки должны быть хозяйственными и послушными дома, в то время как в школе от них требуется достижение высоких результатов, активной позиции, принятия ответственности. Все это носит противоречивый характер и способствует фрустрации, на фоне которой вполне закономерным будет развитие агрессивности, выступающей в роли защитного механизма в ответ на напряжение, связанное с затрудненностью гендерной идентификации. Мальчики же, находясь вместе с такими девочками, могут быть ими подавлены, и это также будет способствовать развитию агрессивных личностных тенденций.

Разницу в проявлении агрессивности у мальчиков и девочек подтверждают многие исследования. Так, финские исследователи [1], определили, что девочки (11–12 лет) в большинстве случаев проявляют косвенную агрессию, а мальчики открытую. Исследования Оуэнса Л. и Макмаллина К. [3], подтверждают данное распределение видов агрессивного поведения. Изучая австралийских подростков было обнаружено, что в уровне агрессивного поведения различий нет, однако, что касается видов проявления агрессии, то здесь девочки также чаще проявляют косвенную агрессию, так как не находят прямую агрессию успешным выходом из конфликтной ситуации.

Вопрос гендерной специфики агрессивности у младших подростков является очень актуальным, так как в современном обществе возникают новые тенденции распределения агрессивности среди мальчиков и девочек. Ранее агрессивность была показателем мужественности, в настоящее же время девочки зачастую являются более агрессивными, так в исследованиях Хонглинга Х. Фармера В. Карнси Д. [2] показано, что девочки-подростки в социальных сетях проявляют большее разнообразие в видах проявления агрессии по сравнению с мальчиками. Различные формы агрессии могут использоваться девочками-подростками, чтобы способствовать их популярности или главенствующему статусу в школьных социальных сетях.

Наше исследование было направлено на выявление связи между гендерными особенностями и агрессивностью в среде современных младших подростков.

В исследовании приняли участие 91 человек, из них 35 мальчиков и 56 девочек образовательного учреждения г. Москвы. С помощью методики «Исследование маскулинности – фемининности личности» (С. Бем) (адаптация М.В. Бураковой (2000 г.)), опросника агрессивности Басса – Дарки (адаптация Л.Г. Почебута) и теста руки (Э. Вагнера, Б. Брайклина, З. Пиотровского) и обработки полученных результатов методом ранговой корреляции Спирмена, мы пытались выявить связь между гендерными особенностями (маскулинностью, фемининностью, андрогинностью) и уровнем, видами и тенденциями агрессивного поведения у мальчиков и девочек 11–13 лет.

Мы получили следующие результаты. Наше исследование подтвердило новую тенденцию проявления гендерных особенностей, так девушки становятся более маскулинными (у 27 % девушек присутствуют маскулинные черты) и лишь у 2 % фемининные, свидетельствующие о гендерной идентификации. У 35 % парней из всей выборки присутствуют маскулинные черты, у 16 % – фемининные. Это может свидетельствовать о том, что девочки в данных современных условиях общества стремятся к занятию лидирующих позиций, не боясь брать на себя ответственность, в то время как мальчики теряют свои маскулинные черты по сравнению с такой группой девочек.

Методом ранговой корреляции Спирмена была выявлена связь между гендерными особенностями и уровнем, видами и тенденциями агрессивного поведения. У мальчиков с андрогинными чертами личности преобладает средний уровень агрессивности, среди установок агрессивного поведения можно выделить коммуникацию и указание. Такие данные характеризуют андрогинный тип как сочетание мужских и женских черт одновременно в личности. Маскулинный тип личности в группе мальчиков отличается физической и предметной агрессией. Маскулинность предполагает физическую активность, которая может проявляться, как тенденция агрессивного поведения. Фемининный тип личности включает в себя вербальную агрессию, и среди установок наиболее характерной для него является коммуникация. Такие данные могут свидетельствовать о типичных фемининных особенностях личности, направленных на коммуникацию с внешним миром и на большую вербальную активность в сравнении с другими типами личности.

В группе девочек с андрогинными чертами личности, как и у мальчиков преобладает средний уровень агрессивности, среди видов агрессивности – самоагрессия, тенденции поведения – коммуникация. Маскулинный тип личности в группе девочек отличается физическими видами агрессивности и агрессивными тенденциями в поведении. Фемининный тип личности включает в себя низкий уровень агрессивности и вербальный и эмоциональный виды агрессивности. Что является особенно характерным для данной гендерной идентификации.

Исследуя данную проблематику, нам удалось выявить связь между гендерными особенностями и видами, уровнем, тенденциями агрессивного поведения младших подростков. Те или иные гендерные особенности (маскулинность, фемининность, андрогинность), присутствуя в личностных характеристиках мальчиков или девочек, подтверждают для каждого типа свои особенные характеристики агрессивного поведения.

Таким образом, гендерный подход открывает новые возможности для исследования и коррекции агрессивного поведения. Полученные нами данные

исследования могут быть использованы в работе педагога-психолога, а также педагога с младшими подростками.

Литература

1. *Björkqvist K.* Gender differences in aggression//Current Opinion in Psychology. 2017.19: 39–42
2. *Hongling Xie, Thomas W. Farmer, Beverley D. Cairns.* Different forms of aggression among inner-city African–American children: Gender, configurations, and school social networks //Journal of School Psychology. 2003. 41: 355–375
3. *Laurence D. Owens & Colin E. MacMullin.* Gender Differences in Aggression in Children and Adolescents in South Australian Schools//International Journal of Adolescence and Youth. 2012.6: 21–35

Взаимосвязь коммуникативной компетентности родителей подростков с психологическим благополучием их детей

Смирнова О.В.

*студент магистратуры факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

sov1709@gmail.com

Научный руководитель – Ермолаева М.В.

Цель обсуждаемого исследования состоит в изучении взаимосвязи коммуникативной компетентности родителей подростков с психологическим благополучием их детей.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что коммуникативная компетентность родителей является фактором психологического благополучия подростков.

Объектом исследования выступает психологическое благополучие подростков. Предметом исследования стала коммуникативная компетентность родителей как фактор психологического благополучия подростков.

В исследовании принимали участие 92 человека: 46 подростков в возрасте 13–14 лет, учащиеся 7 классов школы № 2009 СП № 11 г. Москвы и их родители, также 46 человек.

Исследование включало два последовательно реализуемых этапа. На первом этапе было проведено обследование подростков с целью выявления уровня их психологического благополучия и фиксации наличных особенностей детско-родительских отношений с помощью методик: шкал VI. «Общение. Популярность среди сверстников, умение общаться», VII. «Счастье и удовлетворенность», VIII. «Положение в семье» методики «Изучение особенностей Я-концепции подростков» (Е. Пирс, Д. Харрис. Адапт. А.М. Прихожан), Шкалы психологического благополучия Варвик-Эдинбург (WEMWBS), опросника «Взаимодействие родитель – ребенок»: вариант для подростков (авт. Марковская И.М.). Полученные результаты были подвергнуты процедуре факторного анализа методом главных компонент с последующим Варимакс-вращением. На втором этапе были протестированы родители подростков, принимавших участие в исследовании, при помощи методик «Оценка уровня общительности» (Тест В.Ф.Ряховского), «Тест оценки коммуникативных умений» М. Снайдера, «Шкала эмоционального отклика» (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES)

Альберта Меграбяна (Albert Mehrabian) в модификации Н. Эпштейна для выявления некоторых аспектов их коммуникативной компетентности. Полученные в результате обследования результаты первого этапа исследования были проанализированы на основе непараметрического критерия Краскала-Уоллиса с учетом данных, полученных при тестировании родителей.

Процедура факторного анализа результатов подростков позволила выделить пять факторов, описывающих пространство детско-родительских отношений и особенности психологического благополучия подростков. Факторам были присвоены следующие наименования: Ф1 – дистанция детско-родительских отношений, Ф2 – степень удовлетворенности по основным жизненным параметрам: общение, семья, жизнь в целом, Ф3 – строгость детско-родительских отношений, Ф4 – согласие в детско-родительских отношениях, Ф5 – последовательность в детско-родительских отношениях.

В ходе реализации второго этапа исследования были проанализированы оценки родителей по таким аспектам коммуникативной компетентности как уровень коммуникативных навыков, уровень эмоционального отклика и общий уровень общительности, данные были приведены в вид, позволяющий выделить несколько групп родителей (различающихся по уровням проявления исследованного признака) по каждому из исследуемых параметров. Оценки подростков по шкалам, входящим в выделенные факторы, были проанализированы с точки зрения выявленных особенностей коммуникативной компетентности их родителей по каждому фактору отдельно с использованием непараметрического критерия Краскала-Уоллиса.

Полученные в результате анализа результаты выявили следующие закономерности:

1. Уровень актуального психологического благополучия подростков связан с такими параметрами как удовлетворенность общением и положением в среде сверстников, общей удовлетворенностью жизнью и удовлетворенностью положением в семье, и не связан напрямую с конкретными аспектами детско-родительских отношений.
2. Психологическое благополучие подростков напрямую не определено различными аспектами коммуникативной компетентности их родителей, за исключением параметра удовлетворенности общением в среде сверстников, который значимо связан с общим уровнем общительности родителей. При этом низкая степень удовлетворенности общением со сверстниками связана с нормальной коммуникабельностью родителей, характеризуемой «ровным» общим стилем общения, в то время как замкнутость родителя, склонность к замкнутости и осторожности в общении или высокая общительность представлена высокими и средними оценками удовлетворенности общением со сверстниками у их детей-подростков.
3. Различные аспекты детско-родительских отношений, в свою очередь, определены уровнем эмоционального отклика и общим уровнем общительности, выявленных у родителей. В частности, высокий уровень эмоционального отклика и эмпатии родителей положительно значимо связан с удовлетворенностью подростков детско-родительскими отношениями, высокой оценкой авторитетности родителя со стороны подростков и выраженном положительном отношении к родителю в целом, с наличием у

подростка ощущения эмоциональной близости с родителем, желания делиться с ним личным, сокровенным и важным, ощущением согласия в детско-родительских отношениях и положительной оценкой наличия контроля в детско-родительских отношениях. В свою очередь, высокий уровень общительности родителей связан с высокой оценкой сотрудничества в детско-родительских отношениях со стороны подростков и высокой оценкой строгости в детско-родительских отношениях со стороны подростков. Одновременно с этим, оценка коммуникативных умений родителя как аспект коммуникативной компетентности не определяет ни один из параметров, выделенных в рамках факторной структуры.

4. Вхождение параметра «удовлетворенность положением в семье» в структуру фактора, определяющего общую оценку ощущения психологического благополучия подростков в разных жизненных сферах, позволяет также выдвинуть предположение о наличии опосредованных связей между особенностями детско-родительских отношений, которые опосредованы некоторыми аспектами коммуникативной компетентности родителей, в частности уровнем эмоционального отклика и общим уровнем общительности, и уровнем оценки психологического благополучия подростков, которые не были зафиксированы в рамках данного исследования и нуждаются в дальнейшей разработке и изучении.

Таким образом, изначальная гипотеза исследования о том, что коммуникативная компетентность родителей является фактором психологического благополучия подростков, подтверждена частично в рамках выявленной взаимосвязи такого аспекта коммуникативной компетентности родителей, как общий уровень общительности и параметра психологического благополучия подростков, связанного с удовлетворенностью общением в кругу сверстников.

Формирование представлений младших школьников о товарно – денежных отношениях

Смирнова Я.Н.

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

Italians.1.4@yandex.ru

Научный руководитель – Землянская Е.Н.

Само время диктует принципиально новые подходы к школьному образованию. Формирование экономической грамотности учащихся в современном мире приобретает особую значимость. Дети с самых юных лет в той или иной степени вовлечены в экономические отношения общества. Происходящие в мире события убедительно доказывают, что нашей подрастающей смене понадобятся иные навыки и умения, включая финансовую и экономическую грамотность, чтобы успешно ориентироваться в быстро меняющихся условиях жизни. Следующие поколения столкнутся с ещё большими финансовыми рисками, будут иметь дело с более сложными финансовыми продуктами, нежели их родители. Уже сейчас современный мир предоставляет доступ к финансовым услугам людям достаточно молодого возраста.

Несмотря на значительный опыт внедрения экономики как отдельного школьного предмета, на сегодняшний день не существует единой четкой концепции школьного экономического образования. Имеется много учебников, курсов, методических материалов, но продуктивность работы по экономическому образованию и воспитанию всё ещё не высокая.

Формировать экономические представления нужно начинать уже в младшем школьном возрасте – это послужит хорошим и крепким фундаментом для обучения экономике в последующих возрастных периодах. На данном этапе, мы считаем, главное – развить интерес к данному предмету и сформировать элементарные экономические представления и их логическую взаимосвязь с окружающей действительностью. Приобретенные учащимися экономические знания и умения послужат основой для дальнейшего развития экономического образования и воспитания детей на последующих ступенях обучения.

Анализ существующих в начальной школе программ по экономике и получаемые результаты практической деятельности по формированию экономической грамотности младших школьников, убедительно показывает, что сложилась ситуация, характеризующаяся некоторым противоречием. С одной стороны, общество ждёт от выпускников, что они будут «принимать рациональные решения в условиях относительной ограниченности доступных ресурсов, оценивать и принимать ответственность за их возможные последствия для себя, своего окружения и общества в целом» (ФГОС), то есть, обладать качественно новым мышлением, чтобы успешно решать ставящиеся перед ними задачи, принимать стратегически верные самостоятельные решения, обладать высокой культурой экономического мышления. А с другой стороны, до сих пор не выработана единая концепция экономического образования. Педагоги и психологи до сих пор не пришли к единому мнению, нужен ли отдельный предмет «Экономика» в начальной школе или будет лучше включать уроки по формированию экономической грамотности в другие предметы. А те программы, которые имеются, мы считаем, не до конца удовлетворяют потребностям детской психики данного возрастного периода. Детям сложно усваивать такой сложный курс, если он не опирается на их специфические особенности мышления в этом возрасте.

Цель данного исследования – выявить педагогические условия, формирующие представления младших школьников об элементарных экономических понятиях на примере товарно-денежных отношений в курсе « Экономика для младших школьников».

Мы предполагаем, что занятия, направленные на развитие теоретического мышления, будут успешнее формировать понимание данного курса.

В исследовании приняли участие 60 детей младшего школьного возраста 8–9 лет, которые были поделены на контрольную и экспериментальную группы.

На начальном этапе эксперимента были изучены представления детей по экономической теме «Деньги и товар» на основе анкетирования. Затем проведены два теста на изучение ассоциативного мышления и умения устанавливать простые аналогии. Эти три методики позволили получить информацию о том, в какой степени у детей сформированы интересующие нас понятия и определить уровень развития мышления, а именно, способен ли ребёнок установить причинно-следственные связи между объектами.

Формирующий эксперимент проводился на основе курса «Экономика для младших школьников» под ред. И.А. Сасовой, Е.Н. Землянской. С детьми контрольной группы были проведены занятия по интересующим нас темам. За основу брались уроки из методических пособий, которые дополнялись специально составленными заданиями на развитие теоретического мышления: играми, дидактическим наглядным материалом. На уроках ребята учились сравнивать предметы и делать выводы. Строили предположения, много играли, работали в командах и парами, выполняли задания на время и рисовали. Так же иногда давались домашние задания творческого характера. Главной задачей на данном этапе было вызвать интерес детей к такому сложному предмету и поддерживать его на должном уровне специально подобранными методиками.

Завершающим этапом исследования планируется проведение повторного анкетирования и тестирования в обеих группах. Из анкеты будут удалены блоки фактологических вопросов, тесты останутся прежними. Полученные результаты будут обрабатываться методами математической статистики и анализироваться.

К вопросу образования осужденных женщин

*Смолко Н.А.
магистрант факультета юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
sm.tusik@rambler.ru*

Научный руководитель – Дебольский М.Г.

Преступления насильственного характера, сопровождающиеся агрессивным поведением, причиняют вред жизни и здоровью людей, а сама агрессия является противоположной физиологической природе лиц женского пола и противоречит представлениям общества о манерах поведения женщины. Понимание основ проявления агрессии у осужденных женщин, совершивших преступления насильственного характера, помогает подобрать наиболее приемлемый подход к комплексному изучению данного феномена и последующей коррекции.

Среди зарубежных ученых, исследовавших проблему агрессивного поведения, следует выделить: А. Басса, К. Лоренца, А. Бандура, Э. Фромм, Дж.Доллард, Н. Миллер, Р. Сирс, Дж. С. Холл и другие. Среди российских ученых, занимавшихся проблематикой агрессивности и вопросами изучения личности женщин, совершивших насильственные преступления, следует выделить Ю.М. Антоняна, Е.Г. Дозорцеву, Ф.С. Сафуанова, С.Н. Ениколопова, П.Н. Тарновскую, Д.А. Шестакову и др.

Целью проведенного исследования было выявление психологических особенностей проявления агрессии у осужденных женщин, совершивших преступления насильственного характера.

В качестве гипотезы исследования мы выдвинули следующее: проявление агрессии у осужденных женщин, совершивших преступления насильственного характера, отличается от осужденных, совершивших кражи, склонностью к агрессии и ее инструментальной функцией.

В исследовании проведен теоретический анализ материалов по проблеме агрессивного поведения через призму гендерных особенностей, осуществлен

подбор психодиагностических методик, проведен сравнительный анализ полученных результатов по двум группам осужденных женского пола (осужденные по 105 и 158 статьям УК РФ).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования применялись методы: теоретический анализ социологической, психологической, криминологической и конфликтологической научно-методической литературы по проблеме агрессивного поведения; методы эмпирического исследования (метод экспертных оценок, тест на определение копинг-стратегий Р. Лазаруса, проективная методика «Hand-test», опросник уровня агрессивности Басса – Перри); методы статистической обработки экспериментально полученных результатов исследования (описательные статистики, коэффициент корреляции Пирсона (r), t -критерий Стьюдента).

На основании теоретического анализа литературы по исследуемой проблеме установлено, что агрессивность осужденных за насильственные преступления женщины выше, чем агрессивность осужденных за корыстные преступления. В психологии выделяют два вида агрессии: инструментальную и враждебную (Feshbach, 1964). Известный специалист в области юридической психологии Еникеев М.И. подчеркивал, что при совершении разного рода преступлений у человека на передний план выступает та или иная форма агрессии (Еникеев М.И., 2011).

Статистическая обработка полученных данных позволила выявить особенности проявления агрессии у осужденных женщин, совершивших преступления насильственного характера и кражи: у совершивших насильственные преступления женщин агрессия обнаруживается в качестве инструментального компонента, носит аффективную направленность и сочетается с низким уровнем развития просоциальной ценностно-смысловой сферы личности, в то время, как у совершивших корыстные преступления женщин, агрессия является враждебно-импульсивной (не является инструментом достижения цели преступления).

Результаты исследования позволяют сотрудникам психологической службы уголовно-исполнительной системы целенаправленно осуществлять психокоррекционную работу с осужденными за насильственные и корыстные преступления, а также при проведении профилактической работы с женщинами, склонными к открытому агрессивному поведению с применением насилия, в реабилитационных центрах различных ведомств.

Литература

1. Еникеев М.И. Юридическая психология. / М.И. Еникеев. – Москва: НОРМА, 2011. – 501 с. [Электронный ресурс] URL: https://bib.social/psihologiya_997_998/yuridicheskaya-psihologiya2011.html (дата обращения: 08.05.2018)
2. Feshbach S. The function of aggression and the regulation of aggressive drive / S. Feshbach // Psychological Review. – 1964. – Vol. 71. – P. 262.

Обзор смысложизненных ориентаций студентов-психологов

Стаценко Н.В.

*магистрант факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

statsenko.natalja@yandex.ru

Научный руководитель – Баринова О.В.

Проблема смысложизненных ориентаций становится очевидной в студенческом возрасте, особую актуальность она приобретает у студентов-психологов в связи с требованиями, предъявляемыми к профессии психолога, поскольку основным инструментом его деятельности является сама личность профессионала и её внутренний опыт. Будущему психологу необходимо выбирать смысложизненные ориентации, развивающие как личностные, так и профессиональные качества, быть в них устойчивым и при этом актуализировать их для себя в процессе своего саморазвития. Недостаточная личностная осознанность смысложизненных ориентаций приводит к тому, что процесс саморазвития, профессионализации и личностный рост остаются спонтанными, а это сказывается на эффективности будущей профессиональной деятельности и её детерминации смыслом жизни сегодняшнего студента. В связи с этим мы провели теоретическое обобщение сущностных аспектов феномена смысложизненных ориентаций и сделали важный поворот к профессиональной специализации студентов: проанализировали современные исследования смысложизненных ориентаций у студентов-психологов, чем обусловлена актуальность работы.

Детальное изучение в студенческом возрасте психологической науки, которая связана с рефлексией, умением интерпретировать различные жизненные ситуации и вести поиск решения серьезных проблем (индивидуальных и социальных), не может не повлиять на серьезные ценностно-мировоззренческие трансформации. Они отражаются в специфике смысложизненных ориентаций, раскрыть которую поможет обзор современных исследований в данном направлении. С целью более тщательного изучения поставленного вопроса обратимся вначале к теоретическим основаниям феномена смысложизненных ориентаций.

Смысл жизни имеет разные определения в психологии. На наш взгляд, определение смысла жизни как «движущей силы человеческого поведения, стремление человека к самоосуществлению; центральный жизненный мотив, отражающий то, ради чего человек живет» [5], является наиболее подходящим, оно подводит итог сказанному по данной проблематике отечественными и зарубежными авторами. Для С.Л. Рубинштейна смысл человеческой жизни – быть источником света и тепла для других людей, быть преобразователем жизни и ее механизмом совершенствования [6]. С.Л. Рубинштейн первым обозначил и глубоко раскрыл экзистенциальные темы в российской психологии: ответственности человека за свою жизнь, совести, отношения к другим людям.

В. Франкл был одним из первых, кто затронул проблему смысла в психологической науке. Он установил, что отсутствие смысла в жизни человека ведет к ноогенному неврозу и экзистенциальному вакууму, а также выступает причиной многих психических заболеваний. В. Франкл считает, что человек может обрести смысл жизни тремя путями: 1) в деле, направленном на достижение

социально-значимых целей; 2) в переживании гуманистических ценностей 3) заняв определенную позицию по отношению к обстоятельствам своей жизни, реализация объективно существующего онтологического смысла всегда личностна. А. Лэнгле, продолжая развивать концепцию своего учителя, говорит, что онтологический, глобальный смысл бытия человек проживает через свой персональный экзистенциальный смысл, определяемый как самая ценная возможность ситуации, где в первую очередь придается значение диалогическому обмену с ситуацией. Экзистенциальный смысл описывается как человеческая категория с ее ограниченностью в отношении способностей, сил и возможностей, которые находятся в распоряжении человека в определенном момент времени. Здесь тема смысла является комплексной и связана с исполнением четырех экзистенциальных фундаментальных мотиваций, которые систематизируют причины, приводящие к проблемам смысла, и находятся с ними во взаимосвязи. Фундаментальные мотивации показывают, как люди реализуют основные аспекты своей экзистенции: как они обходятся с фактами и реальностью; с ценностями и отношениями; соотносятся со своей идентичностью и аутентичностью; а также с более крупными контекстами своих действий [4].

В настоящее время в психологии нет однозначного определения смысловых ориентаций. Д.А. Леонтьев, развивая тему смысла, ввел термин «смысловые ориентации», которые разделяются на два уровня: 1. потребности, ценности, мировоззрение, смысл жизни и самоотношение. 2. отношения личности с миром, т.е. «внутренний мир человека», развивающийся во взаимодействии с внешним [3]. Значимость смысловых ориентаций нашла отражение в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Г.А. Вайзер, Д.А. Леонтьева, В.Э. Чудновского и др. В их работах отмечается, что смысловые ориентации – это целостная система сознательных и избирательных связей, отражающая направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью и способность брать за нее ответственность, влияя на ее ход.

Проблема смысловых ориентаций студентов-психологов актуализирует как возрастную специфику смысловых ориентаций самим человеком, так и влияние психологической специальности на формирование личностных смыслов и установок. В нашем восприятии, смысловые ориентации студентов-психологов могут формироваться в двух направлениях: 1. Как основа поступков, общей поведенческой линии, коммуникативных трансакций, решения нестандартных проблем с помощью научно-исследовательских методов. Погружение в сферу психологии в студенческом возрасте может влиять на повышение степени научности и аналитичности мировоззрения, а формирование ценностно-смысловой иерархии пойдет по пути саморазвития. 2. Как основа постоянной саморефлексии и самоанализа, стремления ставить акмеологические и экзистенциальные вопросы и вести поиск их решения. Изучение психологии здесь может повлиять на повышение степени тонкости чувствования мира, жизни человека и общества; на развитие бытийного и рефлексивного сознания, рефлексии; на развитие философско-творческого мировоззрения, выход на осмысленную, экзистенциально исполненную жизнь.

Исследователи СЖО студентов отмечают, что на протяжении обучения возникают кризисы профессионального и личностного самоопределения, что

говорит о недостаточной зрелости смысложизненных ориентаций, а это, в свою очередь, влечет регрессию и вызывает зачастую необратимые процессы в становлении профессионализма и требует системной организации воспитательного взаимодействия со студентами в вузе. Сказанное подтверждает тезис о том, что успешность профессиональной подготовки будущих психологов измеряется не только соответствием требованиям образовательных стандартов, но и целенаправленной воспитательной работой в вузе над личностной зрелостью психолога, его способностью и возможностью решать сложные социально-психологические проблемы [1]. В нашем понимании особенно важно научить студентов-психологов решать экзистенциальные вопросы в своей жизни, сделать их приоритетными в своих смысложизненных ориентациях и уделить этому аспекту достаточное внимание.

Н.И. Аркаевой было проведено глубокое исследование, направленное на изучение и формирование при помощи определенной программы смысложизненных ориентаций у студентов-психологов. В результате были установлены значимые взаимосвязи между показателями смысложизненных ориентаций и их структурных компонентов: когнитивным, мотивационным, эмоционально-волевым, ценностным и поведенческим [2]. А также разработана модель формирования СЖО у студентов-психологов в образовательном процессе, оказывающая положительное влияние на динамику структурных компонентов; выявлены конкретные особенности СЖО у испытуемых: возрастные – самостоятельность и познавательная активность, личностные – уверенность в себе и контактность, профессиональные – чуткость, ответственность, активность, оригинальность.

Развитие смысловой сферы студентов-психологов во многом зависит как от реализации различных программ и тренингов, так и от индивидуальных усилий самих молодых людей, влияния внешнего мира. При соответствующих условиях СЖО студентов развиваются в первом направлении: испытуемые демонстрируют высокую произвольность, самоорганизованность и ценные личностно-профессиональные качества. Однако исследователи показывают, что у студентов-психологов (как гуманитариев) смысловые ориентиры предполагают развитие саморефлексии и постановку экзистенциальных вопросов, т.е. второе направление в развитии СЖО.

В большей части проведенных исследований по данной тематике ведется речь о профессиональной сфере и стремлении студентов к самоактуализации и самоопределению благодаря устойчивости личностных смыслов и мотивов. При этом такие проблемы, как высокая эмоциональность психологов, склонность к бытийному кризису, постоянное желание рефлексировать получили частичное освещение. В связи с этим, выделились предполагаемые перспективы исследований: изучение, формирование и развитие СЖО студентов-психологов на экзистенциальном уровне, куда предполагается включить осмысленность жизни, экзистенциальную исполненность и фундаментальные экзистенциальные мотивации.

Для работы психологом требуется перестройка всей личности в целом, и начинать это преобразование необходимо уже со студенческой скамьи. Для этого, в первую очередь, нужно осмысленно подходить к своей жизни, ставить себе акмеологические и экзистенциальные задачи и осуществлять их, жить экзистенциально исполненно. Препятствия в экзистенциально исполненной жизни заключаются в недостаточной ее осмысленности и проработанности по четырем

фундаментальным экзистенциальным мотивациям, что и будет являться дальнейшей перспективой нашего исследования.

Литература

1. Долгова В.И., Аркаева Н.И. Психологические особенности смысловых ориентаций выпускников вуза // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. СПб., 2013 г.
2. Долгова В.И., Аркаева Н.И. Смысловые ориентации: формирование и развитие. Челябинск: ООО «Искра-Профи», 2012.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2009. 512 с.
4. Лэнгле А.А., Уколова Е.М, Шумский В.Б. Современный экзистенциальный анализ. История, теория, практика, исследования. М.: Юрайт, 2018. 403 с.
5. Психология человека от рождения до смерти / Под общей ред. А.А. Реана. М.: АСТ, 2015. 656 с.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

**Связь социального интеллекта
и агрессивности младших школьников**

Стоянова А.А.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
elis-red@mail.ru*

Научный руководитель – Егоренко Т.А.

Ситуация в современном образовании характеризуется тем, что школа должна быть ориентирована не только на образовательную среду, но и еще выполнять функции по формированию социально адаптивной личности. Адаптацию личности мы рассматриваем в контексте ее социализации.

В младшем школьном возрасте увеличивается круг общения ребёнка, развивается способность переживать за другого, умение вставать на точку зрения другого человека, отличать свою точку зрения от других возможных. Всё перечисленное составляет основу социального интеллекта.

Значимость социального интеллекта состоит в том, что он дает возможность ребенку анализировать и понимать любые эмоциональные состояния и личностные особенности людей, устанавливать дружеские отношения, разрешать конфликтные ситуации, правильно взаимодействовать с одноклассниками и взрослыми людьми. Социальный интеллект наделяет способностью не просто понимать людей, но и понимать ситуации, варианты их взаимодействия, помогает управлять ими и адаптироваться к ним [2]. Таким образом, развитие социального интеллекта способствует успешной адаптации к межличностным взаимоотношениям и социализации в целом, т.к. дает понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов).

Извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях со сверстниками помогает младшему школьнику наличие высокого уровня социального интеллекта.

Низкий уровень социального интеллекта ведет к непониманию в общении среди сверстников, а также к ошибочному определению поступков и распозна-

нию поведения, эмоций и чувств, неспособности установить контакт, понять другого человека. В силу этого дети не могут найти точки соприкосновения, не могут гарантировать эффективного общения, в результате чего создается благоприятная почва для конфликтов и проявления агрессии [1]. Таким образом, при низком уровне социального интеллекта младшие школьники могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможность успешной социальной адаптации.

Актуальность и значимость исследования развития и формирования социального интеллекта в младшем школьном возрасте обуславливается важностью и недостаточной изученностью данной проблемы в психологической литературе. Социальный интеллект оказывает влияние на поведение в различных ситуациях и обуславливает выбор стратегии поведения. Идеей для проведения исследования по изучению связи социального интеллекта и уровня агрессии младших школьников послужила возможность социального интеллекта выступать в роли механизма осмысливания и регулирования агрессивного поведения.

В нашем исследовании мы проанализировали связь агрессивности и уровня развития социального интеллекта. Результаты исследования помогут определить наличие связи между показателем социального интеллекта и агрессивностью младших школьников и в дальнейшем, при подтверждении нашего предположения, скорректировать психолого-педагогическую работу.

Для исследования эмоционально-личностной сферы младших школьников, а также выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности была применена проективная методика «Кактус» М.Памфилова. Для изучения показателей уровня агрессивности младших школьников использовалась методика Басса-Дарки в адаптации Г.В. Резапкиной. Уровень социального интеллекта определялся по методике Дж.Гилфорда «Методика исследования социального интеллекта» (адаптация А.М. Щетининой).

Согласно результатам исследования, более высокое развитие социального интеллекта сопровождается уменьшением проявлений как вербальной, так и физической агрессии, и раздражительности.

На основании полученных результатов можно также предположить, что испытываемые с более низким социальным интеллектом в большей мере способны проявлять агрессивность по отношению к другим людям, в том числе с применением физической силы. Рассмотрение проявления связи между уровнем развития социального интеллекта и агрессивностью в младшем школьном возрасте позволяет говорить том, что компоненты социального интеллекта связаны с проявлением агрессивности.

Таким образом, эмпирическое исследование подтвердило, что существует взаимосвязь социального интеллекта и агрессивности, т.е. чем выше показатели уровня социального интеллекта, тем ниже агрессивность в младшем школьном возрасте.

Литература

1. *Ениколопов С.Н.* Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. – 2001. – № 1.
2. *Мициманова М.С.* Агрессия и социальный интеллект младших школьников в оценке безопасности образовательной среды [Текст] / М.С. Мициманова, Т.А. Леонова // Психология обучения. – 2014. – № 7. – С. 67–78.

Отношение к взрослению и показатели психологического благополучия младших подростков

*Стрельникова О.Н.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
olga.n.strelnikova@mail.ru*

Научный руководитель – Поливанова К.Н.

В настоящее время наблюдается ряд противоречий: недостаточно исследованы вопросы специфики в переживании психологического благополучия младшими подростками с учетом возрастных задач, стоящих перед ними, изменившихся практик взросления, современных условий социальной среды и личностных новообразований данного периода. Вместе с тем, состояние психологического благополучия в подростковом возрасте имеет ключевое значение для формирования личности в этом переходном периоде и впоследствии обуславливает развитие личности в целом на протяжении всей жизни. При всем разнообразии исследований за рамками научного анализа остается изучение психологического благополучия личности младших подростков, его специфики и механизмов его обеспечения в период становления у подростков чувства взрослости.

В 2016–2017 гг. в Центре исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ прошло исследование «От младшего школьника к подростку». Идея проекта заключалась в репликации известного исследования 1967 г. Эльконина и Драгуновой, нацеленного на изучение возрастных и индивидуальных особенностей подростков-пятиклассников [2]. В задачи современного исследования входили: изучение феноменологии начала (дебюта) подросткового возраста [1], актуализация отношения и сути понятия «взрослость» для современных пятиклассников, выделение индикаторов взросления и маркеров психологического благополучия современных подростков. Одной из частных гипотез исследования явилось предположение о существовании взаимосвязи между отношением к взрослению и показателями психологического благополучия младших подростков.

Выборку исследования составили 28 учащихся 5х классов школ ЗАО г. Москвы, среди них 17 девочек и 11 мальчиков, возраст школьников – 11–12 лет.

Для сбора эмпирических данных были использованы: метод включенного наблюдения (на протяжении 12 недель три дня в неделю исследователи вели наблюдение за школьниками на уроках и во внеурочное время), глубинные интервью с учениками и преподавателями, сочинения школьников (о дружбе и товарищах).

В ходе анализа полученных данных на основании характеристики преподавателей, одноклассников, самохарактеристики школьника, наблюдаемых маркеров взросления, образа абстрактного взрослого были выделены три типа отношения подростков к взрослению: нейтральное, негативное, позитивное. В качестве факторов, влияющих на психологическое благополучие подростков, изучались и анализировались взаимоотношения с учителями и одноклассниками, академические успехи, образ школы как позитивного/негативного социального института, взаимоотношения в семье, самоотношение, наличие хобби или любимого занятия.

Был выявлен ряд взаимосвязей между отношением к взрослению и показателями психологически благополучия наблюдаемых школьников: в группе не-

гативно относящихся к взрослению в 60 % случаев подростки являются психологически неблагополучными, в то время как группа нейтрально относящихся к взрослению на 81 % состоит из психологически благополучных подростков.

Общими признаками, значимыми для формирования психологического неблагополучия подростков, в группе негативно относящихся к взрослению являются отсутствие уважительного отношения со стороны учителей и учеников, академическая неуспешность, отсутствие учета личных проблем и затруднений; в группе позитивно относящихся к взрослению – завышенный уровень требований к себе, чрезмерная самокритичность; в группе нейтрально относящихся к взрослению – авторитарный стиль родительско-детских отношений.

Общими признаками, значимыми для формирования психологического благополучия подростков, выступают: в группе позитивно относящихся к взрослению – сохранение родительского контроля и включенности в жизнь подростков, образ школы как позитивного социального института, наличие хобби или любимого занятия; в группе нейтрально относящихся к взрослению – академическая успешность.

Полученные результаты заставляют поставить вопрос о том, в какой мере взросление привлекательно для современных школьников. Возможность и корректность применения понятия чувства взрослости к современным младшим подросткам требуют более детального исследования.

Литература

1. *Полыванова К.Н., Бочавер А.А., Нисская А.К.* Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е//Вопросы образования. 2017. № 2. – С. 185–205.
2. *Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков/ Эльконин Д.Б. [и др.]. М.: Просвещение, 1967.*

Влияние использования интернета в процессе обучения на отношение к своему здоровью у студентов медицинских вузов

Сухомлинова А.О.

*студент психолого-социального факультета
ФГБОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Россия, Москва
floro2011@yandex.ru*

Научный руководитель – Фролова С.В.

Всемирная паутина в жизни современного человека играет очень важную роль. Интернет предоставляет нам широкие возможности во всех сферах жизни: работа, развлечение, образование, общение и многое другое. Однако, если нахождение человека в интернете становится бесконтрольным и занимает большую часть жизни, следует говорить об интернет-зависимости или интернет-аддикции. От такого рода зависимости страдает достаточно большое количество людей, что является крайне серьезной проблемой современного общества.

В настоящий момент проведено множество исследований, доказывающих влияние интернета на физическое самочувствие, поведение, мировоззрение человека. Одним из наименее изученных аспектов исследования интернет-зависимости является изучение отношения к своему здоровью, под которым понимается оценка индивидом своего психического и физического состояния. Данный

аспект является крайне важным для изучения, поскольку здоровье является залогом полноценной жизни. Здоровье помогает нам эффективно решать основные жизненные задачи и преодолевать трудности.

Целью нашего исследования является изучение отношения к здоровью у студентов с разным уровнем интернет-зависимости.

В ходе исследования проверялась следующая гипотеза: студенты с интернет-зависимостью, проявляют меньшую активность по заботе о своем здоровье, по сравнению со студентами без интернет-зависимости.

В исследовании приняли участие 58 студентов РНИМУ им. Н.И. Пирогова в возрасте 18–23 лет.

Для проведения экспериментального исследования были использованы следующие методики: шкала Интернет-зависимости С. Чен (шкала CIAS) в адаптации В.Л. Малыгина и К.А. Феклисова, опросник Е.А. Щепиловой «Восприятие интернета», опросник «Отношение к здоровью и здоровому образу жизни» Р.А. Березовской, тест «Индекс отношения к здоровью и здоровому образу жизни» С. Дерябо и В. Ясвина, методы статистической обработки данных, включенных в статистический пакет SPSS 21.0.

На основании показателей теста Интернет-зависимости С. Чен среди студентов были выделены 3 группы. Первую группу составили 36 % студентов из нашей выборки, у которых присутствует интернет-зависимость, что проявляется в наличии компульсивных симптомов, симптомов отмены, толерантности, невозможности контролировать длительность пребывания в сети, внутриличностных проблем и проблем со здоровьем. Ко второй группе – группе риска возникновения интернет-зависимости – относятся 35 % выборки. Группу нормы составили 29 % выборки, которые не проявили признаки интернет-зависимого поведения ($p=0,001$).

Анализ результатов нашего исследования позволил зафиксировать недостаточно серьезное отношение к своему здоровью у интернет-зависимых студентов, о чем свидетельствуют отрицательные корреляционные связи между уровнем интернет-зависимости и интенсивностью отношения к своему здоровью по эмоциональной ($r_s=-0,339$, при $p<0,01$) и познавательной ($r_s=-0,427$, при $p<0,001$) шкалам, а также по шкале интенсивности ($r_s=-0,421$, при $p<0,001$). Оптимальную степень адекватности по отношению к своему здоровью имеют студенты из группы риска на когнитивном ($p=0,006$), эмоциональном ($p=0,017$) и ценностно-мотивационном ($p=0,005$) уровнях.

Анализ корреляционных взаимосвязей показал, что интернет-зависимые студенты наиболее склонны к следующим факторам зависимости: принадлежности к сетевой субкультуре ($r_s=0,350$, при $p<0,01$), склонность к нецеленаправленному поведению в интернете ($r_s=0,571$, при $p<0,001$), изменению сознания во время использования интернета ($r_s=0,611$, при $p<0,001$), приоритетное общение в сети ($r_s=0,634$, при $p<0,001$), отсутствию четких границ интернет-пространства ($r_s=0,347$, при $p<0,05$), восприятие интернета, как проективной реальности ($r_s=0,658$, при $p<0,001$) и стремлению перенести нормы виртуального мира в реальный ($r_s=0,337$, при $p<0,05$).

Выводы:

1. Треть опрошенных студентов являются интернет-зависимыми, они воспринимают заботу о здоровье, как необходимость, не проявляют активности в

поиске информации о здоровом образе жизни и не стремятся включиться в практическую деятельность по заботе о здоровье.

2. Студенты без выраженной интернет-зависимости проявляют активный интерес к своему здоровью и забота о нем доставляет им удовольствие.
3. Студенты группы риска знают основные факторы риска, имеют оптимальный уровень тревожности по отношению к своему здоровью и нацелены на сохранение здоровья.
4. Интернет-зависимым студентам крайне сложно преодолеть свое желание войти в сеть, они чувствуют дискомфорт, если приходится прекратить пользоваться интернетом на определенный период времени, с каждым разом проводя все больше времени в сети для достижения удовольствия и уже практически не контролируя длительность своего пребывания в интернете. Кроме того, у них появляются проблемы со здоровьем и внутриличностные проблемы.

Результаты исследования могут быть использованы специалистами, работающими с интернет-зависимыми людьми: врачами, психотерапевтами, специалистами по социальной работе, психологами и педагогами.

Организационные аспекты психологических исследований семейных отношений в условиях образовательных организаций

*Сычева Е.С.
магистрант института психологии,
социологии и социальных отношений
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
sicheva.y@yandex.ru*

Научный руководитель – Тюков А.А.

Углубленное изучение семьи является одним из направлений психологических исследований. В психоанализе З. Фрейда и его последователей тематика исследования семейных отношений становится одним из основных предметов психологического анализа. Вместе с тем комплексные исследования семьи, семейных отношений и их влияния на формирование индивидуальности в современных общественных условиях остается темой не утратившей своей актуальности.

Приступая к исследованию в той или иной области психологии, ученый должен определить организацию пространства своей профессиональной деятельности. Он должен определить объекты своего изучения, его инструментарий и методы и, наконец, конкретные организационные формы и ситуации исследовательской работы.

Психологу необходимо решение задач по организации определенных условий осуществления своего эмпирического исследования, в том числе для решения задач исследования семьи. Следовательно, возникает закономерный вопрос, о том, где возможно осуществление задуманного исследования. Довольно логичным предположением может служить ответ – в образовательных организациях, имея ввиду дошкольные образовательные учреждения, школы, гимназии, учреждения среднего профессионального образования, возможно даже высшие учебные заведения. Выбор этот обоснован тем, что в данных ор-

ганизациях представлено достаточное количество обучающихся разных возрастов и так как они являются детьми своих родителей, то последние активно вовлекаются в содействие с образовательной организацией в вопросах обучения и воспитания своих детей. В обоснование данного привлечения родителей к взаимодействию можно привести цитату: «Очевидно, что родители оказывают влияние на успехи своих детей в школе, т.к. детям передаются гены родителей, а также родители напрямую влияют на детей посредством своего поведения и выбора школы, в которую они отдают детей учиться. В этом случае надо говорить о биологическом (генетическом) и социальном (влиянии родителей и окружения) началах в человеке, как о двух способах передачи сходств между поколениями». [2 с. 41] И говорить в данном случае можно не только об образовательных успехах обучающихся, но и о формировании их личности.

В целом, выбор образовательных организаций в данном контексте, является целесообразным. Однако с подобным выбором исследователей связаны и определенные организационные аспекты, затрудняющие данную деятельность.

Во – первых, уже на этапе диагностики учащихся, и не только на данном этапе, возникают определенные препятствия, выражающиеся в том, что осуществление исследования требует от обучающихся определенного времени и сосредоточенности, но школы и дошкольные учреждения используют время для проведения определенных обучающих и развивающих занятий по установленным программам, что резко сокращает количество времени, используемого для исследования. Говоря предметнее, в школе, особенно в старших классах, большую часть времени уделяют изучению таких дисциплин как, русский язык, физика и др., что конечно же, на наш взгляд, верно, и логично, однако для психологического исследования остается лишь совсем небольшое количество времени, на классных часах или во внеурочное время. Стоит заметить, что данная трудность характерна не только при исследовании семьи. Иными словами, первый аспект, затрудняющий организацию психологического исследования в образовательных организациях это малое количество времени для исследования учащихся.

Во – вторых, проведение исследовательской работы с родителями учащихся, так же может быть затруднено в силу нескольких обстоятельств. Конечно, многие родители проявляют крайнюю сознательность в вопросах, касающихся их детей, она проявляется в их заинтересованности, готовности к взаимодействию с учителями, посещении родительских собраний. Однако, далеко не все родители готовы к определенной регулярности. Ведь многие подчинены рабочим графикам тех организаций, в которых они ведут свою профессиональную деятельность. Поэтому, чаще на родительском собрании можно увидеть лишь одного из родителей учащегося, а может быть и никого из них. Этому есть подтверждения, выраженные Андреевой О.В.: «У родителей, погруженных в бытовые проблемы, занятых на работе, поглощенных многочисленными обязанностями, часто не остается времени и сил на совместную деятельность с ребенком». [1 с. 3] И второй аргумент, выдвинутый этим же автором: «Во многих семьях, где недостаток высокий и родители занимают руководящие должности, такие как: администратор, менеджер, предприниматель, большую часть времени с ребенком проводит няня, тогда как родители имеют высокую занятость на работе и не всегда знают, что происходит с ребенком во время обучения и вне школы». [1 с. 4] Следовательно, на участие в исследовательской деятельности

или взаимодействия со школой вообще, времени и желания у достаточной части родителей остается довольно мало. То есть, второй аспект, затрудняющий организацию психологического исследования это недостаточное количество времени родителей для участия в данного рода исследованиях.

В – третьих, все-таки в силу понимания родителями своей воспитательной функции, многие из них осознают свою ответственность в данном вопросе, что определяет их готовность к получению интересующей их информации. Иными словами, родители обучающихся готовы, к посещению лекций относительно воспитания детей и психологических особенностей, присущих им в разные возрастные периоды, обмену мнениями между собой и индивидуальным или семейным (имеется ввиду для одной семьи) встречам с психологом. Но часто они не готовы к участию в исследовании. Бывает даже так, что один из родителей готов к этому, а другой нет. В результате исследование семейных и детско – родительских отношений крайне затруднено. И эти все препятствия встречаются уже на одном лишь диагностическом этапе. Если говорить о возможностях осуществления формирующего эксперимента, то они оказываются значительно меньше. Многие родители просто не готовы включаться в какую – либо интенсивную деятельность, предложенную исследователем. Более того, многие из них склонны выражать недоверие и опасения по поводу проведения такого рода исследовательской деятельности. Таким образом, третьим аспектом является отсутствие желания и мотивации у родителей становиться участниками психологических исследований.

В – четвертых, образовательные организации хотят получать достоверно положительные результаты в отношении проведения в них какой – либо деятельности. Исследовательская деятельность часто не может гарантировать положительность и крайнюю практичность получаемых в ее ходе результатов. Иными словами, образовательные организации не желают предоставлять себя как площадку для разнообразных экспериментов.

Подводя итог, можно сказать, что при организации психологического исследования семьи, семейных отношений и их влияния на формирование индивидуальности в образовательных организациях часто, и порой неизбежно возникают вышеперечисленные аспекты, затрудняющие осуществление данных психологических исследований.

Литература

1. *Андреева О.В.* Изучение влияния семьи на успешность обучения младших школьников //Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2014. Выпуск 5 (24).
2. *Бьоркунд А., Сальванес Х.* Как семья влияет на образование ребёнка // Экономика образования. 2013. № 1.

Особенности эмоциональной сферы в структуре личности подростков, воспитывающихся в школе-интернате

*Тарасенко Т.А.
студент факультета экстремальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
tan.tarasenko2013@yandex.ru*

Научный руководитель – Березина Т.Н.

Аннотация. В статье описывается исследование, направленное на изучение эмоциональных свойств личности подростков, воспитывающихся в школе-интернате. Сравниваются показатели эмоциональной сферы двух групп испытуемых. Выявлено, что одна треть подростков склонна к частым проявлениям отрицательных эмоций, что негативно сказывается на развитии личности.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, личность, подростковый возраст, школа-интернат.

Постановка проблемы. Понимание эмоциональных особенностей подростков, воспитывающихся в школе-интернате, способствует построению эффективной стратегии психологической поддержки, направленной на полноценное развитие личности.

Обзор литературы. Эмоциональность считается одной из существенных особенностей личности, отвечает за ее становление. В подростковом возрасте, когда идет процесс развития личности и происходят заметные перемены в ранее сложившихся структурах, наблюдается эмоциональная нестабильность, импульсивность, истощение, эмоциональные всплески, психологические срывы [2]. У подростков, воспитывающихся в школе-интернате, ситуация усугубляется наличием факторов, которые негативно влияют на эмоциональную сферу. Ими являются: особенности среды школы-интерната; психические депривации.

Школа-интернат не обладает благоприятными условиями для нормального развития эмоциональной сферы. Закрытость, изолированность, длительное пребывание – вот те компоненты, которые способствуют возникновению таких чувств, как неблагополучие, обида, незащищенность, а также вызванных этим отрицательно-окрашенных эмоций (гнев, тоска, печаль, тревога, отвращение, вина и др.).

Отдаленность детско-родительских связей, конфликтные отношения в семье, жестокие и телесные наказания со стороны родителей, недополучение любви, заботы, ласки негативно сказываются на всех сферах психологического развития, эмоциональной в том числе. Неудовлетворение важных жизненных потребностей приводит к различным видам психических деприваций (материнской, сенсорной, социальной, эмоциональной), следствием которых являются проявления агрессии, гнева, ярости [3].

Наиболее негативное воздействие на формирование личности имеют отрицательные подлинные эмоции (гнев, страх, отвращение), отражаемые на физиологическом уровне, то есть уровне инстинктов. Частое проявление отрицательных врожденных эмоций провоцирует развитие психосоматических заболеваний [1].

Организация исследования.

Цель исследования – изучить особенности эмоциональной сферы в структуре личности подростков, воспитывающихся в школе-интернате.

Методы исследования. Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (подростковый вариант теста (HSPQ)). Методика шкала-градусник (А.О. Прохоров) в модификации Т.Н. Березиной. Кластерный анализ, статистический U-критерий Вилкоксона-Манна-Уитни.

Испытуемые. Воспитанники школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 13 до 15 лет.

Результаты. Мы провели исследование эмоциональной сферы подростков, лишенных родительского попечительства. С помощью кластерного анализа воспитанники были разделены на две группы. В результате чего нами были выявлены воспитанники, входящие в «группу риска» и требующие психологического вмешательства. Эта группа составила 36 % от всех испытуемых.

Мы сравнили результаты подростков «группы риска» и подростков с более устойчивой эмоциональной сферой. Было выявлено, что у 36 % испытуемых эмоции экзистенциального плана выражаются довольно редко, что указывает на несформированность такого компонента личности, как Суперэго, отвечающего за моральные установки, ценности, идеалы, нормы поведения, моральные запреты. У подростков «группы риска» отрицательные эмоции (гнев, ярость, раздражение, отвращение, печаль, тоска, горе) проявляются почти с такой же периодичностью, как и положительные (удовольствие, радость, удивление). Это может говорить о замкнутости, отчужденности, частых депрессиях, тревожности, низкой самооценке воспитанников.

Таблица № 1.

**Сравнительные данные эмоциональной сферы
испытуемых по шкале градусника (А.О. Прохоров)**

| Испытуемые | Эмоции новизны | Эмоции приобретения | Эмоции потери | Эмоции наступления | Уровень инстинктов | Уровень деятельности | Уровень надсознательного |
|------------|----------------|---------------------|---------------|--------------------|--------------------|----------------------|--------------------------|
| 64 % | 10,22 | 12,22 | 5,11 | 8,44 | 10,67 | 12,11 | 12,78 |
| 36 % | 7,6 | 8 | 6,6 | 5,8 | 10,2 | 12 | 5,8 |

Таблица № 2.

**Сравнительные данные эмоционального блока
подростков по результатам опросника Р. Кеттелла**

| Испытуемые | С – эмоц. устойчивость | G – добросовестность | D – беспокойство | O – тревожность | Q3 – самоконтроль | Q4 – внут. напряженность |
|------------|------------------------|----------------------|------------------|-----------------|-------------------|--------------------------|
| 64 % | 6,44 | 5,67 | 4,33 | 5,11 | 5,11 | 5,89 |
| 36 % | 5,6 | 5 | 5,2 | 7,6 | 4,8 | 6,2 |

Также у подростков с нарушениями в эмоциональной сфере более выражены такие особенности, как внутренняя напряженность, тревожность, беспокойство, низкий самоконтроль, они менее эмоционально устойчивы.

Заключение. На основе полученных результатов нам удалось изучить особенности эмоциональной сферы подростков, а также выявить воспитанников

«группы риска», которые имеют повышенную возбудимость, раздражительность, напряженность, конфликтность, низкую эмоциональную устойчивость, часто испытывают страхи, неуверенность в себе, переживают депрессию, что в дальнейшем может привести к психосоматическим заболеваниям, неврозам, алкоголизму, наркомании и т.д.

Литература

1. *Березина Т.Н.* Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2013. – № 3. – С. 16–22.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 5–12.

Валидизация опросника мотивации учения для подростков

Теплякова Е.Н.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

elena_didenko1@mail.ru

Научный руководитель – Лубовский Д.В.

В настоящее время теория самодетерминации все чаще применяется как теоретическая основа в практической психологии образования. Проблемой нашего исследования стали возможности диагностики соотношения между внешней и внутренней мотивацией подростков, обучающихся в государственной и частной школе. На первом этапе исследования с 69 обучающимися (24 из частной школы, 45 – из государственной) в возрасте 12–13 лет были проведены опросник школьной мотивации М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой и опросник школьной мотивации А.М. Прихожан. Среди учащихся общеобразовательных школ оказалось больше высокомотивированных подростков, но различия не достигли уровня значимости.

Между тем предшествующие исследования и наши наблюдения показали, что посещение ребенком частной школы не является залогом высокой внутренней мотивации учения. В частной школе ребенку уделяют больше времени, следят за тем, чтобы у него были сделаны домашние задания, но учебная деятельность держится на взрослом участнике образовательного процесса, а не на ученике. Иначе говоря, в частной школе успешность в учении поддерживается, но не за счет развития у школьников внутренней мотивации учения. Задача состоит в том, чтобы помочь взрослым участникам образовательного процесса содействовать развитию внутренней мотивации учения, чтобы успешность в обучении была причиной и заслугой самих обучающихся.

Анализ исследований мотивации учения и психологического благополучия школьников в государственной и в частной школе показал необходимость создания адаптированного варианта опросника РОКО26 («Русскоязычный опросник каузальных ориентаций») для подростков. В основе опросника – теория

самодетерминации, созданная Э. Деси и Р. Райаном (Self-Determination Theory – SDT). В соответствии с особенностями развития мотивации у человека формируется индивидуальный локус каузальности.

Понятие локуса каузальности отражает, на что ориентируется человек в своем поведении. В случае, если поведение основывается на собственном автономном выборе, локус каузальности является внутренним, если поведение основывается на внешних требованиях или ожидаемой награде – локус внешний. Если поведение исходит из невозможности достижения желаемого результата каким-либо путем и носит случайный, хаотичный характер, налицо безличный локус каузальности. Каждому типу локуса каузальности соответствует тип преобладающей мотивации;

Тип преобладающей мотивации в сочетании с соответствующими когнитивными, аффективными и другими психологическими характеристиками определяется Э. Деси и Р. Райаном как каузальная ориентация, которая может быть внутренней (интернальной), внешней (экстернальной) или безличной. Пункты РОКО26П (Русскоязычный опросник каузальных ориентаций из 26 ситуаций для подростков) представляют собой описание различных житейских ситуаций, поскольку каузальные ориентации (КО) проявляются в реакциях на события, происходящие в повседневной жизни человека. Ситуации подобраны так, что каждая из них предполагает несколько возможных способов реакций (поведенческих, вербальных или в умственном плане, на уровне мыслей или чувств).

Для каждой ситуации предложено три варианта реакций, описание которых включает в себя психологические проявления всех трех типов КО. Испытуемому необходимо оценить, насколько вероятно для него реагировать в подобной ситуации каждым из трех описанных способов. Вопросы исходного варианта опросника РОКО были модифицированы для проведения данной методики с подростками в возрасте 12- 13 лет. Проведено эмпирическое исследование для валидизации методики РОКО26П. При проведении опросника РОКО26П подростки заполняли его с большим интересом, тогда как опросники А.М. Прихожан и М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой, использованные для валидизации методики РОКО26П, заполнялись с неохотой и пропуском пунктов. Заметим, всего один респондент из всей выборки (69 человек) не понял инструкцию для выполнения РОКО26П. Предварительный анализ данных показал, что методика обладает возможностями для выявления каузальной ориентации подростков в отношении учения. По нашему предположению заполнение опросника способствует осознанию подростками своего выбора и тем самым создает предпосылки для регулирования подростками своего выбора в зависимости от результата, который они желают получить. Осознание оснований своего выбора является одним из важнейших аспектов внутренней позиции, которая представляет собой результат обобщения и осознания своих потребностей и мотивов, а также осознания себя как субъекта действия. Благодаря проводимой в нашем исследовании валидизации опросника становится возможным его применение для диагностики каузальной ориентации подростков.

Литература

1. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории. 2010
2. Дергачева О.Е., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций. М., 2008

3. *Дергачева О.Е.* Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002. С. 103—121.
4. *Лукьянова М.И., Калинин Н.В.* Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерии и диагностика. – М., 2004.
5. *Прихожан А.М.* Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – М., 2007.
6. *Теплякова Е.Н. под руководством Лубовского Д.В.* К вопросу о мотивации учения подростков // МГППУ 2017
7. *Д.В.Лубовский, О.В.Сташина* Особенности внутренней позиции учащегося у младших подростков в условиях развивающего обучения // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2017. No 1(48).

Взаимосвязь ценностно-смысловых ориентаций и профессиональных предпочтений у старшеклассников

Тимощенко Т.С.

*студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
timoteacher@yandex.ru*

Научный руководитель – Ермолаева М.В

Цель обсуждаемого исследования состоит в исследовании особенностей ценностных ориентаций и профессионального самоопределения у старшеклассников.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о наличие взаимосвязи между ценностными ориентациями и профессиональным самоопределением в ранней юности.

Объектом исследования выступило профессиональное самоопределение в ранней юности. Предметом исследования стали ценностные ориентации как фактор профессиональных предпочтений у старшеклассников.

На разных этапах в исследовании принимали участие 86 человек в возрасте от 13 до 17 лет, учащиеся 9 и 10 классов средних общеобразовательных школ г. Москвы.

Для реализации поставленных задач были использованы следующие методики: авторская анкета по выявлению профессиональных предпочтений, методика «Дифференциально – диагностический опросник» (ДДО), разработанный Е.А. Климовым, методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах», разработанная Е.Б. Фанталовой и методика «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева (СЖО). Полученные в результате проведения методик результаты были проанализированы на основе непараметрического критерия Манна-Уитни (U-критерий).

Исследование включало два последовательных этапа. На первом этапе с помощью методики «Дифференциально – диагностический опросник» (ДДО) Е.А. Климова были сформированы 4 группы испытуемых по следующим основаниям: ступень обучения (учащиеся 9-ых и 10-х классов) и множественность/одноточность выявленных профессиональных предпочтений (один или два и более).

Таблица 1.

**Результаты исследования по методике ДДО
(указано количество испытуемых)**

| Степень обучения | Множественный выбор | Однозначный выбор | № общее |
|-------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------|
| 9 классы | 14 чел. | 32 чел. | 46 чел. |
| 10 классы | 13 чел. | 27 чел. | 40 чел. |

По результатам первого этапа исследования были сформированы четыре группы испытуемых: группа 1 – учащиеся 9-ых классов, характеризующиеся множественным выбором профессиональных предпочтений (далее ПП) по методике ДДО; группа 2 – учащиеся 9-ых классов, характеризующиеся однозначным выбором ПП по методике ДДО; группа 3–10-ых классов, характеризующиеся множественным выбором ПП по методике ДДО; группа 4 – учащиеся 10-ых классов, характеризующиеся однозначным выбором ПП по методике ДДО.

Анализ результатов, полученных в ходе исследования по авторской анкете, выявил, что у большинства обучающихся 10 класса (94 %) нет внутриличностного конфликта, выбор профессии в соответствии с результатами анкетирования согласуется с выбором в опроснике ДДО. Однако, у обучающихся 9-го класса (32 %) выявлены расхождения в выборе профессии в анкете и опроснике, что говорит о неустойчивости их профессиональных предпочтений. Это позволяет предположить, что девятиклассники всё ещё находятся в состоянии поиска, у них еще не сформировано представление о будущей профессиональной деятельности, они не могут выбрать из многообразия современных профессий наиболее подходящую для себя. Некоторые из них еще не задумывались о будущей профессии возможно и потому, что «ещё слишком рано».

На втором этапе исследования проводилось изучение особенностей ценностно-смысловой сферы личности испытуемых с использованием методик Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах (УСЦД)» и Методики исследования смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева.

Статистический анализ оценки параметров осмысленности жизни (СЖО) с использованием критерия Манна-Уитни (U-критерий) выявил значимые различия между группами учащихся 9-х классов с множественным и однозначным выбором профессиональных предпочтений (далее ПП) по методике ДДО ($U_{эмп.}=0,10$ при $p=0,05$) и между группами учащихся 10-х классов с множественным и однозначным выбором ПП по методике ДДО ($U_{эмп.}=0,04$ при $p=0,05$), причем в обоих рассматриваемых случаях обнаруживается следующая закономерность: в обоих случаях групп с множественным выбором ПП по методике ДДО (группы 1 и 3) выявлено преобладание низких и средних значений показателя уровня осмысленности жизни, тогда как в обеих группах с однозначным выбором ПП (группы 2 и 4) выявлено преобладание средних и высоких значений обсуждаемого показателя. Таким образом, можно говорить о статистически значимой большей оценке по параметру уровня осмысленности жизни у испытуемых, демонстрирующих однозначность выборов ПП по методике ДДО в сравнении с испытуемыми с множественным, «размытым» выбором ПП.

Дальнейший качественный анализ результатов показал, что учащиеся 9-х классов с множественным выбором ПП по методике ДДО среди ведущих ценностей обнаруживают ценности наличия хороших и верных друзей и уверенности в себе (методика УСЦД Е.Б. Фанталовой), при этом ценность уверенности в себе фрустрирована. Представители этой группы больше вовлечены во внутренние конфликты и испытывают фрустрацию основных жизненных потребностей по сравнению с испытуемыми других групп сравнения, что подтверждается статистически, а также обнаруживают низкие показатели по субшкале «Цели в жизни» (методика СЖО), что свидетельствует о несформированности целей в жизни и временной перспективы и ориентацию на внешние оценки при формировании своих ПП.

Учащиеся 9-х классов с однозначным выбором ПП по методике ДДО наибольшую значимость придают ценностям материально-обеспеченной жизни и познания (методика УСЦД Е.Б. Фанталовой) и демонстрируют тенденцию к высоким оценкам по субшкале «Локус-контроля – Я», что отражает их представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Учащиеся 10-х классов с множественным выбором ПП по методике ДДО как ведущие оценивают ценности наличия хороших и верных друзей, интересной работы и творчества (методика УСЦД Е.Б. Фанталовой), у них также выявлена тенденция к высоким оценкам по субшкале «Процесс жизни» (СЖО), которая отражает их склонность к большей ориентации на сам процесс жизни, чем на ее результат.

Учащиеся 10-х классов с однозначным выбором ПП по методике ДДО демонстрируют высокие оценки таких ценностей, как активная, деятельная жизнь, интересная работа и познание (методика УСЦД Е.Б. Фанталовой), а также демонстрируют высокие оценки по субшкалам «Цели в жизни» и «Локус-контроля – жизнь» (СЖО), что отражает не только наличие у них целей в жизни, но и уверенность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, в ходе исследования было подтверждено предположение о наличии взаимосвязи между особенностями ценностных-смысловых ориентаций и профессиональным самоопределением в ранней юности.

Развитие рефлексии будущих педагогов начальной школы на занятиях с симулятором уроков математики

*Требоганова И.А.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
irinka.67@mail.ru*

Научный руководитель – Соколов В.Л.

В настоящее время осуществляется модернизация ОПОП, которая состоит в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога, к такой модели практи-

ко-ориентированного обучения, которое обеспечит качественную подготовку специалистов способных, в свою очередь, полноценно обучать школьников в соответствии с ФГОС ОО.

Во многих вузах сегодня используется модульный принцип формирования педагогических программ. Изучение каждого модуля происходит в несколько этапов, один из которых включает отработку необходимых профессиональных действий в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды, упрощенной по сравнению с реальной ситуацией, учебной модели деятельности [1].

Примером такой модели является симулятор педагогической деятельности, компьютерная программа, где в игровой форме можно отрабатывать навыки профессии педагога начального образования. Этот инновационный проект, реализуется в МГППУ под руководством первого проректора Марголиса А.А. Содержательная часть симулятора создана сотрудниками кафедры педагогической психологии факультета психологии образования МГППУ Гуружаповым В.А., Енжеской М.В., Саниной С.П., Соколовым В.Л. Компьютерная программа написана группой под руководством Тутаева П.В.

В симуляторе педагогической деятельности на примере проведения уроков математики для первого класса предусмотрена имитация основных действий, постоянно осуществляемых учителем при планировании и проведении таких уроков. Это и тематическое планирование для последовательного изучения программы математики первого класса, и выбор заданий для изучения темы каждого урока, с учетом цели развития метапредметных компетенций учащихся, и учет специфики как класса в целом, так и индивидуальных особенностей отдельных учеников. Студенты на данном симуляторе многократно отрабатывают необходимые навыки выбранной профессии. Будущие учителя имеют возможность после выбора параметров для проведения урока в виртуальном классе увидеть результат своего выбора, проанализировать эффективность своих действий, это предположительно должно развить рефлексию и увеличить интерес к выбранной профессии.

Нами выдвинута гипотеза о том, что уровень сформированности рефлексии у студентов будет повышаться интенсивнее в условиях использования в обучении симулятора педагогической деятельности.

Для проверки гипотезы на первом этапе исследования были проведены экспериментальные занятия с использованием симулятора педагогической деятельности со студентами экспериментальной группы.

Во время проведения экспериментальных занятий был использован метод включенного наблюдения, который выявил ряд положительных моментов обучения на симуляторе, таких как: увлеченность рабочим процессом, творческая атмосфера при задании параметров планируемого виртуального урока, обсуждение с напарником по компьютеру необходимых действий для решения поставленной задачи, радость от удачно пройденного этапа игры. Но также наблюдался некоторый отрицательный момент парной работы за компьютером: один из студентов мог вести себя пассивно и не проявлять инициативы в случае, если другой был явным лидером.

После занятий с использованием симулятора студентам было предложено написать эссе на тему «Как я учился преподавать математику», где они поделились своими впечатлениями об опыте обучения профессиональным навыкам в виртуальной среде. В своих эссе студенты отметили ряд эффектов, возника-

ющих при работе с симулятором: освоение каждодневных действий педагога при подготовке и проведении уроков, понимание с какими трудностями сталкивается учитель в своей практике, необходимостью учитывать индивидуальные особенности учащихся.

До и после формирующего эксперимента проводилась диагностика уровней сформированности рефлексии у студентов экспериментальной группы по двум методикам:

1. Методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)
2. Диагностика рефлексии. Совмещение-2 (Зак А.З.) [2]

Эти методики позволили определить уровень сформированности различных составляющих рефлексии: ретроспективной рефлексии деятельности, рефлексии настоящей деятельности, показатель рассмотрения будущей деятельности, рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми, содержательной рефлексии.

Количество студентов, осуществляющих содержательную рефлексии, измеренную по методике Совмещение-2 (Зак А.З.) до и после эксперимента, возросло с 50,0 % до 85,7 %. Результаты были проанализированы с помощью критерия углового преобразования Фишера. Рост доли студентов, проявивших содержательную рефлексии, оказался статистически значимым ($p < 0,05$). Остальные составляющие рефлексии, измеряемые по методике А.П. Карпова и В.В. Пономаревой изменились статистически незначимо.

Была также проведена диагностика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (Пакулина С.А., Кетько С.М.), которая позволила исследовать во внешней и внутренней мотивации учения три группы мотивов: поступление в вуз, реально действующие мотивы учебной деятельности и профессиональных мотивов, определить уровень развития и динамику мотивации учения в процессе обучения студентов экспериментальной группе на симуляторе [3].

Анализ полученных данных до и после эксперимента по критерию Вилкоксона, показал один статистически значимый результат ($p < 0,01$): у студентов группы снизились внешние учебно-познавательные мотивы. Среднее значение по этому показателю составило $-25,1$ балла до эксперимента и $-22,2$ балла после эксперимента. По остальным группам мотивов во внешней и внутренней мотивации существенных изменений не произошло.

На втором этапе была проведена диагностика экспериментальной и контрольной групп на умение студентов – будущих учителей подобрать для учеников задания, при выполнении которых будут достигнуты предметные и метапредметные результаты. По мнению эксперта, проверявшего работы студентов обеих групп в экспериментальной группе выбор заданий для учеников был полнее нацелен на метапредметный результат, чем в контрольной.

Таким образом, в результате проведенного исследования гипотеза о том, что уровень сформированности рефлексии у студентов будет повышаться интенсивнее в условиях использования в обучении симулятора педагогической деятельности подтвердилась частично и был отмечен ряд положительных эффектов использования симулятора в обучении студентов – будущих учителей.

Литература

1. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в

- соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126
2. *Зак А.З.* Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников / А.З. Зак. – М.; Обнинск: ИГ—СОЦИН, 2010. – 350 с.
 3. *Кетько С.М., Пакулина С.А.* Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс]// Психологическая наука и образование. URL: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf (дата обращения: 12.04.2018)

Опыт конструирования методики диагностики пространственного мышления детей младшего школьного возраста

*Троцкая Е.С.
магистрант Института педагогики
и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
trotskaya.helen@yandex.ru*

Научный руководитель – Двойнин А.М.

Современный технологичный мир оказывает существенное влияние на развитие когнитивной сферы детей различного возраста. Одним из критериев интеллектуального развития человека является пространственное мышление. Будучи особым типом мышления, оно позволяет оперировать пространственными образами различной сложности и структурной организации в двух- и трехмерном пространстве.

В настоящее время пространственное мышление выходит за рамки своих базовых функций и становится инструментом решения многих практических задач, способствует реализации человека в профессиональной деятельности, служит средством развития творческих способностей и т.д.

Пространственные образы (и оперирование ими) являются содержанием пространственного мышления [1]. Они начинают свое формирование с ранних лет жизни ребенка, поэтому целесообразно приступать к развитию пространственного мышления уже в дошкольном возрасте. Анализ литературы показал, что на данный момент не существует комплексной методики, способной диагностировать уровень развития пространственного мышления у такой возрастной группы как младшие школьники. В настоящей работе описан опыт конструирования авторской методики диагностики пространственного мышления детей младшего школьного возраста.

Методика включает в себя 24 задания, направленных на диагностику развития четырех основных пространственных способностей: 1 – пространственное восприятие (Spatial Perception) (восприятие положения предмета в пространстве, его размера, формы, протяженности и пр.); 2 – пространственная визуализация (Spatial Visualisation) (способность представлять объекты и оперировать ими в 2D, 3D, 4D); 3 – ориентация в пространстве (Spatial Orientation) (способность оценивать свое местоположение в пространстве относительно окружающих предметов); 4 – умственное вращение (Mental Rotation) (способность мысленно вращать объект, совершать с ним различные действия и преобразования) [2].

Методика состоит из трех частей, каждая из которых содержит 8 заданий. В первую часть вошли 8 простых заданий, позволяющих диагностировать I уровень развития каждой из 4-х способностей пространственного мышления (по два разнотипных задания на каждую пространственную способность). Вторую часть методики составили 8 заданий среднего уровня сложности, позволяющие диагностировать II уровень развития пространственных способностей. Третья часть состоит из 8 заданий повышенного уровня сложности, которые направлены на диагностику III уровня развития пространственных способностей. Выполнение каждого задания оценивается в 1 балл. Максимальное количество возможных баллов – 24. Уровни развития пространственного мышления можно рассматривать как низкий, средний и высокий соответственно.

Предложенные в методике задания носят нестандартный характер и предполагают опору на имеющийся у ребенка опыт оперирования пространственными образами и объектами окружающего мира. Ниже приведены примеры диагностических заданий для оценки каждой из четырех пространственных способностей.

Задание на пространственное восприятие: «Догадайся, какие геометрические фигуры здесь изображены. Дорисуй недостающие части».

Задание на ориентацию в пространстве: «Представь, что ты стоишь на месте **полицейского** и смотришь на **щенка**. С какой стороны от тебя окажется **птичка**, если ты стоишь на месте **полицейского**? Отметь на большом круге место **птички** жирной точкой».

Задание на пространственную визуализацию: «Подбери недостающий кусочек пазла. Укажи в ответе его номер».

Задание на умственное вращение: «Посмотри на фигуру, изображенную слева. Представь, что тебе нужно сделать её модель. Справа ты можешь видеть чертежи с гранями фигуры. Если склеить нарисованные грани между собой, то получится модель фигуры. Выбери тот чертеж, из которого можно сделать модель фигуры, изображенной слева. Напиши в ответе номер чертежа».

Литература

1. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М., 1980.
2. Uttal D.H., Meadow N.G., Tipton E., Hand L.L., Alden A., Warren C. & Newcombe N.S. The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies // Psychological Bulletin. 2013. Vol. 139 (2). P. 352–402.

Особенности профессионального определения абитуриентов с ОВЗ

*Трушкин И.В.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
trushkin.93@gmail.com*

Научный руководитель – Пряженикова Е.Ю.

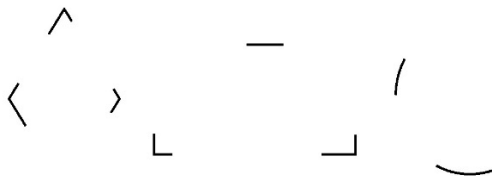
Обоснованием выбора именно этой темы является отсутствие ясности в процессе профессионального определения и его особенностей в ракурсе молодых

людей с инвалидностью. Этим продиктована потребность в структурировании этого процесса и выявлении его особенностей.

В нашем понимании профессиональное определение трактуется, как поиск и нахождение профессии, соответствующей индивидуальным возможностям определяющейся личности, с учётом интересов и склонностей, а также состояния и возможностей здоровья учебно-профессиональной мотивации, и развитых социальных-коммуникативных навыков оппанта, совместно с тьютором или психологом, который выступает помощником в этом процессе.

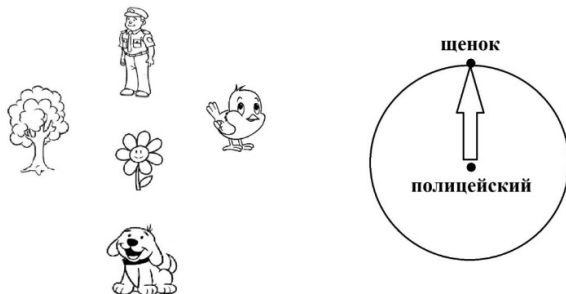
Это определение сформулировано, с опорой на мысли Н.С. Пряжникова, который раскрывает сущность понятия «сущность профессионального самоопределения можно определить, как поиск и нахождение личного смысла в выбираемой, а затем в осваиваемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в процессе самоопределения» [Пряжников, 1999].

Основной задачей на первом этапе исследования для нас было выявление и структурирование особенностей процесса профессионального определения абитуриентов с ОВЗ и/или инвалидностью. Для решения этой задачи мы обратились к коллегам с факультета «Дистанционного обучения Московского государственного психолого-педагогического университета». Совместно с кандидатом педагогических наук Б.Б. Айсмонтиасом, проводились встречи с аби-

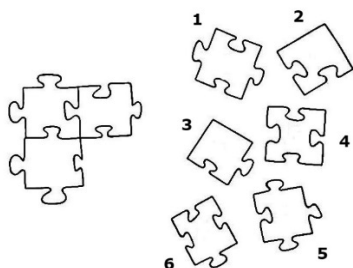


туриентами, имеющими указанные особенности. Во время таких встреч были выявлены (названы самими абитуриентами) особенности профессионального определения, которые, на их взгляд были бы скомпенсированы наличием возможности дистанционного формата в выбранной профессии.

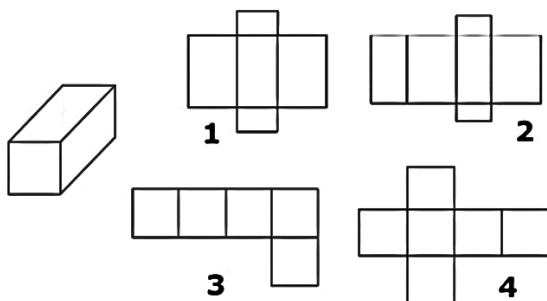
За время работы факультета ДО МГППУ с абитуриентами. путём бесед и



анкетирования по подготовленной совместно с научным руководителем, были выявлены следующие особенности процесса профессионального определения:



1. Важнейшей позицией является учёт состояния здоровья оптанта, поскольку каждая профессия предъявляет определённые требования к психическому и физическому состоянию здоровья специалиста.
2. Частичное или полное отсутствие мотивации к процессу профессионального определения, которое стало следствием негативного отношения окруже-



ния абитуриента с ОВЗ и неосведомлённости о возможности в получении высшего и среднего профессионального образования, либо слабая мотивация из-за неуверенности в себе и своих знаниях, вследствие наличия особенностей и ограничений по здоровью. Именно эта особенность чаще всего указывалась абитуриентами при беседах и ответе на вопрос «с какими внутренними проблемами и противоречиями Вы сталкивались на этапе профессионального определения». Как подчёркивают многие психологи-исследователи, именно мотивация побуждает человека к действию;

3. Абитуриенты указывали на важность психолого-педагогического сопровождения, оказываемого ФДО МГППУ, позволяющего им комфортно проходить профориентационные мероприятия, подготовку к вступительным испытаниям и этап вхождения в профессию. В подобной программе могут быть освещены следующие аспекты:
 - a. профессиональное просвещение;
 - b. развитие учебно-профессиональной мотивации и социальных навыков;
 - c. психологическая подготовка к прохождению вступительных испытаний, по словам абитуриентов, может включать в себя:

- курс на избавление экзаменационного стресса;
- развитие памяти и внимания;
- работа с саморегуляцией и развитие психологической устойчивости;
- правильное распределение времени;
- работа с текстом (конспектирование);
- саногенное мышление, настрой на позитив, формирование психологического благополучия личности;

Исходя из вышеизложенного, было принято решение о формулировании и постановке задачи выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации). Говоря об абитуриентах с ОВЗ важно отметить, что современный онлайн инструментарий психолога позволяет максимально нивелировать ограничения возможностей здоровья личности, находящейся в процессе профессионального определения.

Инструментарий дистанционного профориентирования решает все те же задачи, что и очная профориентация. Здесь можно организовать профориентационное тестирование, получить рекомендации по приоритетным профессиям и изучить сайты, где находятся описания данных профессий, с целью определения своих способностей и личных качеств. Также на сайтах публикуются различные статьи о буднях профессионалов. Особое внимание следует обратить на сайты, предоставляющие информацию об учебных заведениях, особенностях поступления и обучения с учётом особых возможностей абитуриентов. Можно сказать, что возникает потребность виртуальных «Дней открытых дверей» вузов и колледжей, принимающих на обучение лиц рассматриваемой нами категории.

4. Очередная особенность профвыбора у абитуриентов с ОВЗ и/или инвалидностью – это то, что в процессе профессионального определения они сталкиваются с новым для себя кругом общения, что ведёт к расширению кругозора и возникновению интереса к получению профессии;
5. У абитуриентов с ОВЗ и/или инвалидностью процесс профессионального определения станет психологически благополучной, при соответствующей организации методического сопровождения с использованием дистанционных технологий.

Модель такого сопровождения может выглядеть так:

- a. проведение профориентационных вебинаров на различные темы (знакомство с миром профессий, рассказы о учебных заведениях и так далее);
- b. диагностика в онлайн формате;
- c. подбор возможных профессий с учётом особенностей здоровья и медицинских показаний;
- d. индивидуальные профориентационные консультации;

Также на основании анкетирования, нами были выявлены факторы влияющие на выбор профессии абитуриентов с ОВЗ. Это:

1. Желание помогать другим по принципу: «Помогая другим – помогаешь себе» или «Равный помогает равному». Эти два принципа являются стимулом для человека с ОВЗ задуматься о получении профессии.
2. Комфортность условий получения образования с учётом особых потребностей в учебной деятельности.
3. Возможность реализовать себя в обществе.

4. Мнение и рекомендации окружающих.
5. Моральная и материальная независимость.

Литература

1. *Пряжников Н.С.* Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.

Ценность образования в семье как фактор развития детской одаренности

Туманова Е.Ю.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

tumanova.el@mail.ru

Научный руководитель – Якимова Т.В.

Значимость роли семьи в становлении, проявлении и развитии одаренности детей подтверждается как отечественными [1, 2, и др.], так и зарубежными исследованиями [3 и др.].

В зарубежной литературе особое внимание уделяется изучению образовательной позиции родителей, их включенности и вовлеченности в познавательную деятельность интеллектуально одаренных детей.

В качестве общих характеристик семей, воспитывающих интеллектуально одаренных детей, выделяют высокую ценность образования, широкие интересы родителей, их увлеченность своей профессиональной деятельностью и пр. [3]. Отмечается, что в таких семьях дети стремятся приобщиться к профессиональной деятельности родителей, а родители их в этом поддерживают. Родители одаренных детей в целом с раннего возраста поощряют и направляют их познавательную активность [3]. В отечественных исследованиях была показана значимость поддержки исследовательского интереса в развитии детской одаренности, его принятие и обогащение родителями ребенка [1].

Лонгитюдные исследования развития интеллектуально одаренных детей выявили, что высокие показатели по интеллектуальным тестам демонстрируют дети, семьям которых свойственен высокий уровень образовательной поддержки. К образовательной поддержке отнесли такие особенности внутрисемейного взаимодействия как совместная интеллектуальная деятельность, качественная вербальная коммуникация, вовлечение ребенка в дискуссии взрослых, культурное времяпрепровождение: посещение музеев, концертов, выставок, а также обогащенная среда: обширная домашняя библиотека, произведения искусства, музыкальные инструменты и пр. [3]. Обогащенная среда как один из основных семейных факторов развития одаренных детей признается и в отечественных исследованиях [1].

В качестве одной из главных особенностей семей одаренных детей, а также одного из основных факторов, способствующих их успехам и достижениям, выделяют высокую ценность интеллектуального труда. Родители одаренных детей высоко ценят образование, повышают свою квалификацию и занимаются саморазвитием [3]. В таких семьях стремятся к высоким образовательным стандартам и достижениям, ценят интеллектуальную деятельность, интерес к которой воспитывают в своих детях.

Несмотря на большое количество данных, позволяющих выделить общие характеристики семей, результаты таких исследований недостаточно дифференцированы. В частности, нет разделения данных по разным группам одаренности. Поэтому выделить специфику семейного воспитания при разных ее видах («высокая норма», особая одаренные, вундеркинды) не представляется возможным.

Целью нашей работы является определение роли ценности образования как семейного фактора в развитии детской одаренности при различных ее видах (нормальная одаренность, или «высокая норма», особая одаренность).

В своем исследовании мы проверяем следующие гипотезы:

1. Родители интеллектуально одаренных детей имеют высокий познавательный интерес.
2. Участие родителей в образовании ребенка различается при разных видах одаренности детей.

В качестве методов исследования нами выбраны диагностические методики на определение интеллектуальных способностей и познавательной мотивации детей, анкетирование родителей, а также метод экспертных оценок (анкетирование учителей).

В результате мы ожидаем получить более ясную картину различий в стратегиях семейного воспитания при разных видах одаренности.

Литература

1. *Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей. М., 2004.
2. *Якимова Т.В.* Особенности детско-родительского взаимодействия и структуры семьи интеллектуально одаренных детей // Психологическая наука и образование. 2007. № 3.
3. *Neihart B.,[†] Reis S.,[†] Robinson N.* The social and emotional development of gifted children: What do we know? Waco, 2001.

Взаимосвязь тревожности учащихся подросткового возраста со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях

Федотова Е.А.

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

kat921992 @gmail.com

Научный руководитель –Павлова О.С.

Исследование взаимосвязи тревожности учащихся подросткового возраста со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях является актуальным в психолого-педагогической деятельности. В настоящее время одним из негативных переживаний является феномен тревожности, который затрагивает успешность учебного процесса школьника-подростка, а также влияет на поведение подростка в целом [4]. Тем более, что подростковый возраст – сложный и противоречивый этап, ему характерны показатели негативного проявления ребенка: дисгармоничность в строении личности, протестующий характер поведения по отношению к взрослым, а также агрессивность, жестокость, повышенная тревожность[3]. В силу этого, ребенок начинает сталкиваться с трудностями

в общении с окружающими (педагогами, родителями и сверстниками) и такое поведение может привести к конфликтным ситуациям [2]. В рамках динамичного изменения общества, современные подростки имеют отличия по социально-психологическим особенностям от сверстников прошлых поколений. Кроме того, ученые выявили у современных подростков повышенную конфликтность. Ключевым вопросом в конфликтах подростков является вопрос причины возникновения конфликтных ситуаций, а также влияния уровня тревожности, обуславливающего применения стратегий в стрессовых ситуациях [1]. На наш взгляд, именно правильная стратегия поведения участников конфликта оказывает решающее значение в его разрешении.

Нами была выдвинута гипотеза исследования: тревожность взаимосвязана со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях учащихся подросткового возраста.

База исследования: МОУ СОШ № 2, г. Жуковский. Выборка составила: 107 человек возрастом 12–14 лет.

Используемые методики для исследования:

- шкала личностной тревожности Ч.Д.Спилбергера, адаптированная Ю.Л.Ханиным;
- методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса;
- методика К.Томаса, адаптированная Н.В.Гришиной, «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях»;
- Методика «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» (Н.П.Фетискин).

Для подтверждения гипотезы о связи уровня тревожности подростка со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий Крускалла-Уоллеса. Расчет проводился в программе SPSS 23.0

На основании корреляционного анализа результатов методик: шкала личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, адаптированная Ю.Л.Ханиным, и К.Томаса, адаптированная Н.В.Гришиной, «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» была выявлена корреляция: повышение уровня тревожности связано с выбором стратегии соперничества и избегания, реже приспособления, компромисса и сотрудничества. Преобладающей стратегией в исследовании поведения подростков в конфликтных ситуациях является приспособление.

При сравнении методик:диагностика уровня школьной тревожности Филлипса и К.Томаса, адаптированная Н.В.Гришиной «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» была выявлена прямая взаимосвязь: чем выше уровень школьной тревожности и переживания стресса школьников-подростков, тем чаще они выбирают стратегию соперничества и избегания.

На основании корреляционного анализа результатов методик: К.Томаса, адаптированная Н.В.Гришиной «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях», и «Экспресс-диагностики устойчивости к конфликтам» (Н.П.Фетискин) была выявлена обратная связь: чем выше уровень конфликтоустойчивости, тем чаще подросток выбирает стратегию избегания и приспособления.

Таким образом, выдвинутая в ходе работы гипотеза о связи уровня тревожности с выбором стратегии поведения в конфликтных ситуациях учащихся подросткового возраста подтвердилась.

Литература

1. *Гришина Н.В.* Психология конфликта, М: Питер, 2016.
2. *Здравомыслов А.Г.* Социология конфликта, М: Юнити-Дана, 2012.
3. *Обухова Л.Ф.* Детская возрастная психология: учеб. пособие / : Педагогическое общество России, 2004.
4. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков. М: Юрайт, 2011.

**Развитие коммуникативных компетенций подростков,
воспитывающихся в детском доме**

Филатова И.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

kinsirina@yandex.ru

Научный руководитель – Егорова М.А.

Коммуникативная компетенция – это комплекс сложных коммуникативных навыков и умений, таких как: знание о средствах, способах и закономерностях общения, понимание особенностей личности и умение предупреждать и разрешать конфликтные ситуации, знание правил этикета и умение соблюдать приличия, применение культурных норм и ограничений в сфере общения, понимание обычаев и традиций, воспитанность, умение ориентироваться в языковых средствах. Умение выслушать собеседника и проявить к нему интерес также является компонентом коммуникативной компетенции. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции человека является важной задачей педагогики и психологии, решение которой имеет весомое значение для каждого конкретного человека и для общества в целом.

Подростковый возраст является наиболее значимым периодом в процессе развития личности и формирования коммуникативных навыков. Этот возрастной этап связан с изменением социальной ситуации развития подростков, их стремлением приобщиться к миру взрослых, переоценкой принятых норм. Подросток, воспитывающийся вне семьи, в условиях детского дома, сложнее переживает данный переломный жизненный период. По мнению большинства педагогов и исследователей, воспитанники детских домов, как правило, имеют ряд негативных психо-социальных особенностей: снижение уровня самоконтроля и самооценки; круг общения, ограниченный сверстниками из своего детского дома; возможно недоверие к людям; обедненный социальный кругозор. Создание дополнительных психолого-педагогических условий для формирования внутренней познавательной мотивации, положительного самоотношения и умения доброжелательно и конструктивно общаться с другими людьми является базовым фактором позитивного личностного развития и в дальнейшем может обеспечить хороший результат в адаптации подростка, лишённого попечения родителей [*Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н., Кириченко Е.Б.* Трудовое воспитание детей-сирот: Учеб. пособие / Под ред. Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – 287с.

Литература

1. *Бодалев А.А.* Психологическое общение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: Н.П.О, «Модек», 1996.- 256с.

2. *Виноградов С.И.* Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура речи и эффективность общения. – М., 1996 – С. 121–152.
3. *Егорова М.А.* Системные стратегии психопрофилактики социальной дезадаптации воспитанников детского дома. Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина / Международный научный журнал. Вып. 1–2 (15), 2015. С. 41–50.
4. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под ред. Л.М. Шипициной, Е.И.Казаковой. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. -108 с.
5. *Лактионова А.И.* Жизнеспособность как ресурс социальной адаптации у подростков // Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013б. С. 232–253.
6. *Мудрик А.В.* Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 320 с.
7. *Прихожан А.М.* Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2005. – 249 с.
8. Психология общения. Энциклопедический словарь. / Под ред. А. Бодалева. – М.: Когито-центр, 2011. – 2280 с.
9. *Шульга Т.И.* Особенности социализации воспитанников интернатных учреждений. Социальная психология и общество. Вып. № 1, 2011, с.119–125.

Престижность выбираемой профессии как фактор самоопределения подростка

Фирсова А.А.
студент факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
redomorka@mail.ru

Научный руководитель – Пряженикова Е.Ю.

В современном мире на рынке труда существует большое количество профессий, и каждый год появляются новые, все более сложные, предъявляющие к человеку все более высокие требования. Современной молодежи с каждым днем сложнее определиться с выбором своего профессионального пути. Данная проблема профессионального выбора стоит сегодня не только перед школьниками, в частности старшеклассниками, но она актуальна для каждого возрастного периода жизни человека. В настоящее время, мы видим необратимые процессы, связанные с сокращением рабочих мест, закрытием предприятий, сокращением численности работающих в организациях, замену труда человека работой роботов и других механизмов, что обостряет процесс трудоустройства как молодежи, так и взрослого населения.

Для молодых людей очень важно не просто выбрать профессию, но выбрать такую, которой они могли бы гордиться, которая была бы престижной и в том числе модной по сравнению с профессиональными выборами других. Именно это обстоятельство и актуализировало наш интерес к данной теме исследования.

Для человека при выборе будущей профессии престижность определенной профессии имеет большое значение. Престижность может относиться как к самой выбранной профессии, так и к тому образу жизни, который данная профессия позволяет реализовать.

На сегодняшний день на рынке труда существует рейтинг престижных профессий. Выделяют такие профессии как: экономисты, IT-специалисты, менеджеры, юристы, престиж этих профессий остается неизменным на протяжении нескольких лет не только в России но и за рубежом.

Министр образования и науки России Ольга Васильева назвала самые необходимые государству специальности. «В течение последних трех лет отмечается рост потребности в выпускниках естественно-научных, инженерно-технических, педагогических, медицинских направлений. В 2016 году на инженерное направление было дано 46,7 % бюджетных мест, на педагогическое направление — 9,2 %, на медицинское направление — 8,4 %. На 2017–2018 год эти цифры практически остаются без изменения. Это специальности, которые требуются сейчас стране», — сказала Васильева на коллегии Минобрнауки. Сейчас более популярными остаются различные социологические опросы, на основании которых выстраиваются «рейтинги» престижности.

Целью нашего исследования является: определить склонность подростков к престижным профессиям.

Задачи нашего исследования:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме престижности профессий и раскрыть содержание понятия «престижность» с точки зрения научных подходов психологии, социологии;
2. Рассмотреть методы исследования престижности профессий;
3. Проанализировать социологические данные о современных престижных профессиях на рынке труда;
4. Выявить предпочтения и отношение подростков к профессиональным сферам;
5. Определить отношение подростков к современным престижным профессиям.

Сбор эмпирических данных для исследования проводился нами на базе МБОУ Урмарской СОШ им. Г.Е. Егорова в Чувашской республике. В исследовании принимали участие ученики двух 9 классов 48 человек, в возрасте от 15–16 лет.

Методики нашего исследования

1. Экспресс-опрос.

Состоит из 4 вопросов направлен на определение профессиональных склонностей.

- Назовите, какие профессии с вашей точки зрения, нужны в вашем регионе, которые очень нужны жителям вашего города.
- Назовите, какие профессии вы могли бы освоить, исходя из состояния вашего здоровья, желаний и ценностей.
- Назовите какую профессию вы хотели бы освоить, пройти курс профессиональной подготовки и работать по ней в дальнейшей своей жизни?
- Какие профессии вы считаете престижными в нашем современном мире?

2. Опросник Профессиональных склонностей (авт. Л.А. Йовайши).

3. Активизирующий вопросный опросник «Модные профессии: Вчера-сегодня-завтра» (авт. Пряжников Н.С. в адаптации Пряжниковой Е.Ю.).

В результате сравнения профессиональных предпочтений мальчиков и девочек выявлены различия трех сфер профессиональных предпочтений: сферы искусства, сферы технических интересов. Мальчиками значительно чаще пред-

почитаются профессии технической направленности и умственного труда, а девочки – профессии сферы искусства.

В результате проведенного исследования выявлены различия в престижности профессий. Таким образом, между девочками и мальчиками существуют различия в оценке престижности профессий. По мнению девочек модными являются профессии сферы искусства и работа с людьми, а мальчики выше оценивают профессии технической направленности и умственного труда.

Взаимосвязь между профессиональными предпочтениями и оценкой престижности профессий в группе мальчиков, несмотря на то, что показатель ф имеет высокое значение, не значима. Таким образом, мы не можем утверждать, что профессиональные предпочтения мальчиков связаны с их оценкой престижности профессии.

Достоверной связи между профессиональными предпочтениями девочек и их оценками престижности профессий не было обнаружено.

Достоверной связи между профессиональными предпочтениями старшеклассников и их оценками престижности профессий не было обнаружено.

Результаты данного исследования могут быть использованы педагогами, психологами сферы образования, родителями старшеклассников с целью оптимизации процесса профессионального самоопределения подростка.

Литература

1. *Васильева О.Ю.* Самые нужные государству специальности [Электронный ресурс] - https://www.gazeta.ru/social/news/2017/04/03/n_9875291.shtml

Особенности развития произвольности поведения детей 6–7 лет на занятиях хатха-йогой

Хвалова Н.Е.

*студент магистратуры факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nkhvalova@mail.ru*

Научный руководитель – Гаврилушкина О.П.

Все чаще при переходе ребенка в школу психологи говорят об увеличении числа детей с трудностями в обучении, освоением школьных норм поведения, управлением двигательной активностью при значительном увеличении статической нагрузки. Недоразвитие произвольности, импульсивность, неуправляемость поведения в настоящее время признаётся одной из основных причин школьной неуспеваемости.

Важнейшим психическим новообразованием старших дошкольников, опосредованного нормами и правилами, является способность к преодолению ситуативного реагирования на стимулы внешней среды и торможение импульсивной, спонтанной активности.

В исследовании были проанализированы теоретические основы йоги и возможность ее применения на занятиях с детьми старшего дошкольного возраста.

Таким образом, целью настоящего исследования определяется необходимостью разработки средств и методов физического воспитания с элементами хатха-йоги, способствующих активному формированию произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста.

Общей гипотезой исследования является предположение о существовании значимых различий в развитии произвольности детей старшего дошкольного возраста занимающихся и не занимающихся хатха-йогой.

В исследовании использованы следующие методики, направленные на определение произвольности поведения детей 6–7 лет:

- Наблюдение за ребенком на обязательных занятиях.
- Методика «Не подглядывай». Цель: изучение способности сдерживать импульсивные движения.
- Методика «Сравни картинки». Цель: изучение произвольного внимания и поведения.
- Методика «Графический диктант». Цель: изучение способности действия по образцу и удержания инструкции.

В исследовании приняли участие 40 детей 6–7 лет.

Обработка данных исследования методами математической статистики путем расчета критерия Манна Уитни и направлена на выявление наличия и определение значимости различий у детей в контрольной и экспериментальной группах.

В связи с общепризнанной значимостью развития произвольного поведения старших дошкольников, данная работа имеет теоретическую и практическую значимость для построения воспитательной работы с детьми педагогами дошкольных организаций.

Взаимосвязь внимания и школьной тревожности у детей младшего школьного возраста

*Холодов. С.А.
студент факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
holodov.serg@mail.ru*

Научный руководитель – Барина О.В.

В современной системе образования постоянно повышаются требования к качеству обучения, образовательный процесс интенсифицируется, что требует повышенного уровня развития когнитивных и познавательных способностей, внимания. Но развитию внимания, как и профилактике школьной тревожности, отдается в школах мало времени. Данным фактом подчеркивается актуальность выбранной темы.

В отечественной психологии наиболее распространённым является теоретико-прикладной подход к изучению проблемы школьной тревожности: исследователи уделяют мало внимания сугубо теоретическим вопросам, сосредотачиваясь на поиске конкретных причин, следствий и возможностей коррекции школьной тревожности (С.Ю. Тарасова, А.С. Волкова, Л.В. Полунина).

Некоторые исследователи рассматривают школьную тревожность в контексте усвоения нового вида деятельности – учения. [3].

Наиболее целостным является определение школьной тревожности как «специфического вида тревожности, частного случая ситуативной тревожности, которая проявляется в ситуации взаимодействия ребёнка с различными компонентами школьной среды» [2].

В психологической литературе можно встретить разные определения внимания.

Н.Ф. Добрынин характеризует внимание как «состояние сосредоточенности и направленности психической деятельности»[1].

Очевидно, что стихийное развитие внимания недостаточно для школьного обучения. Но направленное формирование и жесткая тренировка различных свойств внимания может оказаться травмирующим фактором и само по себе стать одной из причин высокой школьной тревожности.

Важно понимать причины возникновения и проявления школьной тревожности у младших школьников, так как этот жизненный этап связан с заметным риском её повышения и формирования личностной тревожности, что, в запущенных случаях, может приводить не только к дезадаптации, но и к более серьёзным психическим патологиям.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: Тест Пьерона-рузера; методика Мюнстерберга; методика «Отгискивания чисел» В.Л. Маршука; «Объем внимания» К.К. Платонова; тест школьной тревожности Филлипса.

Изучение оценки объёма внимания и точности пространственной локализации показало, что в группе девочек среднее значение объема внимания 2,54 1,15, в группе мальчиков – 2,79 1,12, что свидетельствует, что и у девочек, и у мальчиков объем внимания имеет средний уровень развития. Анализ уровня концентрации внимания позволил сделать вывод, что в группе девочек среднее значение концентрации внимания 4,48 0,82, в группе мальчиков – 4,58 0,64, что свидетельствует, что и у девочек и у мальчиков концентрация внимания развита на уровне ниже среднего.

Исследование уровня избирательности внимания показало, что группе девочек среднее значение избирательности внимания 4,98 2,94, в группе мальчиков – 4,89 2,53, что свидетельствует, что и у девочек и у мальчиков избирательность внимания имеет низкий уровень развития. Анализ уровня распределения внимания показал, что группе девочек среднее значение распределения внимания 3,92 1,32, в группе мальчиков – 3,71 1,31, что свидетельствует, что и у девочек, и у мальчиков распределение внимания имеет низкий уровень развития.

Изучение уровня школьной тревожности позволило сделать вывод, что в группе девочек среднее значение общей тревожности 54,42 12,89, в группе мальчиков – 46,83 12,78. Данные значения девочек входят в зону повышенных показателей общей тревожности, значения мальчиков входят в зону средних значений, то есть у девочек наблюдается повышенная тревожность, у мальчиков преимущественно средний уровень тревожности.

Для того чтобы выявить, имеет ли место взаимосвязь между уровнем внимания и школьной тревожности у детей младшего школьного возраста в группе мальчиков и девочек, нами был выполнен корреляционный анализ данных при помощи г-критерия Пирсона. В результате анализа полученных взаимосвязей показателей внимания и школьной тревожности в группе девочек, была обнаружена одна отрицательная связь средней силы. В результате анализа полученных взаимосвязей показателей внимания и школьной тревожности в группе мальчиков, были обнаружены 9 отрицательных связей средней силы и 3 отрицательных связи сильной силы. Выявленные связи свидетельствуют о том, что каждая характеристика внимания в разной степени сопряжена с проявлением школьной

тревожности у мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Для подтверждения нашей дополнительной гипотезы о том, что существуют различия в проявлении школьной тревожности у мальчиков и девочек нами был применён t критерий Стьюдента. Было установлено, что девочки имеют повышенный уровень тревожности по таким показателям, как общая тревожность, общая тревожность в школе, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний; по параметру страха не соответствовать ожиданиям окружающих, определен высокий уровень тревожности. Мальчики младшего школьного возраста по таким показателям, как общая тревожность, общая тревожность в школе, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний имеют нормальный уровень тревожности; по параметру страха не соответствовать ожиданиям окружающих в группе мальчиков, определен повышенный уровень тревожности. В целом девочки имеют высокие показатели тревожности по сравнению с мальчиками.

Разработанные практические рекомендации помогут психологу учреждения образования уменьшить уровень школьной тревожности и развивать внимание у детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Добрынин Н.Ф. О селективности и динамике внимания // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 68–81.
2. Коржова Н.С., Новикова К.В. Школьная тревожность у детей младшего школьного возраста и возможности её оптимизации посредством арт-технологий // Материалы секционных заседаний 56-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ в 2 т. Издательство: Тихоокеанский государственный университет. – Хабаровск, 2016. – С. 254–258.
3. Ратанова Т.А., Лихачева Э.В. Школьная тревожность как фактор когнитивных особенностей младших школьников // Человеческий капитал. – 2016. – № 1 (84). – С. 50–58.

Сравнение представлений о «хорошем уроке» с точки зрения учеников 10–11 классов и учителей в условиях мегаполиса

Храмова Е.А.

*магистрант факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия.*

Научный руководитель – Адаскина А.А.

В наше время предъявляются все новые повышенные требования к уровню образования специалистов во всех областях человеческих знаний, навыкам его совершенствования.

Главным фактором влияния на эффективность школьных занятий без сомнения является наличие мотивации к получению знаний у подрастающего поколения. Чтобы составить методики проведения занятий, дающих эффект стабильного научения, необходимо учитывать возрастные психологические особенности школьников, а также разобраться в представлениях самих ребят о «хорошем» уроке и их ожиданиях от него. Следует учитывать и понятие о качественном уроке, сформированное за годы преподавания учителями, а в последующем разработать методики по сближению этих представлений. Привести в соответствие эти представления можно, только выявив психологические

факторы, влияющие на их формирование, а также критерии оценивания самого урока. Подобную работу целесообразно проводить в периодическом режиме, учитывая высокие темпы развития общества, изменения общей картины жизни человека, особенно в условиях мегаполиса.

Психологическая сторона школьного обучения находится в поле видимости оси основных новообразований школьного возраста: осознания и овладения. Различные предметы обучения имеют общую основу в психологии ребенка, и эта общая основа рождается и развивается как основное новообразование школьного возраста в ходе и в процессе самого обучения. [1]

Общая атмосфера в классе, грамотное применение и знание учителем методик работы с разными возрастными группами учащихся значительно влияет на общий учебный процесс.

Во время урока под влиянием учителя-предметника формируются практические навыки, но прежде всего, развивается теоретическое мышление. Важнейшим элементом которого является вовлечение и научение школьников работе с понятиями как важнейшей разновидности мышления. [2]

Чем больше совпадают представления о «хорошем» уроке у учителей и учеников, тем больший комфорт и результат будет давать процесс обучения и ученикам, и учителям.

Эмпирические методы поиска критериев «хорошего» урока у учеников и учителей, реализованные в московских школах районов Фили-Давыдково, Печатники, ЦАО, Загорье и Лефортово в 2016 и 2017 годах показали некоторые сходства и различия, на основе которых возможна работа над методическими материалами для увеличения эффективности образовательного процесса.

Первоначально применялась неформализованная беседа со случайной выборкой мальчиков и девочек – учеников 10–11 классов, а также педагогов – мужчин и женщин – преподающих в 10–11 классах, которые обозначили свое представление «хорошего» урока.

Метод неформализованной беседы был дополнен методом опроса – индивидуальным интервью, при котором содержание ответов на вопросы помогло раскрыть отдельные стороны изучаемой проблемы.

Далее были выявлены наиболее часто отмечаемые критерии и составлены анкеты, предложены ученикам 10–11 классов, выборка которых состояла из мальчиков и девочек, учеников разных классов, а также учителей, выборка которых состояла из мужчин и женщин разного возраста (от 23 до 62 лет) разных московских школ, преподающих в 10–11 классах. Опыт работы в должности учителя, преподаваемый предмет, объем нагрузки (количество часов, дополнительные активности), уровень заработной платы не дифференцировались.

Анкетирование проводилось опосредованно: ребятам и учителям были предложены анкеты, ответить на которые они смогли в удобное для них время.

Исследования показали основные критерии, по которым ученики и учителя оценивают урок, как позитивный, полезный, «хороший».

Учениками ценится личность самого учителя, знание учителем предмета, умение рассказать просто о сложных понятиях, общий кругозор, отсутствие раздражительности со стороны педагога, умение построить урок на основе дисциплины и уважительного отношения к каждому ученику в классе.

Учителями ценится заинтересованность ребят в теме урока, отсутствие конфликтных ситуаций, атмосфера взаимного уважения.

Ученики и учителя отмечают полезность, но не необходимость использования гаджетов и новых технологий на уроках.

Представления о «хорошем» уроке у учителей и старшеклассников в основном совпадают в отношении создания благоприятного психологического климата, атмосферы взаимного уважения, наличия у учителя обширных, актуальных и строго научных знаний преподаваемого предмета, отношения к использованию гаджетов и новых технологий на уроке. Различия касаются в основном системы организации учебного процесса, отношения к стилю общения, подачи учебного материала и внешнему виду педагога.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь 1934. – URL: http://www.bim-bad.ru/docs/vygotsky_myshlenije_i_rech.pdf (дата обращения 15.04.2018)
2. *Зинченко В.П.* Готовность к мысли. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP042005/ZGm-063.htm#p63> (дата обращения 15.04.2018)

Курение – социальная проблема современного общества

Чернов А.В.

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

ikosayderneocub@mail.ru

Научный руководитель – Захарова А.В.

В Российской Федерации проблема снижения количества учащихся подросткового возраста злоупотребляющих курением табака, несмотря на большое количество программ профилактики и способов выявления таких лиц, остаётся актуальной. Работ по изучению отношения к курению табака по данной проблеме немного. Проблемами табакокурения среди молодых людей занимались Дубровинская Е.И., Никитина О.В., Родькина О.В., Семятов С.М. и другие. Данная проблема является социальной, поскольку нарушаются законы, регулирующие курение в общественных местах. Нередки случаи когда от этого страдают беременные женщины и дети. Чаще всего знакомство с этой пагубной для современного общества привычкой происходит в школьные годы, поэтому необходимые превентивные меры должны приниматься на государственном уровне, задействовав образовательные организации.

В общеобразовательных организациях работу по профилактике злоупотребления психоактивными веществами (алкоголь, табак, наркотики) ведут педагоги-психологи, социальные педагоги и другие ответственные лица. Часто эта работа сводится к пропаганде здорового образа жизни и информированности учащихся о негативных последствиях употребления данных веществ. Также в некоторых случаях ведётся работа по формированию ценностного отношения к собственной жизни. Несмотря на наличие подобных практик количество учащихся подросткового возраста злоупотребляющих курением табака не снижается.

Причины подобного положения дел могут быть следующими:

1. Профилактическая работа в образовательных организациях ведётся не на протяжении всего периода обучения, а раз-два в год, в виде одномоментных мероприятий, часто с использованием актового зала учреждения.

2. В данную работу вовлекаются не все участники образовательного процесса (педагоги, родители, администрация). Наряду с предыдущим фактором делает подобную профилактическую работу неэффективной.
3. Также нельзя исключить фактор влияния социального окружения на привычки и деятельность подростка. Родитель в этом плане обладает достаточными возможностями в контроле общения своего ребёнка с ребятами, за которыми замечены пристрастия к употреблению психоактивных веществ.
5. Из предыдущего пункта вытекает следующая причина, заключающаяся в недостаточной просветительской деятельности со стороны педагогов-психологов. Задача педагога-психолога в этом случае организовать мероприятия направленные на работу с родителями, заключающуюся в формировании потребности в психологических знаниях, направленные на успешное взаимодействие с ребёнком, учитывая его возрастные и личностные особенности. То же касается и просветительской деятельности с педагогами. Часто педагоги не владеют психологическими знаниями в области социальной и возрастной психологии, и в своих уроках не акцентируют внимание на воспитании учащихся, даже несмотря на тесную связь воспитания с обучением.
6. Культурный уровень самих взрослых далёк от идеального. Нередки случаи, когда учащиеся замечают пристрастие к психоактивным веществам самого педагога. В этом случае противоречие с деятельностью взрослого по пропаганде здорового образа жизни и ценностного отношения к своему здоровью, заставляет усомниться в искренности агитатора.

Особое внимание мы хотели бы обратить на проблему курения табака среди девочек-подростков. Это не может не вызывать беспокойства за жизнь и здоровье не только конкретной девочки, но и нации в целом, поскольку потребление подобных веществ наиболее негативным образом сказывается на репродуктивной функции.

Можно предположить, что в процессе взросления отношение к табакокурению среди девочек-подростков меняется. Если в начальной школе при опросах касающихся злоупотребления психоактивными веществами девочки выражают строгое отторжение и абсолютную уверенность в том, что эта проблема их никогда не коснётся, то в средней школе, эти же самые девочки могут быть замечены за употреблением подобных веществ. Чтобы проверить данное предположение следует провести соответствующее исследование.

Литература

1. *Никитина О.В.* Роль активного и пассивного табакокурения в формировании заболеваний органов дыхания у детей и подростков. Автореф. дис. канд. психол. наук. Оренбург, 2011
2. *Семятов С. М.* Репродуктивное здоровье девушек-подростков московского мегаполиса в современных социально-экономических и экологических условиях. Автореф. дис. докт. мед. наук. М., 2009
3. *Родькина О.В.* Первичная психолого-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ в досуговой деятельности школьников подросткового возраста. Автореф. дис. канд. пед. наук. Омск, 2005
4. *Дубровинская Е.И.* Социально-психологические условия формирования мотивации первичного отказа от табакокурения среди студенческой молодежи. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2012

Правовая социализация в период школьного обучения

*Чернов В.А.
аспирант факультета юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
che_va93@mail.ru*

Научный руководитель – Богданович Н.В.

Процесс правовой социализации человека начинается практически с рождения, когда ребенок попадает в семью, продолжается последовательно в течение всей жизни и опосредуется на различных этапах агентами правовой социализации. Агентами правовой социализации являются социальные институты, выступающие в роли субъектов общественных отношений и наиболее сильно влияющие на социально-правовое развитие человека. Основными агентами правовой социализации, оказывающими наибольшее влияние, являются семья, школа, группа сверстников, СМИ, общественные организации и интернет.

Начиная с 6–7 лет и заканчивая 17–18 годами жизни человека одним из самых важных и влиятельных институтов правовой социализации является школа. Попав в школу, ребенок начинает приучаться к самостоятельности, ответственности, инициативности. У него появляется симптом «потери непосредственности», который Л.С. Выготский описывал как появление и закрепление в сознании младшего школьника ориентации на эмоционально-смысловую составляющую деятельности. Ребенок начинает понимать: чтобы соответствовать статусу школьника, чтобы добиться похвалы учителя или одобрения одноклассников, он должен подчиняться правилам, выполнять поручения, следовать инструкциям, вести себя определенным образом и т.п.

Г.Г. Шиханцов пишет, что в школе правовая социализация может быть прямой или косвенной. Процесс прямой правовой социализации происходит на специальных уроках, во время которых детям рассказывают о нормах морали и права, о государственной структуре, функциях правоохранительных органов, правах и обязанностях гражданина и т.п. Косвенная правовая социализация происходит во время встреч школьников с работниками правоохранительных органов, которые проводят просветительскую работу, рассказывая об особенностях и важных сторонах правовых норм и правоприменения. [3]

А. Адлер писал, что школа также является агентом государства. Школа как составляющая часть системы образования ориентируется на правовые идеалы государства. Опираясь на них, школа перенимает и начинает передавать своим ученикам понятия о норме, правилах, устоях и законах, отношении к ним и людям, работающим с ними, соответствующие государственным. Однако ввиду возможных и все чаще случающихся в наше время политических и экономических перемен, важно, чтобы в школе закладывались в первую очередь общечеловеческие ценности, такие как уважение, равенство, честность, справедливость и т.п., понятия о норме, морали и нравственности. Впоследствии все выше перечисленное становится основой системы правовых установок. [2]

Во время школьного обучения ребёнок проходит различные возрастные этапы. Одной из концепций, описывающих процесс правовой социализации, в соответствии с возрастными периодами, является периодизация, созданная

на основе эпигенетической теории развития личности Э. Эриксона и модифицированная социальными психологами Журавлевым А.Л., Сосниным В.Л. и Красниковым М.А. Процесс. В данной периодизации правовая социализация соотносится с этапами психологического и личностного развития и описывает личностные изменения в восьми ключевых периодах: младенчество, раннее детство, игровой возраст, школьный возраст, отрочество и юность, молодость, зрелость и зрелость. При анализе процессов правовой социализации в годы школьного обучения наибольший интерес для нас представляют четвертый и пятый этапы данной периодизации.[1]

Четвертый этап (школьный возраст) начинается, когда в жизни ребенка появляется новый социальный институт и агент правовой социализации – школа. Придя в школу, ребенок начинает учиться новым правилам поведения и следовать требованиям, установленным не только родителями, но и школьной системой, учителями. Школьник постепенно научается взаимодействовать в коллективе сверстников, соотнося свое поведение с поведением других детей, выстраивая отношения, стараясь договариваться и находить компромисс с окружающими. В ходе школьной учебы и общения у ребенка продолжается формирование систем ценностей, нравственных ориентиров, убеждений, начавшихся на предыдущих этапах.

Во время пятого этапа (отрочество и юность) начинается активное расширение и преумножение социальных ролей, которые осваивает подросток, но в подавляющем количестве случаев большая их часть усваиваются на конкретный временной период и не окончательно. На основе возросшего чувства собственной уникальности и неповторимости у подростка идет активный процесс формирования Я-концепции, в ходе которого формируется социально-правовая идентичность. Подросток приобретает новые права и обязанности и постепенно принимает все уровни правовой ответственности.

Процесс правовой социализации может в различных ситуациях искажаться или деформироваться. Тому может быть несколько причин.

Дефекты правовой социализации во время школьного обучения чаще всего являются следствием дефектов правовой социализации в семье. Негативный или попустительский характер школьного воспитания затрудняет процесс принятия ребенком социальной роли ученика. Еще одной часто встречающейся причиной является разрыв между системой требований, которые предъявляет школа ребенку и его реальными способностями. Умений и навыков ребенка может быть недостаточно для успешного выполнения всех этих требований. Подобный конфликт тяжело переживается школьниками всех возрастов, вызывая негативные эмоциональные и поведенческие последствия. Среди последствий дефектов правовой социализации в процессе школьного обучения можно выделить следующее:

- затруднения, искажения и дефекты при выполнении школьником какой-либо социальной роли;
- ухудшение, искажение или разрыв эмоционального контакта школьника с родителями, учителями, одноклассниками и т.п.;
- выход за границы социальных норм;
- формирование искаженной иерархии потребностей.

Проведенный нами анализ социально-правового развития человека в годы школьного обучения позволяет сделать вывод о высокой значимости изучения правовой социализации в науке и применения полученных данных в практике. На уровне теории и методологии речь пойдет о дальнейшем анализе и совершенствовании аппарата правовой психологии. В сфере практической психологии – о развитии просветительской, воспитательной, коррекционно-развивающей работы, проводимой психологами и педагогами в различных организациях.

Литература

1. *Андрианов М.С.*, Психологические механизмы и периодизация процесса правовой социализации [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2013. – № 1. -. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n1/58284.shtml>
2. *Гуляхин В.Н.* Правовая социализация человека: монография. Москва, 2014.
3. *Шиханцов Г.Г.* Юридическая психология. Издание второе : учебник для вузов. Москва, 2006.

Выявление психолого-педагогических условий, влияющих на формирование коммуникативной компетентности подростков

Черткова С.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
chertkova777@yandex.ru*

Научный руководитель – Умняшова И. Б

Формирование коммуникативной компетентности начинается в раннем детстве, а ее совершенствование – в ходе последующего процесса приобщения личности к обществу, в котором она существует, и этот процесс происходит в разных сферах жизнедеятельности индивида [1]. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что педагоги редко делают акцент на развитие коммуникативных компетентностей именно у подростков, так как для этого необходимо проводить групповые формы работы в урочной и неурочной деятельности обучающихся, но это очень трудоемкая работа, приводящая к нарушениям дисциплины. При этом в научно-практической литературе широко представлены способы развития коммуникативную компетентность на конкретных учебных предметах (Архарова Д.И., Зайцев Н.А., Китайгородская Г.А. и т.д.), а также вариативные технологии развития коммуникативных компетенций в учебном процессе (Курилова С.Ю., Пассов Е.И. и др.).

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение психолого-педагогических условий, влияющих на формирование коммуникативной компетентности подростков.

Участниками исследования выступили обучающиеся 7, 8 и 9 кадетских классов и обучающиеся общеобразовательных 7, 8 и 9 классов в общем количестве 100 человек женского и мужского полов. В анкетировании приняли участие 20 педагогов.

Мы предположили, что существует связь между уровнем сформированности коммуникативных компетентностей и психолого-педагогическими условиями, влияющими на развитие коммуникативной компетентности подростков. А именно:

1. условия, создаваемые во время урочной и внеурочной деятельности (групповая работа на уроке, мероприятия для разновозрастных групп и т.д.);
2. условия, связанные с оценкой (мониторингом) уровня сформированности компетенций подростков и разработкой рекомендаций для тех, у кого эти компетенции пока развиты недостаточно (экспертная форма работы);
3. условия, связанные с индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работой.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие **методы**: теоретические (сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение, систематизация), эмпирические (тестирование, анкетирование) и количественные методы обработки данных (коэффициент корреляции Спирмана и критерий U-Вилкоксона-Манна-Уитни). **Методики** исследования и их содержание подбирались с учетом возрастных и психологических особенностей испытуемых в работе, а также с учетом необходимости наиболее глубокого и всестороннего исследования особенностей развития коммуникативной компетентности у детей в подростковом возрасте. «Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС). [2], «Тест коммуникативных умений Л. Михельсона». [3], Анкета для педагогов «Психолого-педагогические условия для подростков» (авторская), Анкета для подростков «Условия формирования коммуникативной компетентности» (авторская).

Таблица 1.

**Данные о корреляционной связи
(коэффициент корреляции Спирмана)
между показателями по методике «КОС» и «Анкеты учеников»**

| КОС – АНКЕТА УЧЕНИКОВ (ВСЯ ВЫБОРКА) | условия, создаваемые во время урочной и внеурочной деятельности | | условия, связанные с оценкой (мониторингом) уровня сформированности компетенций подростков | | условия, связанные с индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работой | |
|---|---|-------------|--|-------------|--|-------------|
| | ρ (Спирмана) | Ур. знач. а | ρ (Спирмана) | Ур. знач. а | ρ (Спирмана) | Ур. знач. а |
| Коммуникационные склонности | 0,761** | 0,001 | 0,709** | 0,001 | 0,382** | 0,000 |
| Организаторские склонности | 0,724** | 0,001 | 0,675** | 0,001 | 0,328** | 0,001 |
| ** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). | | | | | | |
| * Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя). | | | | | | |

Статистический анализ данных полученных по методикам «КОС» и «Анкеты учеников» показал статистически значимую корреляционную связь (коэффициент корреляции Спирмана) между шкалами «Коммуникационные склонности» и «Организаторские склонности» методики «КОС» и результатами по всем трем факторам «Анкеты учеников». Наиболее сильная корреляционная связь была выявлена между первыми двумя параметрами Анкеты учеников («Условия, создаваемые во время урочной и внеурочной деятельности» и «Условия, связанные с оценкой (мониторингом) уровня сформированности компетенций подростков») и обеими шкалами анкеты «КОС».

Таблица 2.

**Данные о корреляционной связи
(коэффициент корреляции Спирмана)
между показателями по методике Михельсона и «Анкеты учеников»**

| МЕТОДИКА МИХЕЛЬСОНА – АНКЕТА УЧЕ- НИКОВ (ВСЯ ВЫБОРКА) | условия, создаваемые во время урочной и внеурочной деятельности | | условия, связанные с оценкой (мониторингом) уровня сформированности компетенций подростков | | условия, связанные с индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работой | |
|---|---|-------------|--|-------------|--|-------------|
| | ρ (Спирмана) | Ур. знач. а | ρ (Спирмана) | Ур. знач. а | ρ (Спирмана) | Ур. знач. а |
| Зависимость | 0,210* | 0,036 | 0,185 | 0,066 | 0,147 | 0,146 |
| Компетентность | 0,290** | 0,003 | 0,268** | 0,007 | 0,0714 | 0,480 |
| Агрессивность | -0,651** | 0,001 | -0,627** | 0,001 | -0,332** | 0,001 |
| **. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). | | | | | | |
| *. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя). | | | | | | |

Статистический анализ данных полученных по методикам Михельсона и «Анкета учеников» показал статистически значимую корреляционную связь (коэффициент корреляции Спирмана) между шкалой «Зависимость» и «Условия, создаваемые во время урочной и внеурочной деятельности»; шкалой «Компетентность» и шкалами «Условия, создаваемые во время урочной и внеурочной деятельности» и «Условия, связанные с оценкой (мониторингом) уровня сформированности компетенций подростков». Статистически значимая отрицательная корреляция была получена между шкалой «Неопределенная профессиональная идентичность» и шкалами «Агрессивность» и всеми тремя шкалами методики «Анкета учеников». Корреляционная связь на уровне статистической тенденции была получена между шкалой «Зависимость» и шкалой «Условия, связанные с оценкой (мониторингом) уровня сформированности компетенций подростков».

По результатам анкетирования подростков и педагогов, можно сделать выводы, что существует взаимосвязь между активностью подростка в различных урочных и внеурочных мероприятиях и уровнем развития его коммуникативной компетентности.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что гипотеза исследования о психолого-педагогических условиях развития коммуникативной компетентности подростков подтвердилась, а подобранный в настоящей работе диагностический инструментарий позволил решить весь ряд задач, поставленный в ходе планирования настоящего исследования, и достигнуть исследовательской цели, поставленной в работе.

Литература

1. Герчева-Несторова Г.Т. Характеристика личности и общения – развитие прогностической идеи Б.Г. Ананьева // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008 сер. 12 вып. 1.
2. Федоришин Б.А. Профконсультационная работа со старшеклассниками. – Киев: Радиньска школа. 1980. – 158 с., Компьютерный вариант: ОПТАНТ-7
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: 2002 / Колмогоро-

Стратегии поведения в конфликтных ситуациях у подростков с разными типами акцентуаций характера

*Шарилов А.С.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
hello-94@list.ru*

Научный руководитель – Кузнецова О.В.

Актуальность исследования: в современном обществе наблюдается усиление напряженности, агрессивности, конфликтности в поведении подростков. Подростки часто попадают в неформальные группы, переживают разрушение прежних стереотипов поведения, изменение ценностных ориентаций, что может способствовать возникновению конфликтных ситуаций.

Проблема нарушения поведения у учащихся широко представлена в отечественных и зарубежных исследованиях (Агеева И.А., Адамчук Д.В., Гюнгенбюль А., Змановская Е.В., Ковалев В.В., Кондратенко В.Т., Личко А.Е., Собкин В.С., Сосюкало О.Д., Степанов В.Г., Реан А.А.; Korenblum M., Meyes R.G., Smith S.K. и др.).

На основании многочисленных исследований можно говорить о таком феномене, как заострение черт характера в подростковом возрасте, а также о взаимосвязи черт акцентуированного характера и особенностей поведения в различных ситуациях.

А.Я. Анцупов и А.И. Шпилев определяют социальный конфликт как наиболее острый способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и сопровождающийся их негативными эмоциями по отношению друг к другу [1].

Акцентуация характера – чрезмерная интенсивность (или усиление) индивидуальных черт характера человека, которая подчеркивает своеобразие реакций человека на воздействующие факторы или конкретную ситуацию [2].

Цель исследования выявление и анализ связи разных типов акцентуаций характера со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях у подростков.

Объект исследования – акцентуация характера в подростковом возрасте.

Предмет исследования – стратегии поведения в конфликтных ситуациях у подростков с разными типами акцентуаций характера.

Гипотезы исследования:

Существует взаимосвязь между разными типами акцентуаций характера и стратегиями поведения в конфликте в подростковом возрасте:

- a) между гипертимным типом акцентуации характера существует связь со стратегией поведения «*сотрудничество*»;
- b) между аффективно – экзальтированным типом акцентуации характера существует связь со стратегией поведения «*приспособление*»;
- c) между циклотимным типом акцентуации характера существует связь со стратегией поведения «*соперничество*».

Методы: тестирование; методы математической статистики (корреляционный анализ).

Методики исследования:

1. «Стиль поведения в конфликте» (К.Томас, модификация Н.В. Гришиной);
2. «Методика изучения акцентуаций личности» (К. Леонгард – С. Шмишек);
3. «Индикатор копинг-стратегий» (Д.Амирхан, модификация – Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский)

Характеристика выборки: 100 респондентов, учащихся 9-х классов и студентов 1 курса колледжа(15–17 лет).

Анализ результатов эмпирического исследования:

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что у подростков 15–17 лет преобладает стратегия поведения сотрудничество(42 %). Благодаря этой стратегии учащиеся 9-х классов и студенты 1-х курсов колледжа могут разрешить конфликтные ситуации, приходя к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Анализ исследования показал, что у подростков 15–17 лет были ярко выявлены следующие типы акцентуаций характера – гипертимный тип (24 %), возбудимый тип (17 %), демонстративный тип (15 %) и аффективно-экзальтированный тип(15 %).

Подростки с *гипертимным типом* характеризуются: энергичностью, общительностью, используют в диалогах мимику, жесты, очень самостоятельны, склонны к озорству; подростки с *возбудимым типом* характеризуются: повышенной импульсивностью, спонтанностью, дерзостью; с *демонстративным типом* – повышенной способностью к вытеснению, демонстративному поведению, активностью, легки в установке контакта; с *аффективно-экзальтированным типом* – умением восхищаться, радоваться.

Анализ исследования показал, что 46 % респондентов имеют средний уровень по шкале «решение проблем» – эти подростки в стрессовой ситуации полагаются на свои ресурсы. По шкале «поиск социальной поддержки» средний уровень у 29 % респондентов – эти подростки, находясь в стрессовой ситуации, ищут помощь от значимых людей. По шкале «избегание проблем» средний уровень был выявлен у 23 % респондентов – эти подростки, попадая в стрессовые ситуации, уходят от проблем, не решая их.

Выводы:

Гипотеза эмпирического исследования о существовании взаимосвязи между разными типами акцентуаций характера и стратегиями поведения в конфликте в подростковом возрасте частично подтвердилась.

В конфликтных ситуациях подростки применяют стратегию поведения сотрудничество, удовлетворяя интересы обеих сторон.

Типы акцентуаций характера – гипертимный, возбудимый, демонстративный, аффективно-экзальтированный в подростковом возрасте выступают ярко.

Подростки, попадая в стрессовую ситуацию, пытаются решить проблему самостоятельно «Здесь и сейчас», но, необходимо отметить, что в некоторых ситуациях им нужна помощь, поддержка от родных и близких им людей.

Анализ результатов исследования, проведенный при помощи математической статистики, показал, что между типами акцентуаций характера и стратегиями поведения частично существует связь. Выявлены прямые корреляции между типами акцентуаций характера (**гипертимный, возбудимый, аффективно-эк-**

зальтированный и циклотимный) и стратегиями поведения в конфликтных ситуациях (сотрудничество, приспособление и соперничество). Выявлена обратная связь между типом акцентуации характера (дистимический) и стратегиями поведения в конфликтных ситуациях (сотрудничество).

Заключение

Данные, полученные в ходе нашего исследования, могут быть использованы педагогами, работающими в среднем школьном звене с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса, а также психологами для составления программ психо-коррекционной работы с подростками, в психологических консультациях.

Литература

1. *Анцупов А.Я.* Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 4-е изд. исп. и доп. -М.: Эксмо, 2009–512с.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование. – СПб.: Питер, 2012. – 277 с.

**Использование знаково-символических средств
в учебной деятельности учеников 4-х классов**

Шебекова О.З.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Научный руководитель – Адаскина А.А.

Развитие информационных технологий привело к формированию общества, в котором жизнь современного человека все больше строится на взаимодействии не с конкретными материальными явлениями и объектами, а с их знаково-символическими отражениями. В современном социуме становятся востребованными профессионалы, владеющие определенным уровнем информационной культуры, обладающие навыками получения и преобразования полученной информации, которые способны на ее основе создавать новые знания. Чтобы отвечать объективным требованиям социального прогресса, отечественная педагогическая теория и практика нуждается в применении особых подходов при воспитании и обучении подрастающего поколения.

Актуальность исследования заключается в том, что для успешного обучения школьников у них должны быть сформированы познавательные, коммуникативные и регулятивные УУД. Познавательные УУД помогают ориентироваться в потоке информации, уметь ее перерабатывать, анализировать, осмысливать текст, контролировать свою деятельность, решать проблемы. Среди познавательных УУД особое место занимают знаково-символические действия. Значение знаково-символического развития детей, начиная с первых классов, педагогика признает неоспоримым фактом. На сегодняшний день учащиеся должны осваивать системы социально принятых знаков и символов, существующих в современной культуре и необходимых как для обучения, так и для дальнейшей их социализации.

В связи с этим целью исследования явилось выявление особенностей использования знаково-символических средств в учебной деятельности детьми младшего школьного возраста (учениками 4-х классов).

Изучив и проанализировав научно-методическую литературу по проблеме исследования, мы предположили, что анализ знаково-символической деятель-

ности детей младшего школьного возраста (учеников 4-х классов) может быть основанием для диагностики их образовательных результатов. При этом возможным является то, что знаково-символические функции у младших школьников развиты неравномерно: наибольшую сложность представляет моделирование и схематизация. При этом овладение знаково-символическими функциями коррелирует с успеваемостью в начальной школе.

Эмпирическое исследование проведено на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 760 имени А.П. Маресьева». К исследованию были привлечены учащиеся четвертых классов в возрасте 10 лет, в количестве 60 детей.

Основными методиками исследования нами были выбраны:

1. Методика «Кодирование» (11-й субтест теста Д. Векслера в версии А.Ю. Панасюка)
2. Методика «Нахождение схем к задачам» (по А.Н. Рябинкиной).

Кроме того, в качестве метода диагностики мы использовали задания со знаками и символами из УМК начальной школы из программы обучения: «Школа России», авторская комплексная диагностика по анализу умений учеников начальной школы оперировать знаково-символическими средствами С.В. Девятко.

В диагностической работе было представлено 4 заданий:

- на выявление у учащихся умения кодировать/декодировать информацию (С.В. Девятко);
- на выявление умения школьников схематизировать. Для этих целей мы использовали методику «Нахождение схем к задачам» (А.Н. Рябинкина);
- на выявление умения строить модели нами использовались упражнения, предложенные А.В. Карпенко;
- умение понимать информацию, представленную в виде таблицы и рисунка.

Задание взято из «Диагностики метапредметных и личностных результатов начального образования. Проверочные работы, 4 класс».

Для анализа метапредметных образовательных результатов вопросы для учащихся составлялись по разным областям и учебным предметам, включая в себя задания по математике, русскому языку, окружающему миру. Кроме того, ребенок, выполняя диагностические задания, показывал свой кругозор и общий уровень развития и понимания заданий.

Результаты диагностики учеников показали, что выполнение младшими школьниками заданий знаково-символического содержания могут показывать достаточно разный уровень сформированности познавательных знаково-символических УУД, что отражено в таблице 1.

Таблица 1.

Выполнение учениками диагностической работы по 4 блокам заданий, %

| Задания | полностью справились | справились частично | полностью не справились |
|---|-----------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| 1 блок: кодирование (1 задание) | 68,33 % | 15,00 % | 16,67 % |
| 2 блок: схематизация (2 задание) | 23,33 % | 30,00 % | 46,67 % |

| Задания | полностью справились | справились частично | полностью не справились |
|---|----------------------|---------------------|-------------------------|
| 3 блок: моделирование (3 задание) | 16,67 % | 76,67 % | 5,00 % |
| 4 блок: работа с таблицами (4 задание) | 60,00 % | 30,00 % | 10,00 % |

В ходе исследования мы обнаружили, что программа начального обучения не способствует формированию у учащихся знаково-символической деятельности, лишь некоторые аспекты символической функции осваиваются учащимися. Результаты показали, что существует прямая зависимость успеваемости ребенка по основным предметам и его умением оперировать знаково-символическими средствами. Перевод текста на знаково-символический язык нужен не сам по себе, а для получения новой информации. Поэтому те ученики, которые понимают и усваивают графически-символьный язык показывают лучшие результаты формирования метапредметных образовательных результатов. Ребенок, имеющий по математике и другим основным предметам положительную отметку, овладевает знаково-символическими средствами более успешно, чем ребенок с низкими результатами обучения.

Итак, проведя анализ сформированности у учащихся 4-х классов знаково-символической деятельности, можем сделать некоторые выводы.

Анализ знаково-символической деятельности детей младшего школьного возраста (учеников 4-х классов) может быть основанием для диагностики их образовательных результатов. Это позволяет определить, что знаково-символические функции у младших школьников развиты неравномерно: наибольшую сложность представляет моделирование и схематизация.

В рамках проведенного исследования удалось выявить неравномерность освоения младшими школьниками различных этапов знаково-символической деятельности. Самый слабый этап знаково-символической деятельности – это схематизация. Мы делаем заключение, что программа начального обучения построена так, что дети в 4-м классе не овладевают основами знаково-символической деятельности.

Уровень овладения знаково-символическими функциями коррелирует с успеваемостью в начальной школе. Ребенок, благодаря более успешному освоению знаково-символических средств, усваивает материал по математике и другим основным предметам лучше.

Особенности формирования никотиновой зависимости у студентов высших учебных заведений в соответствии с их доминирующим психическим состоянием

Шепелева Е.Е.

*студент психолого-социального факультета
ФГБОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия
Katy291@ya.ru*

Научный руководитель – Фролова С.В.

Согласно данным мировой статистики, на протяжении ряда последних десятилетий наблюдается рост числа случаев злоупотребления табаком как в нашей

стране, так и за рубежом. По данным Всемирной Организации Здравоохранения на 2010 год, Россия занимает в этих списках одну из лидирующих позиций: седьмое место среди стран с табакозависимостью. Отмечено, что в возрасте от 15 до 19 лет уже 7 % девушек и 40 % молодых людей имеют зависимость от курения.

Психическое состояние человека – это целостная характеристика его психической деятельности, которая зависит от его индивидуальных особенностей, является частью психических процессов. Поэтому особенно важно определить возможную зависимость психического состояния и от употребления психоактивных веществ, в данном случае, табака. В связи со всем вышесказанным, нам показалось интересным провести исследование, целью которого было изучение особенностей доминирующих состояний у молодых людей с разными уровнями и типами никотиновой зависимости.

В исследование приняли участие 66 человек в возрасте от 18 до 25 лет, из которых 24 человека составили группу курящих и 42 человека – некурящие. В ходе исследования нами были использованы следующие методики: методика определения доминирующего состояния Л.В. Куликова, тест для определения никотиновой зависимости (тест Фагерстрема) и тест на мотивацию к отказу от курения В.Ф. Левшина, а также методы математической и статистической обработки, включенные в статистический пакет SPSS 21.0.

Все обследованные, которые относили себя к группе курящих, прошли специальное письменное интервьюирование с использованием компьютера (в сети Интернет), касающееся возможного злоупотребления табаком, а также методику определения доминирующего состояния.

Участники исследования отрицали наличие каких-либо психических заболеваний.

Анализ полученных нами результатов исследования показал, что существуют значимые различия в исследуемых характеристиках между двумя группами.

Так, чем более выражена никотиновая зависимость, тем ниже устойчивость эмоционального тона ($r_s = -0,447$, при $p < 0,05$), и тем больше сигарет в день выкуривается ($r_s = 0,436$, при $p < 0,05$). Интересным является тот факт, что увеличение употребления сигарет соответствует увеличению удовлетворенностью собственной жизнью ($r_s = 0,417$, при $p < 0,05$) и повышению тонуса ($r_s = 0,749$, при $p < 0,01$).

Те курящие, которые желают получить стимулирующий эффект от выкуривания сигарет, демонстрируют понижение эмоциональной устойчивости при увеличении этого желания ($r_s = -0,441$, при $p < 0,05$). Этот же тип курящих склонен к употреблению табака как средства помощи при стрессе ($r_s = 0,453$, при $p < 0,05$). Желание использовать сигареты в стрессовых ситуациях естественным образом сочетается с употреблением сигареты как помощника при стрессе ($r_s = 0,493$, при $p < 0,05$) и с курением как способом получения расслабляющего эффекта ($r_s = 0,551$, при $p < 0,01$). Также хотелось бы обратить внимание на то, что использование курения как средства помощи при стрессе связано с увеличением уровня тревожности ($r_s = -0,491$, при $p < 0,05$) и с понижением уровня удовлетворенности собственной жизнью ($r_s = -0,457$, при $p < 0,05$).

Психологическая зависимость от курения наблюдается при пониженном уровне удовлетворенности собственной жизнью ($r_s = -0,426$, при $p < 0,05$) и тенденции к формированию отрицательного образа себя ($r_s = -0,594$, при $p < 0,01$).

Курение как привычка указывает на большое количество употребляемых в сутки сигарет ($r_s=0,435$, при $p<0,05$) и на желание использовать сигарету в качестве помощи при стрессе ($r_s=0,513$, при $p<0,05$).

Так, проведенное нами исследование показало, что никотиновая зависимость влияет на устойчивость эмоционального тона. Также было выявлено, что количество выкуриваемых в день сигарет зависит от удовлетворенности собственной жизнью, влияет на изменение тонуса и чаще наблюдается у тех табакозависимых, для кого курение является привычкой.

Психологическая зависимость от курения наблюдается при пониженном уровне удовлетворенности собственной жизнью и отрицательном образе себя.

Желание получить помощь от курения при стрессе сочетается с желанием получить стимулирующий и расслабляющий эффект и чаще наблюдается у тех опрошенных, для кого курение является привычкой.

Практическая значимость исследования выражается в возможности применения психологами и медицинскими работниками полученных данных для выявления «группы риска» и проведению мероприятий для профилактики курения среди молодых людей.

Развитие профессиональных качеств студентов-психологов в ходе обучения в ВУЗе

Шестаков В.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
slava1974shestakov@yandex.ru*

Научный руководитель – Ермолаева Н.В.

Важная роль в процессе развития профессионально важных качеств студентов-психологов отводится высшему учебному заведению. Поступая учиться, они оказываются в учебной обстановке, создаваемой ВУЗом. Социализация личности в этот период должна обеспечить внутренние условия для того, чтобы развивались профессионально важные качества, которые необходимы в будущей профессии психолога.

Вопросы, которые касаются личностного развития студента и становления его готовности к будущей профессиональной деятельности, представляются ключевыми в теории и практике совершенствования работы высшего учебного заведения на данный момент. Это связано с тем, что именно на этапе «освоения» профессии, приходящегося на время обучения в ВУЗе, и происходит процесс самоопределения молодого человека в жизни, развиваются и проходят становление такие его позиции, как жизненная и мировоззренческая, им осваиваются личные способы и приемы деятельности, поведения и общения.

Актуальность настоящего исследования определена постоянно растущими требованиями к ВУЗу как ведущему социальному институту профессионализации и значимому фактору социализации личности студента и тем, что необходимо уточнение теоретических основ подготовки профессиональных психологов в системе высшего профессионального образования и разработка эффективных технологий обучения и оптимизации учебного процесса.

Получение высшего образования предъявляет ряд требований к уровню развития знаний, умений и профессионально важных качеств выпускников, который показывает уровень их профессиональной подготовленности и зрелости и является критерием успешности в деятельности, а также является определяющим для перспективы личностного развития будущих специалистов. Следовательно, обучение в ВУЗе должно сформировать у будущего психолога не только систему научных знаний и представлений, но также развить значимые для профессиональной деятельности профессионально важные качества.

Таким образом, для студентов-психологов, которые в будущем будут специалистами, важное значение имеет формирование профессионально важных качеств личности, значимых для их будущей деятельности, среди них подпадают выделению такие, как эмпатия и коммуникативные умения.

Изучение динамики развития указанных профессионально важных качеств у студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки позволит разработать поэтапный характер их изменения в зависимости от курса обучения. В частности, это разрешит определить у студентов к концу обучения степень соответствия уровня развития у них профессионально важных качеств.

Теоретической основой послужили работы: Белинской Е.П., Бодалева А.А., Бражникова А.Н., Буякас Т.М., Ермолаевой М.В., Мудрик А.В., Муравьевой О.И., Пряжникова Н.С., Шнейдер Л.Б., Щербаковой Н.А. и др.

Значимость исследования заключается в том, что данные исследования могут представлять интерес для преподавателей ВУЗа с целью улучшения учебного процесса и подготовки студентов-психологов.

Литература

1. *Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.* Проблемы социализации: история и современность. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 216с.
2. *Бодалев А.А.* Психология общения. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002–256 с.
3. *Бражникова А.Н.* Эмпатия как нравственное качество будущего профессионала [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57040.shtml (дата обращения: 16.04.2015)
4. *Буякас Т.М.* О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов // Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – С. 221–224.
5. *Ермолаева М.В.* Психология развития. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – 376 с.
6. *Ермолаева Е.П.* Психология социальной реализации профессионала. – М.: ИП РАН, 2008. – 347 с.
7. *Ермолаева М.В.* Психология развития. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – 376 с.
8. *Мудрик А.В.* Социализация человека. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624с.
9. *Муравьева О.И.* Психология коммуникативной компетентности. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. – 160 с.
10. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
11. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: Монография. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
12. *Щербакова Н.А.* Эмпатические способности студентов-психологов. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 240 с.

Теоретические основы формирования личностных и профессионально значимых качеств будущих учителей начальных классов

Шилина А.А.

*студент факультета психологии образование
ФГБОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
anastasiya-1263@ya.ru*

Научный руководитель – Степанов С.Ю.

Личностные и профессиональные качества играют неотъемлемую роль в эффективности профессиональной деятельности. Каждая профессия предъявляет свои специфические качества личности потенциальным работникам, которые должны благополучно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Современное государство диктует новые стандарты качества образования. Работа педагога усложняется и пополняется новыми требованиями. В связи с условиями совершенствования системы образования и введением новых образовательных стандартов особое место определяется педагогу. Личные качества педагога могут либо содействовать положительноному решению новых педагогических задач, либо препятствовать. Именно это и говорит о профессионализме личности преподавателя. Согласно профессиональному стандарту педагога умение учиться становится одним из ключевых качеств, которыми должен обладать педагог. Часть 4.3. профессионального стандарта педагога говорит о личностных качествах и профессиональных компетенциях, необходимых педагогу для осуществления развивающей деятельности.

Известный русский психолог и педагог П.Ф.Каптерев в своих исследованиях говорил о значимости личностных качеств в успешной профессиональной деятельности учителя еще в конце XIX века. В своих исследованиях он указал значимость роли учителя «Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» и значимости для учителя таких качеств как: наблюдательность, настойчивость, трудолюбие, целеустремленность, скромность. Особое внимание ученый уделял таким качествам как остроумие, артистичность, ораторские способности. Ученый В.А. Крутецкий дополняет качества, выделенные П.Ф.Каптеревым еще и умением человека общаться и работать с детьми.

Л.М.Митина в своей книге «Учитель как личность и профессионал» говорит о важности стремления учителя к творческому союзу с ребенком, об умении учителя заинтересовать детей и умению зажечь в детях творческую искру. Автором освещался вопрос профессионально – ценностных ориентаций учителя. Автор говорит о двух уровнях педагогических способностей: рефлексивно-перцептивных и проективных. Ей были выделены более пятидесяти профессионально-значимых качеств личности. Общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя, стержнем которого являются именно личностные качества. Среди таких качеств выделяются: идейная убежденность, гражданственность, политическая сознательность, патриотизм, смелость, коллективизм, выдержка и самообладание, педагогическая эрудиция, вдумчивость, ответственность, дисциплинированность, наблюдательность, отзывчивость, доброжелательность, вежливость, воспитанность, порядочность,

предусмотрительность, логичность, организованность, чуткость, искренность, гуманность, добросовестность, стремление к самосовершенствованию, справедливость, настойчивость, принципиальность, взыскательность, критичность, правдивость, деловитость, самокритичность, инициативность, чувство нового, самостоятельность, гибкость поведения, доброта, тактичность, скромность, впечатлительность, внимательность, чувство собственного достоинства, общительность, эмоциональность и, конечно же, любовь к детям.

А.К.Маркова выделяла объективные характеристики личности учителя и субъективные характеристики профессионально-значимых качеств личности учителя. К объективным характеристикам относятся профессиональные и педагогические знания и умения. К субъективным характеристикам автор относил психологические позиции, мотивацию, личностные особенности и установки. Личность учителя выделяется автором как одна из трех важнейших «сторон учителя».

О психологии профессионального становления человека говорил Э.Ф. Зеер. Данный ученый является основателем школы, исследующей целостный и непрерывный процесс становления личности в профессионально-образовательном пространстве в единстве его психологических и педагогических составляющих. Исследования заключаются в рассмотрении профессионального становления человека системно и непрерывно, начиная с его профессиональных намерений, заканчивая профессиональной биографией человека.

С.Ю. Степанов вместе с группой психологов (Г.В.Похмелькина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова, Е.З. Кремер, А.С. Сухоруков, А.В. Растянников, И.В. Байер, Е.П. Варламова и другие) говорили о сотворческих методах в образовании. По их мнению педагог должен обладать такими качествами личности, как желание и умение услышать ученика, иметь творческие способности. Особое внимание уделяется способности видеть новое и удивляться ему, а так же педагога, ориентированного на создание нового «небывалого», то есть быть открытым для своих учеников.

К общепсихологическим свойствам направленности личности Н.В. Кузьмина определяет еще заинтересованностью педагогической профессией, неравнодушие к учащимся, осмысливание своих способностей. По Н.В. Кузьминой существует три типа педагогической направленности:

1. Истинно – педагогическая направленность;
2. Формально – педагогическая направленность;
3. Ложнопедагогическую направленность.

Педагог сможет достичь высоких профессиональных результатов только при первом типе педагогической направленности. Истинно – педагогическая направленность заключается в «...устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на реструктурирование предмета в расчёте на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог». Основным мотивом истинно педагогической направленности представляется интерес к содержанию педагогической деятельности. По данным исследования Н.В. Кузьминой более 85 % студентов педагогического вуза движет именно этот мотив. Как считает ученый, высшая степень развития педагога – это когда «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятельности своих учеников» (Н.В.Кузьмина).

А.С. Шафранова в 20-х годах XX века, занимаясь творческими профессиями, в одной из своих работ «К вопросу об изучении профессий, в которых пре-

обладает творческий элемент» вывела общие черты педагогической деятельности и деятельности работников искусств:

1. Значительное постоянное участие моментов работы, не поддающихся автоматизации;
2. Специфические профессиональные эмоции;
3. Наличие внеурочной работы (тренировочной и «над предметом»);
4. Значительная сложность требований, предъявляемых к психо-физическому аппарату работника;
5. Присутствие творческого элемента.

В.А. Кан-Калик предложил раскрыл содержание творческой сущности педагогической деятельности: «Творческий процесс педагога рассматривается как деятельность, направленное на постоянное решение бесчисленного ряда учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которой педагогом вырабатывается и воплощаются в общении с детьми оптимальные, органичные для данной педагогической индивидуальности нестандартизированные педагогические решения, опосредованные особенностями объектно-субъективного педагогического воздействия».

Ученые М.Н. Ермоленко и Р.А. Мижериков в профессионально-педагогической деятельности выделяют такие качества личности как честность, справедливость, уравновешенность, умение не теряться в экстремальных ситуациях, педагогический гуманизм, толерантность, стремление работать со школьниками, эрудиция, дисциплинированность, современность, активность личности, обаяние, целеустремленность, педагогический такт, оптимизм, ответственность, требовательность, коммуникабельность. Отдельно выделяется педагогический артистизм, который проявляется в умении выразить переживание и мысли в определенном образе, словах, поведении. Исследования, направленные на изучение деятельности артистичных педагогов продемонстрировали высокий уровень уверенности в себе и значительности своей деятельности, направленность на педагогическую деятельность, конгруэнтность профессиональных и личных интересов, желание к профессиональному и личному росту, высокий уровень направленности на деятельность. Учитель, в котором сочетаются единство научных знаний, методических умений, личностных качеств может считаться мастером своего дела. Педагогическое мастерство базируется на высоком уровне общей культуры педагога, на педагогическом и жизненном опыте и, конечно же, педагогической грамотности. Студентам педагогических вузов необходимо получить такой набор компетенций, который поможет стать мастером своего дела и освоить педагогическое мастерство. Во время обучения студентов педагогических профессий необходимо распознавать способствовать раскрытию педагогического потенциала.

По мнению В.Д. Шарикова, существует «два толкования профессиональных качеств:

1. Индивидуальные качества субъекта деятельности;
2. Внутренние условия через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности»

По мнению ученого, профессионально важные качества педагога выступают важным составляющим личности педагога. В.Д. Шадриков говорит о том, что индивидуальные качества личности и способности личности, которые вли-

ают на эффективность профессиональной деятельности и успешность ее усвоения и есть профессиональные качества. Продуктивность профессиональной деятельности, в том числе, педагогической деятельности, зависит от сформированности профессионально-важных качеств личности субъекта (педагога). Отдельно выделенным важным профессионально-педагогическим качеством у В.Д. Шарикова является логическое мышление.

Литература

1. *Кан-Калик В.А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс. Грозный, 1976. С.39.
2. *Кантерев П.Ф.* Педагогическая психология. 3-е изд. СПб., 1914.
3. *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности / В.Д.
4. *Шариков В.Д.* -М.:и Логос, 1994. 157 с. (с. 86).
5. *Шафранова А.С.* / Гигиена труда, 1923. – № 2.

Анализ моделей исследования отношений в инклюзивных классах

Юдина Т.А.

*аспирант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ta.yudina@gmail.com*

Научный руководитель – Алехина С.В.

Концепция инклюзии построена на принципах принятия и участия в социальной жизни всех членов общества, в том числе представителей тех социальных групп, которые отличаются от доминирующего большинства. В контексте образования это означает создание такого сообщества, в котором каждый обучающийся может реализовывать свои способности и быть успешным.

Статистика показывает, что современные родители все чаще выбирают для своих детей инклюзивную форму обучения. По данным Министерства образования и науки Российской Федерации в 2015 / 2016 учебном году в инклюзивных классах обучалось 173 568 детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, на 18,3 % больше, чем в предыдущем учебном году. Одним из основных мотивов родителей при выборе инклюзивных школ является возможность общения и взаимодействия детей с ОВЗ с типично развивающимися сверстниками.

Интенсивное развитие инклюзивной практики в России обуславливает актуальность научно-прикладных исследований в этой сфере. Для определения методологической основы исследований отношений между участниками инклюзивного образовательного процесса мы обратились к анализу отечественной и зарубежной литературы.

Зарубежные исследователи для анализа отношений в инклюзивных классах используют такие понятия как «социальное участие», «социальная интеграция» и «социальная инклюзия». Группой ученых из Нидерландов был сделан аналитический обзор 62 научных публикаций по тематике включения детей с особыми образовательными потребностями в коллектив сверстников на уровне дошкольного и начального школьного образования [3]. На его основе была построена модель социального участия, содержащая четыре основных аспекта:

1. дружба и отношения между обучающимися инклюзивных классов;
2. контакты и взаимодействия между обучающимися инклюзивных классов, в том числе совместная игровая и учебная деятельность;
3. восприятие обучающимися с особыми образовательными потребностями своего социально-психологического статуса в группе сверстников;
4. принятие обучающихся с особыми образовательными потребностями одноклассниками.

Анализ научных публикаций по данной проблематике показывает, что, как правило, обучающиеся с особыми образовательными потребностями имеют более низкие показатели по всем четырем аспектам социального участия по сравнению с типично развивающимися одноклассниками. Эти выводы исследователей говорят о том, что инклюзивный процесс требует профессионального психолого-педагогического сопровождения.

Модель социального участия, предложенная М.Костером с соавторами [3], на наш взгляд, не является полной и достаточной для исследования инклюзивной образовательной практики, так как она не позволяет провести анализ позиции взрослого (учителя, тьютора) в системе отношений между одноклассниками. В то время как психологической наукой доказана важность отношений со взрослыми в развитии детей, а также влияние первых на отношения между сверстниками.

Так, например, результаты проведенного нами эмпирического исследования психолого-педагогических условий включения детей с синдромом Дауна в коллектив сверстников при совместном обучении в общеобразовательных классах начальной школы, показывают, что педагог играет ключевую роль в развитии отношений между младшими школьниками [2].

На наш взгляд, для анализа отношений в инклюзивных классах более эффективной является модель динамической структуры социальной ситуации развития, предложенная О.А. Карабановой [1]. Данная структура включает два аспекта:

1. объективный аспект, представляющий собой объективную социальную позицию обучающегося, систему форм сотрудничества и совместной деятельности, а также систему социальных ожиданий, норм и требований, задающих «идеальную форму» развития;
2. субъективный аспект, который представляет собой систему ориентирующих образов и субъективное отражение ребенком своего объективного места в системе социальных отношений [1].

Взаимная связь между этими двумя аспектами социальной ситуации развития, по О.А. Карабановой, обусловлена тем, что взрослый выступает носителем социальных требований и ожиданий, а также организует совместную деятельность [1, с. 79]. Таким образом, модель социальной ситуации развития включает анализ двух планов отношений: «ребенок – сверстники» и «ребенок – взрослый».

Соотнесение модели социальной структуры развития и модели социального участия показывает, что первая является более полной, включает все четыре аспекта модели социального участия, дополняет ее компонентами форм сотрудничества и социальных ожиданий, а также вводит в поле анализа план отношений между детьми и взрослыми.

Литература

1. *Карабанова О.А.* Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 4. С. 73–82.
2. *Юдина Т.А.* Роль педагога в организации взаимодействия младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах // Педагогическое образование в России. 2017. № 11. С. 158–163.
3. *Koster M., Nakken H., Pijl S.J., van Houten E.* Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education // International Journal of Inclusive Education. 2009. Vol.13 No 2. P. 117–140.

**Роль семьи в профессиональном
выборе современных подростков**

Яркина Н.В.

*магистр факультета психологии образования
ФГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*

yarkina.n@list.ru

Научный руководитель – Егоренко Т.А.

Подростковый возраст является сложным, переходным возрастом в жизни человека. В этот достаточно короткий промежуток времени ему необходимо сформировать свой собственный жизненный план – решить вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное или моральное самоопределение). В связи с этим вопрос готовности к профессиональному выбору подростков особенно остро встает как перед педагогами, так и перед учащимися и родителями. На них лежит большая ответственность за будущее старшеклассников и за то чтобы подросток правильно выбрал свой профессиональный жизненный путь.

В виду того, что семья является главным социальным институтом, который влияет на развитие людей на протяжении многих лет, то невозможно переоценить ее роль в решении вопроса профессионального самоопределения подростков. К подростковому возрасту во взаимоотношениях между детьми и родителями происходит ряд изменений. Для того что бы выбор профессии был успешным, необходимо учитывать множество внутренних и внешних факторов, которые в равной степени влияют на подростка.

Проблемой становления личностного самоопределения в подростковом возрасте занимались как отечественные, так и зарубежные психологи.

Наряду с довольно многочисленными исследованиями, которые раскрывают психологические аспекты профессионального самоопределения личности (Алимова М.А., 2002; Андреев В.Е., 1999; Багина В.А., 1995 ; и мн. др.), а так же исследования в которых раскрывается роль родителей при выборе профессии и способы их влияния на профессиональный выбор подростка (Дубровина И.В., 2004; Филипп Райс., 2000 ; и др.) ., а так же исследования детско-родительских отношений в отечественной (Варга А.Я., Спиваковская А.С., В.И. Гарбузов и др.) и зарубежной (А. Болдуин) психологии. Мало изученными остаются особенности влияния родителей на данные процессы.

С целью выявления связи между стилем детско-родительских отношений и профессиональным выбором в подростковом возрасте, было проведено эмпири-

ческое исследование подростков 14–15 лет и их родителей. Выборка составила 60 испытуемых подростков и 60 испытуемых родителей.

В исследовании использовались следующие диагностические инструменты:

1. «Методика определения основных мотивов выбора профессии» (Е.М. Павлютенков) для выявления основных мотивов выбора профессии у подростков;
2. «Опросник профессиональной готовности» (Л.Н. Кабардова) для диагностики профессиональной направленности подростков;
3. «Опросник профессиональных склонностей» (Л.А. Йовайши) для определения профессиональных склонностей у подростков;
4. Анкета для родителей (авторская разработка);
5. Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Эйдемиллер, В. Юстицкис) (вариант для подростков и взрослых) для определения типа стиля родительских отношений.

В ходе эмпирического исследования были выявлены следующие взаимосвязи: 1. Между профессиональной направленностью и профессиональной склонностью подростков; 2. Между профессиональной направленностью и мотивами выбора профессии подростков; 3. Между стилем детско-родительских отношений в семье и направленностью профессионального выбора подростка;

Анализ результатов позволил сделать следующие выводы:

1. Стиль детско-родительских отношений в семье определяет направленность профессионального выбора подростка.
2. В семьях, где общение выстроено на эмоциональной близости, доверии и принятии, подросток опирается на внутренние мотивы при выборе профессии.
3. В семьях, где в общение выстроено на высокой требовательности и контроле со стороны родителей, подросток опирается на внешние мотивы при выборе профессии.
4. Индивидуальные особенности и склонности подростков определяют его профессиональную направленность.

Подводя итог всему выше сказанному можно сделать вывод, что для детей подросткового возраста главной задачей становится выбор профессии. В процессе решения данной задачи подросток опирается на множество разных факторов. В ходе анализа полученного диагностического материала выявилась связь между стилем детско-родительских отношений и направленности профессионального выбора подростков. Что говорит нам о том, что роли семь в процессе профессионального самоопределения отводиться одно из главных мест.

Результаты данного исследования могут быть использованы педагогами-психологами в процессе возрастно-психологического консультирования, в коррекционной работе с детьми и их родителями. Так же данные результаты могут быть использованы педагогами-психологами для составления программы повышения психолого- психологической компетентности родителей и педагогов, с целью формирования у них адекватных способов взаимодействия и помощи подросткам в период их профессионального самоопределения.

Литература

1. *Андреева Н.С.* Социально-психологические особенности профессионального самоопределения выпускников вузов психологических специальностей в современных условиях: автореф. дисс. канд. психол. наук / Н.С. Андреева. М.: МГСУ, 2001. – 24с.

2. *Смирнова Е.О.* Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. -1996. № 6. – С.76–87.
3. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи / 4-е издание, переработанное и дополненное. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2008. – 672 с.

Часть 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обучение школьников пунктуации английского языка

Аржанова Е.А.
студентка факультета начального образования
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
Ekaterina.arjanova@gmail.com

Научный руководитель – Межина А.В.

В XXI веке всё плотнее и активнее осуществляется межкультурная коммуникация. Данный процесс мы можем наблюдать не только в сфере бизнеса, промышленной индустрии или обслуживания, но и прежде всего, в сфере образования. Так, сейчас всё более частыми становятся поездки обучающихся за границу: кто-то едет в лингвистический лагерь, кто-то участвует в программе по обмену обучающимися. Сказанное обуславливает необходимость овладения учащимися грамотной иноязычной речью, и не только устной, но и письменной, с целью эффективного общения. При этом, если говорить и понимать речь человек может научиться на ранних этапах обучения иностранному языку, то овладеть письменной иностранной речью крайне непросто. Основываясь на этом тезисе, мы считаем, что стоит уделять особое внимание письменной речи обучающихся в рамках школьного курса обучения иностранному языку.

На первом этапе нашего исследования были рассмотрены учебники по английскому языку (1–11 классы), соответствующие федеральному государственному образовательному стандарту и используемые в школьной практике.

Изучив данные учебники, мы отметили, что в них не уделяется должного внимания обучению пунктуации английского языка. Правила представлены косвенно, специального внимания формированию пунктуационных навыков не уделяется. Вместе с тем, государственные экзамены по английскому языку требуют от выпускников знание пунктуации.

В связи с тем, что правила английской пунктуации не представлены в школьных учебниках государственного образца, многие обучающиеся расставляют пунктуационные знаки, основываясь на интуитивном мышлении и знаниях правил пунктуации русского языка.

С целью проверки этой гипотезы мы предложили учащимся 5–11 классов (180 респондентов) выполнить два контрольных практических задания. В первом задании учащимся предлагался небольшой текст, в котором им необходимо было исправить пунктуационные ошибки. Второе задание представляло собой личное письмо иностранному другу в экзаменационном формате, в котором необходимо было расставить пунктуационные знаки.

Анализ выполнения учащимися данных заданий показал следующие результаты. С двумя предложенными заданиями примерно одинаковое количество обучающихся, а именно 46 %, справилось успешно, остальным респондентам не удалось выполнить каждое из заданий хотя бы на 50 %.

Отметим, что к успешно справившимся с заданиями респондентам относятся в основном обучающиеся 9 и 11 классов. Данный факт можно объяснить тем,

что они готовятся к государственным экзаменам и уделяют больше внимания пунктуационному оформлению текста.

Далее мы решили провести анкетирование для обучающихся и для учителей, который помог нам выявить, насколько часто учителя обращаются к нормам пунктуации английского языка и уделяют ли этой теме достаточно внимания для её успешного усвоения школьниками.

Обобщив полученные данные, мы можем говорить о том, что ни один из школьных учебников английского языка, соответствующий ФГОС, не содержит в себе достаточно подробную обучающую информацию о нормах пунктуации, что развивает академическую запущенность обучающихся по данному аспекту.

Мы считаем, что целесообразно уделять время и внимание пунктуации на уроках английского языка не только в старшей школе, но и в младшей и средней школах, когда у учащихся формируется грамотная речь, и нельзя допускать её запущенность, приводящую в дальнейшем к необходимости спешно формировать отдельные пунктуационные навыки – «натаскивать» учащихся на адекватное пунктуационное оформление текстов на экзамене. Исследование оптимальных способов формирования пунктуационных умений и навыков школьников должно стать предметом дальнейших исследований, если мы хотим получить грамотных выпускников, овладевших нормами оформления письменной иностранной речи.

Литература

1. *Постников Р.П.* Пунктуация английского языка // Проектная работа. 2009. 18 с.
2. *Сулейманова О.А.* К вопросу о нормативности письменного академического дискурса // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2017. № 2 (26). С. 52–61.
3. *Trask L.* Guide to Punctuation // University of Sussex. 2015. 10

Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Ахтямова Р.Ф.

*студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО НГПУ, Набережные Челны, Россия
akhtiamova1996@yandex.ru*

Научный руководитель – Житкова Ю.С.

В современном мире состояние связной речи, у детей дошкольного возраста, ухудшилось. Пересказывать дошкольники могут только с помощью наводящих вопросов, при составлении рассказов по картинкам часто идет простое перечисление отдельных предметов или действий, без определенной сюжетной линии. Многие дети не могут определить последовательность сюжетных картин и построить по ним связный рассказ.

В дошкольный период у детей преобладает наглядно-образная память, так же у них есть свойство исключительной фотографичности. Зрительные образы, сохранившиеся у детей после прослушивания, дополняемым просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее вспомнить прослушанную информацию.

У детей с ОНР отмечаются трудности в программировании содержания сложных высказываний и их оформления. Для их высказываний свойственны:

несоблюдение связности и очередности изложения, явно выраженная «немотивированная» ситуативность, пропуски смыслового характера, низкий уровень используемой фразовой речи [1].

Наглядный материал у дошкольников усваивается лучше, использование мнемотехник позволяет им эффективнее воспринимать и обрабатывать полученную зрительную информацию, сохранять и воспроизводить эту информацию и облегчает детям процессы поиска и запоминание слов.

Мнемотехника – это специальные приёмы и методы, облегчающие запоминание определенных типов информации, это своего рода система, позволяющая последовательно записывать в мозге человека информацию, преобразованную в какие либо зрительные образы [2].

Работа с мнемотехниками сокращает время обучения и одновременно помогает в решении следующих задач:

1. развивать связную и диалогическую речь, умение понимать и рассказывать знакомые тексты;
2. развивать умственную активность, сообразительность, наблюдательность и т.д.
3. развивать психические процессы: воображение, мышление, внимание, память.

Использование мнемотехники помогает увеличить словарный запас, круг знаний; желанию в пересказе текста; интересу к заучиванию.

Цель проведенной нами исследовательской работы заключалась в теоретическом обосновании и путем эксперимента доказать эффективность использования приемов мнемотехники в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В констатирующей и контрольной исследовательской работе приняли участие 22 воспитанника 6–7 лет с общим недоразвитием речи из подготовительных логопедических групп.

Констатирующее исследование связной речи проводилось в октябре 2017 года. По результатам исследования уровня развития связной речи двух групп, было выявлено, что на момент обследования у обеих групп показатели развития связной речи одинаковый, и равны среднему уровню развития, что обеспечивает нам точность при проведении исследовательской работы.

Нами была составлена программа планирования работы по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием приемов мнемотехники, после проведенных в начале года обследований по определению уровня связной речи. В рамках данной программы коррекционная работа делилась на два периода с сентября по декабрь и с января по апрель, 2 раза в неделю.

Приемы мнемотехники служили нам дидактическими материалами на занятиях по развитию связной речи и использовались при работе в следующих случаях:

1. при изображении последовательности, каких либо действий;
2. при составлении описательных рассказов, пересказе текстов;
3. при отгадывании и самостоятельном составлении загадок;

Так же, в период коррекционной работы, были проведены консультации для родителей по темам: «Что такое мнемотехника?», «Приемы мнемотехники и их виды», «Игры с использованием приемов мнемотехники», «Правила использования мнемотехники», «Основные преимущества мнемотехники», «Развитие связной речи у детей дошкольного возраста», «Этапы формирования связной

речи у детей с ОНР», «Игры на развитие связной речи», «Развитие речи ребенка в семье». Во время коррекционной работы так же родителям были розданы брошюры описывающие значение мнемотехники и приемы работы с ними и т.д.

После проведенных коррекционных логопедических работ была проведено контрольное исследование воспитанников и по результатам исследования уровня развития связной речи, двух групп было выявлено, что в контрольной группе результаты показали рост уровня связной речи, но перехода в уровнях не наблюдалось, а в экспериментальной группе показатели выросли до отметки выше среднего.

Данные показатели дают понять, что систематизированная коррекционная логопедическая работа по развитию связной речи детей с использованием приемов мнемотехники и сказок более эффективна при развитии связной речи, чем обычная коррекционная логопедическая работа, которая проводится, не систематизировано в контрольной группе исследования.

Литература

1. *Волкова Л.С.* Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений, Москва, 2009.
2. *Ефименкова Л.Н.* Формирование речи у дошкольников с общим недоразвитием речи: Пособие для логопедов, Москва, 2015.

Коррекция смешанной дисграфии у детей с оНР младшего школьного возраста с использованием кинезологических упражнений

*Аирафуллина А.Н.
студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «НГПУ», Набережные Челны, Россия
xerer1996malina@mail.ru*

Научный руководитель – Житкова Ю.С.

Среди детей-логопатов, самую значительную группу занимают дети с общим недоразвитием речи (ОНР). Нарушения могут быть незначительные и более тяжелые, есть такие, что появляются сразу, другие дают о себе знать значительно позже. Но, ни одно нарушение нельзя оставлять без внимания, так как особенно нарушения речевого развития начинают проявляться с началом обучения в школе.

Общезвестно, насколько важным для ребенка является начало процесса обучения, формирующего первую установку внимания по отношению к определенной работе. Именно успешность этих первых шагов часто оказывает очень сильное влияние на формирование последующих школьных успехов. Поэтому одним из важнейших условий школьной адаптации ребенка является овладение письмом.

Таким образом, нужно уделять достаточно внимания на профилактику и коррекцию нарушений письма у младших школьников с ОНР.

В последние годы среди логопедов получило широкое применение здоровьесберегающие технологии. Использование данных технологий в деятельности логопеда становятся перспективным средством коррекционно-логопедической работы с детьми с ОНР.

На фоне комплексной логопедической помощи, не требуя особых усилий, эти технологии оптимизируют процессы коррекции речи и способствуют оздоровлению всего организма ребенка. В качестве коррекционно-педагогических условий, направленных на развитие, в целом, деятельности мозговых структур, в частности, рекомендуется опираться на кинезиологические упражнения.

Современные кинезиологические методики направлены на активизацию различных отделов коры больших полушарий, что позволяет развивать способности человека. Благодаря этому их начали применять и в коррекции письма у детей младшего школьного возраста с ОНР.

Целью данного исследования является изучение такого специфического нарушения как смешанная дисграфия и выстраивание системы логопедической работы по ее коррекции у детей младшего школьного возраста с ОНР с использованием кинезиологических упражнений.

Задачи:

- исследовать литературу по проблеме исследования;
- подобрать методики для диагностики нарушения письма;
- обследовать процесс письма у учащихся 2 класса;
- подобрать методики для коррекционной работы;
- провести коррекционно-логопедическую работу с помощью кинезиологических упражнения для коррекции смешанной дисграфии у младших школьников с ОНР;
- провести анализ обследований.

Мы организовали диагностическую деятельность по коррекции смешанной дисграфии у детей с ОНР младшего школьного возраста, путем использования кинезиологических упражнений, которую провели на базе Набережночелнинской начальной школы с учащимися 2 классов.

После проведения первичной диагностики было выявлено, что младшие школьники данного учреждения имеют нарушения письма, проявляющиеся дисграфическими ошибками смешанного вида. Выборка экспериментальной и контрольной группы составляло по 10 человек, и у 100 % детей наблюдалась дисграфия смешанного вида.

Таким образом, мы выяснили, что данные дети нуждаются в коррекционной работе по коррекции смешанной дисграфии. После чего нами была составлена рабочая программа по коррекции данного нарушения с использованием кинезиологических упражнений.

Данная программа была разработана на основе учебной программы «Коррекция смешанной дисграфии у учащихся 2-х классов» авторов С.А. Кравченко, Т.М. Марголина, М.В. Потоцкая, и на основе перспективного плана кружка авторов Орловой Т.И., Кабановой Н.Н., Шаламовой А.Н. и Межуевой Н.Г. «Развивающие игры с элементами кинезиологии». Она включала в себя коррекцию дисграфии всех видов, которые составляли определенный раздел.

Целью разработанной нами программы является – коррекция смешанной дисграфии с помощью кинезиологических упражнений у обучающихся 2 класса, обусловленных ОНР (II, III, IV уровнем).

Для коррекции нарушений письма мы применили кинезиологические упражнения, так как нарушения письма у младших школьников с ОНР связаны с нарушением оптимального межполушарного взаимодействия. Было предпо-

ложено, что положительной динамики при коррекции смешанной дисграфии с использованием кинезиологических упражнений у младших школьников можно достичь при определенных условиях, а именно:

- при учете возрастных и специфических особенностей младших школьников;
- при целенаправленном коррекционно-развивающем воздействии приемов нейропсихологии;
- при систематическом использовании приемов нейропсихологии в коррекции смешанной дисграфии у детей с ОНР младшего школьного возраста.

После коррекционной работы, в ходе контрольного исследования было выявлено то, что с помощью кинезиологических упражнений можно добиться фиксирования артикуляционного уклада, фиксирования определенного звука. Благодаря чему, письмо становится последовательным, исчезают пропуски, становится меньше перестановок, увеличивается доля правильного написания слов, и, следовательно, будут заметны положительные моменты и в чтении.

Таким образом, мы диагностировали нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи, и нашли пути коррекции с помощью кинезиологических упражнений, который показал положительный результат. Показатели в экспериментальной группе выросли в 1, 5 раза, а у троих детей даже в 2 раза. Повышение показателей в контрольной группе наблюдалось только у трех детей.

В результате проделанной нами работы, поставленные цели и задачи были достигнуты.

Для достижения поставленной цели была исследована литература по проблеме исследования, были обследованы процессы письма у младших школьников с ОНР, подобраны методики для их диагностики и были проведены анализы полученных результатов.

Литература

1. Волкова Л.С. Логопедия. М., 2010.
2. Шанина Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса. М., 2009.
3. Матвеева А.Н. Тематические и итоговые контрольные работы по русскому языку в начальной школе. М., 2007.

Дидактическая игра как средство формирования познавательных УУД у младших школьников

*Большакова Н.С.
студент Института педагогического
образования и социальных технологий
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»,
Тверь, Россия
ya.nadez2013@yandex.ru*

Научный руководитель – Кулагина А.А.

Начало обучения в школе вводит ребенка в новый незнакомый для него мир – мир науки, в котором существуют свой язык, правила и законы. Часто в процессе обучения учитель знакомит ребенка с понятиями, научными объектами, но не создает условий для осмысления закономерностей их связывающих. Ос-

мысление текстов, заданий; умение выделять главное, сравнивать, различать и обобщать, классифицировать, моделировать, проводить элементарный анализ и синтез – все это относится к познавательным универсальным учебным действиям [1, с. 8].

Формирование познавательных УУД у младших школьников является одним из требований, установленных ФГОС НОО. Для формирования познавательных УУД учителю целесообразно предлагать различные формы работы, в том числе игровые.

Игры, направленные на решение конкретных задач обучения школьников, относятся к дидактическим. Они не только улучшают психологическое состояние, но и могут быть направлены на развитие интеллектуального уровня школьника на определенной ступени образовательного процесса. И с помощью дидактических игр, уроки младших школьников приобретают эмоциональную насыщенность, а также направлены на повышение познавательного интереса к предмету и развитие положительной мотивации к процессу обучения [2, с. 64].

Целью исследования было разработать и апробировать программу формирования познавательных УУД у младших школьников посредством дидактических игр.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 7 г. Конаково. В исследовании приняли участие обучающиеся 3 «б» класса в количестве 22 человек (экспериментальный класс) и обучающиеся 3 «г» класса в количестве 18 человек (контрольный класс).

Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе для определения уровня сформированности познавательных УУД была проведена методика «Диагностика познавательных универсальных учебных действий», которая включала в себя 8 блоков. За каждый правильный ответ обучающийся получал 1 балл. При подсчёте результатов баллы суммировались. В соответствии с критериями, Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева предложили следующую интерпретацию полученных результатов: от 34 до 43 – высокий уровень сформированности познавательных УУД, от 26 до 33 – средний уровень, от 17 до 25 – недостаточный уровень (ниже среднего), от 9 до 16 – низкий уровень, от 0 до 8 – очень низкий уровень.

Подсчёт результатов, полученных на констатирующем этапе показал, что у обучающихся экспериментального класса высокий уровень сформированности познавательных УУД выявлен у 4 %, средний уровень – у 32 %, недостаточный уровень – у 41 %, низкий уровень – 23 %.

У обучающихся контрольного класса высокий уровень выявлен у 0 %, средний уровень – у 33 %, недостаточный уровень – у 67 %.

Мы видим, что уровень сформированности познавательных УУД у обучающихся неодинаков и преобладающими являются показатели недостаточного уровня (ниже среднего), которые требуют дополнительной работы с данными детьми по развитию этого учебного действия.

Формирующий этап включал в себя проведение таких дидактических игр, как «Поиск лишнего», «Иллюстрация текста», «Путаница», «Матрёшки», «Откуда письмо?», «По порядку», «Культура зверей», «Что напутал художник», «Потерянные слова», «Вершки-корешки», «Кому что нужно?», «Охотник», «Лишний вагон», «Из мухи в слона», «Сочини стихотворение», «Да-нет», «Что измени-

лось?», «Живое-неживое», «Наборщик», «Полезные предметы», «Шифровальщик», «Следопыт». Дидактические игры проводились на различных уроках: на математике, русском языке, литературном чтении и окружающем мире. Для того, чтобы игры были интереснее, они сопровождались наглядным, красочным материалом. А благодаря результатам анализа диагностики на констатирующем этапе, был реализован принцип индивидуально-дифференцированного подхода в работе с детьми. Большинство игр, предложенных на формирующем этапе, являлись многофункциональными и помогали решать целый комплекс задач, связанных с развитием познавательных универсальных учебных действий.

После проведения формирующего этапа, была проведена повторная диагностика на контрольном этапе исследования, показавшая повышение уровня сформированности познавательных УУД: у обучающихся экспериментального класса высокий уровень сформированности познавательных УУД выявлен у 14 %, средний уровень – у 41 %, недостаточный уровень – у 41 %, низкий уровень – у 4 %.

У обучающихся контрольного класса высокий уровень выявлен у 0 %, средний уровень – у 17 %, недостаточный уровень – у 66 %, низкий уровень – у 17 %.

С помощью диагностики, проведенной на констатирующем и контрольном этапе, можно сравнить уровни познавательных УУД до и после формирующего этапа у экспериментального класса. Мы видим, что проведенная работа оказалась эффективной: в классе присутствует положительная динамика уровня сформированности познавательного действия.

Что касается контрольного класса, то можно заметить, что отсутствие формирующего этапа сказалось на отсутствии положительной динамики уровня познавательных универсальных действий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дидактическая игра является средством формирования познавательных УУД у младших школьников.

Литература

1. *Николаев В.А.* Интеллектуальное развитие младших школьников. – М.: ОГУ, 2005. – 111 с.
2. *Смоленцева А.А.* Сюжетно-дидактические игры; М., «Просвещение», 1999. – 217с.

Использование компьютерных технологий в развитии звукового анализа и синтеза у детей 6–7 лет с ОНР

Воровьева А.С.

*студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «НГПУ» Набережные Челны, Россия
mailto:nastya-voroveva1995@mail.ru*

Научный руководитель – Житкова Ю.С.

Актуальность исследования. В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей с различными нарушениями речи, в том числе и с ОНР. Изучением общего недоразвития речи занимались С. Бернштейн, Н.Х. Швачкин, Т.А. Ткаченко, Н.А. Никашина, А.К. Маркова, Г.И. Жаренкова, Л.Ф. Спирина, Г.А. Каше и многие другие. Они уделяли большое внимание своеобразию звукового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи.[1]

В онтогенезе развитие и становление звукового анализа и синтеза происходит постепенно. Полноценным фонематическим анализом ребёнок овладевает в процессе обучения грамоте. К концу дошкольного возраста ребёнок правильно слышит каждую фонему языка. Не смешивает её с другими фонемами, овладевает их произношением.

Фонематический анализ – это сложный процесс умственного действия, формирующий умение расчленять слышимое слово на составляющие его звуки, то есть четко представлять себе звуковую структуру.

Фонематический синтез – умение соединять отдельные звуки в целое слово с последующим узнаванием этого слова, мысленно «составленного» из звуков.

Дети с проблемами в речевом развитии испытывают большие трудности при звуковом анализе и синтезе. Они могут быть выражены в разной степени: от смешения порядка отдельных звуков до полной неспособности определить количество, последовательность или позицию звуков в слове.[2]

Проведенный нами анализ литературы позволил установить, что на данный момент развитию звукового анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи уделено недостаточное внимание, поэтому эта тема актуальна для нас.

Цель: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем доказать эффективность применения компьютерных технологий для развития звукового анализа и синтеза у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи.

Задачи:

1. Изучить литературные источники по данной теме;
2. Рассмотреть особенности развития звукового анализа и синтеза у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи;
3. Выявить уровень сформированности звукового анализа и синтеза у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи;
4. Рассмотреть использование компьютерных технологий в развитии звукового анализа и синтеза у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи;
5. Экспериментально проверить эффективность применения компьютерных технологий в развитии звукового анализа и синтеза у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи.

Нами было проведено исследование детей на базе «Набережночелнинская начальная школа – детский сад № 89 для детей с ограниченными возможностями здоровья». В нашем исследовании приняли участие 2 группы детей 6–7 лет с ОНР. 10 детей – экспериментальная группа, 10 детей – контрольная группа. Для исследования звукового анализа и синтеза мы использовали диагностические пробы Волковой Л.С. В результате диагностики мы выяснили, что у всех детей отмечается низкий уровень звукового анализа и синтеза.

На основе полученных результатов нами была разработана рабочая программа по развитию звукового анализа и синтеза с помощью компьютерных технологий. Согласно данной программе занятия по развитию звукового анализа и синтеза проводились 2 раза в неделю с учетом праздничных календарных дней в течение 7-ми месяцев с октября по апрель. Каждое занятие длилось 40 минут. Занятия проводились в подгрупповой форме.

В своей работе по развитию звукового анализа и синтеза мы использовали не только диски с компьютерными играми и мультимедийные презентации, но и логопедический сайт «Мерсибо». Там представлено множество интерактив-

ных игр, которые распределены по возрастам и разделам коррекционной работы. Есть возможность самим создавать красочные презентации.[3]

Также мы применяли компьютерную программу «Игры для Тигры». В ней представлены все разделы с играми, необходимыми для развития фонематического анализа и синтеза.

В компьютерной игре «Стройка-перестройка» детям предлагается угадать слово по звуковой характеристике. Строитель называет первый и последний звук в слове. Необходимо угадать слово и найти подходящую картинку. В игре «Пять китайских братьев» дети учатся определять первый гласный звук в слове. Ребенок должен повторить услышанное слово, определить первый звук и щелкнуть на «китайца», имя которого начинается на этот звук.

Компьютерные технологии удобно использовать при анализе состава слова. Например, в игре «Незаконченная картина» Дети должны прочесть слово и вставить пропущенную букву, выбрав нужную из нескольких вариантов.

Также широко используются такие компьютерные технологии как мультимедийные презентации, звуковые эффекты, игры, изображения схем слов и т.п.

После логопедической работы мы провели контрольное исследование, которое показало, что экспериментальная группа дала более высокие показатели уровня развития звукового анализа и синтеза, чем в начале исследования группы детей с общим недоразвитием речи. Анализ каждого задания заключительной диагностики показал, что дети научились:

- определять наличие звука в словах (произнесенных другими, самим ребенком);
- определять местоположение звука в словах («слышать» заданный звук в начале, середине, конце слова);
- выполнять звуковой анализ слов (устанавливать количество звуков в слове, различать гласные и согласные, твердые и мягкие согласные звуки).
- выполнять звуковой синтез слов.

Следовательно, коррекционная работа по развитию звукового анализа и синтеза у детей с ОНР с использованием компьютерных технологий подтвердила свою эффективность.

В ходе проведенного нами исследования поставленные задачи были решены. В результате проведенной нами коррекционной работы по развитию звукового анализа и синтеза мы выяснили, что компьютерные технологии, используемые при проведении логопедических занятий, способствуют развитию звукового анализа и синтеза и необходимы в работе логопеда.

Литература

1. Волкова Логопедия: Учеб. Пособие для студентов педагогических институтов по спец. «Дефектология» – М.: Просвещение
2. Ткаченко Т. А. Формирование навыка звукового анализа и синтеза-М.: Издательство «Гном и Д»
3. <https://mersibo.ru/>

«Одиночки» или нетипичные ответы в исследовании «Современное детство: штрихи к автопортрету»

*Горохова А.Д.
студент РГПУ им. А.И.Герцена, институт детства,
Санкт-Петербург, Россия.
saraskinaalexandra@gmail.com*

Научный руководитель – Савинова Л.Ю.

«Современное детство: штрихи к автопортрету» – проект, посвященный анализу высказываний детей по трем основным направлениям:

- самоидентификация;
- представления о других;
- ценностные ориентации.

Результат этого исследования важен для всего педагогического сообщества так как мы принимаем самое непосредственное участие в развитии, обучении и воспитании детей, педагог помимо прочего должен видеть определенный «образ будущего» – необходимо четко понимать, во-первых, чего мы хотим достичь с ребенком в ближайшее время, а во-вторых, к чему стремимся в долгосрочной перспективе. Понимание образа современного ребенка поможет построить воспитательно-образовательный процесс, направленный на самореализацию ребенка во всех сферах жизни, помочь стать ему активным, ответственным, умеющим взаимодействовать.

В исследовании принимали участие 463 ребенка Санкт-Петербурга и Ленинградской области

Сбор и обработка данных проводился магистрантами 1 курса института детства.

В ходе исследования дети от 5–15 лет отвечали на следующие вопросы:

1. **В вашу группу (класс) пришел новый мальчик (девочка). Что ты расскажешь о себе? Какой ты?**
2. **Что у тебя получается лучше всего? Чем ты любишь заниматься? Почему?**
3. **Что ты больше всего на свете любишь?**
4. **К тебе в руки попала волшебная палочка. Она может выполнить три твоих заветных желания. Что бы ты попросил?**
5. **Как ты думаешь, зачем дети ходят в школу/ детский сад?**
6. **Представь, что у тебя есть друг, который не ходит в школу. Если бы он пошел в школу, ты бы хотел, чтобы у него был (а) такой (такая) же учительница, как у тебя? Почему?**

Анализируя ответы детей, следует учитывать условия проведения опроса – они могли сподвигнуть ребенка как на достаточно типичные ответы, так и наоборот – именно их мы и хотим представить в этом докладе. **Так в первом вопросе** во всех возрастных группах преобладали ответы с описанием субъективных характеристик личности, преимущественно положительных, а нетипичные ответы были направлены на:

- Демонстрацию своих негативных черт характера, особенно резкий скачек негативных определений мы наблюдаем в подростковом возрасте;
- особенности взаимодействия детей в сообществе и в семье

Так же нетипичными были ответы с описанием объективных характеристик, например ответы, в которых дети характеризовали себя через регион, из которого они приехали.

Все эти категории ответов демонстрируют нам недостаток внимания к детям.

В ответах на второй вопрос, мы увидели нетипичным то, что начиная с подросткового возраста дети начинают указывать в качестве дела, которое у них получается лучше всего

- учебную деятельность, например, «алгебру», «вычислять» и «программирование», что, учитывая современный контекст, можно отнести еще и к увлечениям;
- взаимодействие и общение со сверстниками и семьей.

В ответах на третий вопрос дети в основном отмечали своих близких, домашних животных, дублировали ответы о том, что у них лучше всего получается, а также некоторые материальные ценности. **Но были ответы, выбивающиеся из общей картины:**

- некоторые дошкольники отмечали, что «не любят ничего»
- ученица третьего класса в своем ответе затронула политическую деятельность государства
- в ответе ребенок упомянул лишь своих кумиров поп-культуры.

В четвертом же вопросе отвечающим на вопрос о желаниях ребенка, наше внимание привлекло:

- Внимание детей к социально-значимым проблемам человечества, таким как экология и т.п.;
- Улучшение экономических условий своей семьи.

В ответах на пятый вопрос, дети уже с дошкольного возраста начинают отмечать, в качестве причины посещения образовательных учреждений – «как этап подготовки к взрослой жизни», получение новых знаний и общение со сверстниками. Однако в начальной школе проскальзывают ответы о том:

- что это нужно, «чтобы поссорить детей и их родителей, и чтобы у детей был нервный срыв и недосып»
- что есть интерес к политической деятельности

К концу средней и в старшей школе появляются ответы о негативном опыте посещения школы, например «чтоб тупить на уроках», «чтобы им трепали нервы». Так же в этом же возрасте и негативном ключе редко, но встречаются **ответы на шестой вопрос** об учителях. Дети более осознанно дают характеристику профессиональной деятельности педагога, а в следствие более обоснованный ответ, почему бы не хотели такого же учителя для своего друга.

Эти нетипичные ответы создают картину того, на что стоит обратить внимание не только действующим педагогам, работающим в настоящее время в образовательных учреждениях, но и тем, кто создает новое поколение педагогов – преподавателям ВУЗов. При совместных усилиях в наших руках сделать образовательный процесс, максимально отвечающим актуальным запросам всех детей без исключения.

Влияние лагеря на формирование социальных ценностей старшеклассников

Громова В.С.

*студент института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО КГУ, Кострома, Россия
gromova.valentina.1996@mail.ru*

Научный руководитель – Карпова Е.М.

Современный период развития общества, связанный с переосмыслением общественных связей и отношений, ценностей, идеалов и других социальных ориентиров, делает особо актуальной проблему ценностных ориентации старшеклассников. Возраст от 15 лет до 17 лет многим психологам принято считать ранней юностью или старшим школьным возрастом. Старший школьный возраст наиболее интересен с точки зрения формирования системы ценностей, так как это формирование определяется специфической ситуацией развития: процесс самоопределения, поиск своего места в социальной общности.

Существует множество социальных институтов, которые способствуют формированию ценностных ориентаций старшеклассников: семья, школа, СМИ, ЗДОЦ (лагерь). Как отмечает Б.В. Куприянов, одним из типов лагерей является авторский лагерь. Под авторским лагерем он понимает воспитательную организацию, в которой все участники общности (опытные и начинающие педагоги, дети и взрослые) ориентируются на самореализацию в качестве автора, развивают соответствующие способности [1]. Авторский лагерь как временное детское объединение обладает целым рядом особенностей, обеспечивающих уникальную ситуацию для активной социализации и развития ребенка:

- автономность существования;
- интенсивность процессов развивающего общения, многообразие и вариативность взаимодействия подростков со сверстниками и взрослыми в разнообразных видах деятельности;
- принятие членами временного детского объединения ценностно-ориентированных форм и норм поведения, отношений и деятельности;
- высокая эмоциональность и богатая окрашенность жизнедеятельности временного детского объединения [2].

В Костромской регион накоплен богатый опыт работы с детьми в авторских лагерях. Примером такого авторского лагеря является лагерь для старшеклассников «Мир Людей» г. Кострома. Первая смена авторского лагеря, созданного на базе МУ «Городского клуба старшеклассников и учащейся молодежи», прошла в августе 1995г. Анализ многолетней работы лагеря показал, что формирование ценностных ориентаций старшеклассников осуществляется педагогами через следующие направления:

1. Общелагерный блок;
2. Личностный блок (система индивидуальных занятий)

Работа с ценностями старшеклассников начинается в организационный период смены. Первым мероприятием по данному направлению работы является ярмарка самопознания. Ярмарка самопознания представляет собой игру по станциям, которую разработали психологи лагеря. На каждой станции участники заполняют разные диагностические методики, которые позволяют старше-

класснику получить полное представление о своих личностных особенностях, сильных и слабых сторонах. Перед началом передвижения педагога озвучиваются станции, что позволяет старшекласснику самому выстроить свой маршрут передвижения по станциям, исходя из своих интересов и потребностей.

После ярмарки самопознания, получив обратную связь от педагогов по результатам диагностики, старшеклассники имеют возможность выбрать систему занятий для личностного развития. У старшеклассника существует 2 варианта выбора занятий:

1. Старшекласснику подбирают занятия в соответствии с доминирующей ценностью, совершенствоваться в том, что у него получается.
2. Старшеклассник сам выбирает занятия в соответствии с теми ценностями, которые он хочет в себе развить, развиваться в той сфере, по которой получил самый низкий бал.

В основе индивидуальных занятий лежит модель, предложенная Э. Шпрангером, суть которой заключается в том, что все люди по ведущей ценности делятся на 6 типов: теоретический, экономический, эстетический, социальный, политический, религиозный тип. В соответствии с ценностями подбираются тематики и содержание занятий.

На следующем этапе после самоопределения старшеклассника и посещения индивидуальных занятий происходит закрепление и проверка ценностных ориентаций. Это реализуется через игровую модель смены. В основе игровой модели смены лежит ролевая игра. В игре старшеклассник осуществляет осознанный выбор роли, стратегии поведения, средства достижения игровой цели, основываясь на свои ценностные ориентации.

Еще одной из форм, которая позволяет опробовать ценностные ориентации на практике является игра на моральный выбор. Игра на моральный выбор представляет собой маршрутную игру или игру по станциям без маршрутного листа, с хаотичным передвижением по станциям. В игре участникам необходимо сделать выбор в предложенных ситуациях. Игра на моральный выбор позволяет оценить уровень социальной зрелости участников, понимание ими глубинной сути внешних ситуаций, способность адаптироваться к новой ситуации, умение анализировать ситуации и строить прогнозы на будущее. Все решения в игре принимаются коллективно, что позволяет участникам обмениваться ценностями, видеть разнообразие ценностей других людей, убеждать и аргументировать свой ценностный выбор.

Финальным мероприятием в качестве обратной связи для педагогов являются письма детей самим себе в будущее, что позволяет старшеклассникам проследить свой личностный рост, осознать свои истинные цели пребывания в лагере, самим транслировать ценности.

На протяжении всей смены существует система стимулирования, которая заключается в том, что старшекласснику, который демонстрирует своей деятельностью, поведением, отношением к делу и к людям ту или иную ценность, выдается значок с изображением видных деятелей. Значок с изображением Эрнесто Че Гевара, получает старшеклассник, который ярко проявил себя в ценности власть, Генри Форд – выгода, Вольфредо Парето – истина, Януш Корчак – человек, Антуан де Сент – Экзюпери – красота.

Таким образом, предложенная авторским коллективом лагеря «Мир Людей» модель, показывает эффективность работы по формированию социальных ценностей старшеклассников.

Литература

1. Авторские лагеря Костромской области: история и современность : учеб. пособие для студ. пед. спец. / Костром. обл. ин-т повышения квалификации работников образования ; под ред. Б.В. Куприянова. – Кострома : КОИПКРО, 2006. – 184 с.
2. Лето в красных галстуках или... Что мы делали в детстве в лагере : науч.-метод. альманах / ГОУ ВПО Костром. гос. ун-т ; [отв. ред. Л.И. Тимонина]. – Кострома : КГУ, 2006. – 88 с.

Социализация личности ребенка через систему дополнительного образования в ГБОУ Школа № 1708

Долгополов А.О.

*педагог-организатор дополнительного образования
ГБОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708»,
Москва, Россия
2531195@gmail.com*

Дополнительное образование – необходимое звено в социализации детей с тяжёлыми нарушениями речи и сложным дефектом. В ГБОУ «Школа № 1708» система дополнительного образования осуществляет свою деятельность в рамках школы полного дня, включая в себя дошкольные и школьные группы, и представляет собой полифункциональный комплекс непрерывного образования коррекционной направленности. Целью объединения учебной и внеурочной сфер деятельности ребёнка в условиях учебного сообщества является формирование коррекционно-образовательного пространства школы на основе объединения в единый комплекс программ социально-психолого-педагогического развития учащихся в процессе обучения, воспитания и коррекции. Вся система дополнительного образования носит коррекционный характер и состоит из следующих блоков: двигательного, музыкально-ритмического, психолого-социального и речевого. Задачами двигательного блока являются формирование базового общедвигательного ритма, коррекция общей двигательной сферы и мануального праксиса. Данное направление представляют занятия: общая физическая подготовка, мозжечковая гимнастика, бильярд, оригами, бисероплетение, изостудия «Акварель». На занятиях по общей физической подготовке воспитанники осваивают элементарные движения, такие, как ходьба, бег, прыжки, лазание, ползание, простейшие упражнения из лёгкой атлетики, гимнастики, лыжной подготовки, элементы спортивных и подвижных игр в заданном темпе и ритме. Каждое из упражнений мозжечковой гимнастики направлено на возбуждение определенного участка мозга и механизмов интеграции мысли и движения, на развитие различных систем координации движений и психофизических функций. Занятия по бильярду способствуют повышению общей выносливости и развитию координационных качеств. Занятия оригами, бисероплетение и изостудия «Акварель» способствуют совершенствованию мелкой моторики рук, развитию глазомера, концентрации внимания, стимулируют раз-

витие памяти. В процессе конструирования и рисования у ребенка возникает необходимость соотнесения наглядных символов со словесными и перевод их значения в самостоятельные действия (самостоятельное выполнение работы). Использование такого приема, как отчет о проделанной работе или предварительное устное планирование, способствует развитию речи, навыкам планирования своей работы. Кроме того, занятия оригами, бисероплетение и изостудия развивают коммуникативные навыки детей, что особо важно, учитывая психологические особенности детей с тяжелыми нарушениями речи. Музыкально-ритмический блок решает задачи по формированию ритмов различного вида (музыкального, ритмов природного характера, ритмов внешнего и внутреннего мира), соединению воедино музыкальных, двигательных и речевых ритмов. Эти задачи реализуются на логоритмических занятиях, занятиях по хореографии, вокалу, хоровому пению. В процессе занятий по вокалу и хоровому пению у большинства детей возникает эмоция радости, на фоне которой раскрывается творческий потенциал, развивается способность к самовыражению, самореализации. Важно отметить, что занятия в хоре способствуют социализации детей, воспитывают навыки работы в коллективе.

В нашей школе созданы хоровой коллектив «Вдохновение», хореографический ансамбль «Радуга», вокальная студия «Планета KIDS», а также хор учителей-логопедов, которые принимают активное участие в различных музыкальных творческих конкурсах и фестивалях городского и международного уровня и занимают призовые места. Понятно, что дети с ОВЗ могут реализовать себя в творческом плане, так как у большинства из них развито правое полушарие мозга.

Также театр позволяет ранимым и неуверенным в себе детям и подросткам стать смелее, решительнее, занять более активную жизненную позицию. Успешный опыт на сцене способствует успешному общению в жизни.

В нашем образовательном учреждении основное и дополнительное образование неразрывно связаны между собой. Современная, научно обоснованная коррекционно-образовательная модель обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи и сложным дефектом позволяет удовлетворить особые образовательные потребности, нормализовать социальную среду жизнедеятельности, восполнить или компенсировать нарушенные или утраченные функции, преодолеть или ослабить недостатки физического и психического развития детей с различным состоянием здоровья. Обширная система дополнительного образования эффективно повышает качество коррекционно-педагогического процесса, ориентируясь на индивидуальные особенности воспитанника и запросы его семьи. В условиях дополнительного образования учащиеся развивают свои творческие потенциалы, навыки адаптации к современному обществу и имеют возможность получить полноценную коррекционную поддержку. Практика работы нашей школы показывает, что система организации дополнительного образования способствует глубокому и всестороннему развитию воспитанников, помогает решать коррекционные задачи и обеспечивает дальнейшую успешную социальную адаптацию в обществе.

Литература

1. Система коррекционно-развивающей работы в учреждении ГБОУ Школе № 1708. http://sch1708uz.mskobr.ru/info_add/programma/ (дата обращения 5.09.2017).

Развитие представлений о мире музыки у старшекласников

Жоголев Н.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

jogolevn@mail.ru

Научный руководитель – Санина С.П.

В соответствии с ФГОС наравне с учебной деятельностью важная роль в современном общеобразовательном процессе школы отводится художественно-эстетическому направлению для полноценного развития личности учащегося [4].

Существует проблема организации эстетического образования старшекласников. При традиционных формах работы, таких как экскурсия и лекция, сделать это очень сложно, поскольку трудно изменить стереотип отношений детей к взрослому, от которого, как правило, он усваивает идею «наивного реализма»: в школе, дома. Это происходит от того, что в школе произведение искусства часто используется как иллюстрация исторических событий, природных явлений, географических особенностей ландшафта и т. д. Наиболее адекватными формами работы со старшекласниками являются, на наш взгляд, семинары, дискуссии, а также исследовательская и проектная деятельность.

В связи с актуальностью развития данного направления учебной деятельности мы поставили целью экспериментальной работы развитие представлений о мире музыки учащихся старших классов. Под представлением в психологии чаще всего понимается психический процесс отражения предметов и явлений окружающей действительности в форме обобщенных наглядных образов. По происхождению различают представления, возникающие на основе восприятий, на основе воображения и на основе мышления. В нашей работе мы рассматриваем представления на основе воображения. Согласно Э.В. Ильенкову, образ воображения отличается от образов памяти и мышления тем, что позволяет «схватывать» целое раньше частей, позволяет индивиду «сразу», интегрально видеть предметы глазами «всех других людей» [1].

На основе вышеизложенного, нами были разработаны творческие задачи, направленные на развитие представлений о мире музыке у старшекласников.

Выдвигается *гипотеза* о том, что решение старшекласниками творческих задач способствует развитию у них представлений о мире музыки.

Для проверки гипотезы были выстроены формирующие занятия с учащимися 10 класса в форме решения ими творческих задач, с последующим обсуждением результатов в форме дискуссий. Представим подход к составлению таких задач. Под творческой задачей мы понимаем такую задачу, которая отражает процесс создания творческого продукта деятельности (художественное произведение, музыкальная композиция, скульптура и др.), начиная от зарождения замысла до его воплощения.

Для оценки результата решения художественно-творческой задачи, можно ориентироваться на следующие показатели (параметры):

- самостоятельность порождения замысла и его нестандартность;
- идейно-эмоциональная содержательность произведения;

- художественно-образная выразительность работы;
- стилистическая целостность произведения, степень овладения средствами художественной выразительности [3].

Приведем примеры творческих задач.

Задача 1. «Озвучивание фильма». Учащиеся слушают несколько признанных музыкальных произведений. Задача группы – выбрать из набора известных художественных фотографий подходящие данному музыкальному произведению и придумать мини-сценарий в виде краткого рассказа. Каждая группа создаёт коллаж и представляет свой сценарий.

Задача 2. «Уличный театр». Учащимся предлагается представить себя «группой уличного театра», которая должна поставить импровизированную сценку/мини-спектакль под музыкальное произведение определенного жанра на основе написанной ими «драмы». Каждой группе дается один и тот же небольшой текст. Они должны сначала преобразовать этот текст в драматическое произведение собрав для этого необходимую информацию, подготовить и разыграть спектакль по созданной мини-пьесе.

Задача 3. «Художественное выражение музыки»

Учащиеся сопоставляют классические музыкальные произведения и картины известных художников. Задача группы сложить последовательность образов на одно из классических музыкальных произведений из набора мини-репродукций картин классиков представителей разных жанров и стилей (Ван Гог, Гоген – постимпрессионизм, Айвазовский – Романтизм, Левитан – реализм, Поллок – экспрессионизм, Уорхол – поп-арт и т.д.). Каждая группа создаёт экспозицию картин со своим сюжетом, отражающим данное музыкальное произведение.

Музыкальное содержание композиции актуализируется и находит форму своего выражения в письменном описании эмоционального состояния слушателя. И, что особенно важно, значения, которые приписываются школьниками музыкальному произведению, воспринимаются учащимся пристрастно, как лично ими пережитое. Тем самым содержание анализируемого произведения приобретает для них более богатый, выражаясь в понятиях А.Н. Леонтьева, «личностный смысл».

Для определения уровня представлений старшеклассников был использован метод музыкально-образной графики Барышевой Т.А. Этот метод – вариант графического моделирования музыки. Показатели уровня представлений: четкость точность образов, определяемая степенью соответствия образа объекту, воспринимавшемуся ранее, полнота, характеризующая структуру образа, детальность представлений в образе.

Диагностика проводилась дважды: в начале учебного года и в конце. Сравнение результатов показало, что после проведенных занятий со старшеклассниками, у них наблюдались более полные представления, возникло большее количество образов от услышанной музыки, образы отличались оригинальностью.

Таким образом, наша гипотеза о том, что использование в обучении старших школьников творческих задач способствует развитию у них представлений, подтвердилась.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
2. Диагностика познавательных способностей : методики и тесты : учеб-

ное пособие-сборник] / ред. В.Д. Шадриков. – Москва : Академический проект : Альма Матер, 2009. – 533 с.

3. Диагностика метапредметных образовательных результатов способом решения групповой задачи / Чудинова Е.В., Зайцева В.Е., Минкин Д.И. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2016. – 84 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2010. – 31 с.

Особенности обучения леворуких детей 6–8 лет первым навыкам письма

Казенов Б.И.

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

kbi59@rambler.ru

Научный руководитель – Адашкина А.А.

В соответствии с российским законодательством современная школа обязана предложить каждому учащемуся равноценные условия для получения образования, адаптивность системы образования к особенностям развития [4]. Одной из особенностей развития является леворукость, которая характеризуется преимущественной активностью левой руки при выполнении различных действий. Эта особенность (рукость), леворукого является единичным звеном, частью его индивидуального латерального профиля и обусловлена особенностями сенсомоторной и функциональной асимметрии в межполушарном взаимодействии [2]. Таким образом, рукость человека является производной от нейробиологического устройства, она строго индивидуальна и ее нельзя изменить по своему усмотрению [3].

В настоящем исследовании изучался вопрос методологии обучения леворуких детей первым навыкам письма. Письмо является одним из главнейших предметов школьного обучения, как стартовый навык, который обеспечивает ребенку возможность в дальнейшем развитии своих высших психических функций и успешном освоении школьных программ [5].

Практика показывает, что в современной системе дошкольного образования и начальной школе нет единого взгляда на методику обучения леворуких детей первым навыкам письма. При отсутствии такой адаптационной, комплексной методики, педагоги детских садов и начальной школы исходят из соображения не мешать леворукому обучаемому осваивать тот навык письма, который ему удобен. Такая позиция педагогов приводит к тому, что леворукие дети в процессе обучения письму не получают должного педагогического сопровождения и более предоставлены сами себе, в результате они самостоятельно изобретают свои способы письма, которые не соответствуют санитарно-гигиеническим и каллиграфическим требованиям. Очевидно, что леворукий ребенок 6–8 лет, также, как и праворукий, не способен без поддержки педагога, обладающего соответствующими компетенциями, сформировать правильные навыки письма. Такая ситуация, как отмечает в своих работах Семенович А.В., приводит к тому, что, не получая адекватной помощи в школе и в детском саду, где обучение и

воспитание ориентированы на правшей, вполне здоровые леворукие дети могут составлять до 70 % учащихся, которые, на этапе начальной школы попадают в группу детей с трудностями в обучении [3].

Проблемам трудностей в обучении, в том числе формированием навыков письма леворуких детей, занимались многие специалисты. Например, Семенович А.В., Безруких М.М., Николаева Е.И., Желтовская Л.Я., Семенова Е.Н. и др. В их работах описаны история и методы обучения письму, создание условий для формирования каллиграфических навыков письма, подходы к автоматизации навыков письма, санитарно-гигиенические требования для письма и другие рекомендации. Предлагаемые авторами рекомендации, по обучению леворуких детей письму, отражают практически полный спектр проблем, но для создания однообразно понимаемой методики их необходимо объединить, систематизировать, обосновать критерии оценки каждого элемента методики.

При проведении исследования была поставлена задача объединить в новой методике разрозненные рекомендации, бережно и творчески перенести подходы и методы обучения праворуких детей – на обучение леворуких. В своем исследовании мы опираемся на разработки Желтовской Л.Я. о том, что структура правонаклонного письма строится на совершении пальцами прямого протягивания пишущего предмета на себя, в соответствии с биомеханикой изгибания пальцевых фаланг, кисти и движения руки вдоль строки с участием предплечья [1]. Построение новой методики для обучения леворуких правонаклонному письму, с опорой на аналогию биомеханики письма правой и левой рукой, упрощает понимание педагогом её методических подходов, однозначно показывает цель обучения, помогает определить набор учебных задач. В новой методике были уточнены элементы, связанные с особенностями исходного положения леворуких для формирования необходимых динамических комплексов. В методике описаны этапы обучения учащихся в ситуациях обучения и переобучения. Проведена работа по визуализации методики фото- и видеоматериалами. Создан настольный шаблон левши для письма.

Была сформулирована гипотеза исследования: уточнение исходного положения руки, бумаги, удержания пишущего предмета позволит на начальном этапе добиться более высоких каллиграфических навыков у обучаемых.

Для проверки гипотезы был проведен формирующий эксперимент, с входным и выходным контролем. Особенность эксперимента состояла в переобучении, корректировке частично сложившегося навыка письма и мотивации обучаемых.

В соответствии с планом эксперимента были организованы индивидуальные занятия с леворукими детьми 6, 7 и 8 лет – всего 12 человек. Занятия проводились в 3 этапа. Первый этап – усвоение специальных разработанных упражнений № 1–9, на развитие мелкой моторики, необходимой для формирования правильного удержания карандаша/авторучки. Второй этап – работа с настольным шаблоном по принятию исходного положения для письма, упражнение № 1 «Скользящий пинцет». Третий этап – этап формирования графических навыков с акцентом на письмо в рабочей строке, с одновременным контролем и самоконтролем правильного исходного положения.

Входной контроль показал, что у всех обучаемых сформированы неправильные удержания пишущего предмета и исходного положения для выпол-

нения графической и письменной работы. Выходной контроль показал, что за время занятий дети поняли и усвоили терминологию упражнений, положения инструкций. В ходе занятий были сформированы навыки их практического выполнения. С трудностями было связано переобучение 7–8-летних детей. Результаты выполнения контрольного задания показали улучшение каллиграфического навыка и работоспособности обучаемых.

Таким образом наша гипотеза подтвердилась.

Выводы: результаты эксперимента подтвердили эффективность предложенной методики для достижения более высоких каллиграфических навыков обучаемых на начальном этапе обучения.

Литература

1. *Желтовская Л.Я., Соколова Е.Н.* Формирование каллиграфических навыков у младших школьников: Пособие для учителя четырехлетней нач. шк. – М.: Просвещение, 1987. — 225 с;
2. *Николаева Е.И., Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция.* – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. – 128 с.
3. *Семенович А.В.* «Эти невероятные левши», практическое пособие для психологов и родителей М.: «Генезис», 2008–211с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.
5. *Цветкова Л.С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: «Юристъ», 1997. – 256 с

Проект «Безопасная образовательная среда»

Каюмова Л.Р.
ассистент Института психологии и образования
ФГАОУ ВО КФУ, Казань, Россия
kaioum@mail.ru

Научный руководитель – Власова В.К.

Опасности и риски являются естественной характеристикой любой системы. Однако система подготовки педагогов больше направлена на идеализированные условия будущей профессиональной деятельности. В своем проекте мы даем модель изучения опасностей и специализированную подготовку педагогов к деятельности в условиях риска, при этом решая социально-значимые проблемы современного общества.

Актуальность проекта обусловлена требованием подготовки мобильного педагога, способного предвидеть, предупредить или компенсировать отрицательное влияние факторов риска на результат образования.

Проект «Безопасная образовательная среда» направлен на формирование у молодых педагогов школ Республики Татарстан ноксологических компетенций для успешной деятельности в мультикультурной образовательной среде.

Ноксологическая компетентность представляет собой готовность и способность педагога использовать совокупность знаний, умений и навыков для обеспечения безопасности в профессиональной деятельности. В ноксологическую компетентность входит умение оценивать, предупреждать, минимизировать отрицательные факторы среды, которая определяется как стрессоустойчивость педагогов.

Задачи проекта

- Создать систему взаимодействия специалистов образования, безопасности, межнациональной политики для ноксологической подготовки педагога к деятельности в условиях риска в мультикультурной образовательной среде;
- Апробировать эффективность программы ноксологической подготовки в научно-исследовательской проблемной группе студентов;
- Провести цикл занятий (лекции, тренинги) по просвещению педагогов, родителей, руководителей образовательных учреждений г. Казани по формированию позитивной этнической и гражданской идентичности

Ведущими методами исследования готовности учителя работать в условиях риска являются тест для диагностики копинг-стратегий, методика «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко). Данные методы исследования позволяют выявить основные показатели готовности педагога к деятельности в условиях риска. Кроме того нами применялись методы педагогического моделирования и проектирования для создания системы ноксологической подготовки педагога в информационно-образовательной среде.

Проект представляет собой Систему занятий с применением имитационных игр, метода форум-театра, поисково-исследовательской работы студентов и педагогических салонов. Логическая взаимосвязь данных компонентов образовательной системы представлена на схеме 1.



Схема 1. Модель работы проблемной группы студентов «Безопасная образовательная среда»

В рамках реализации данного проекта проводятся Ежегодная межрегиональная открытая мотивационная площадка «Мы выбираем мир!» (апрель), Мастер-классы «Безопасная образовательная среда» в программе Зимней и Летней школы педагогов и Августовской конференции (февраль, июнь, август), Ежегодная международная образовательная форсайт-сессия «Ребенок в Сети» (ноябрь).

Данный проект реализуется в рамках Стратегической академической единицы (САЕ) «Учитель 21 века» (проект «Мультикультурная подготовка учителя»),

а также международного исследовательского проекта «Риски образовательной среды, связанные с детьми-мигрантами».

Формирование правовой компетентности подростков как основа профилактики противоправного поведения

Климова Т.Г.

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

klimovat77@mail.ru

Научный руководитель – Нечаев Н.Н.

Проблема противоправного поведения подростков с каждым годом становится все более актуальной. Взрослые, а чаще подростки, не задумываются о последствиях перед совершением того, или иного поступка.

Выдающийся ученый-юрист В.Н.Кудрявцев считает, что преступная карьера, как правило, начинается с плохой учебы и отчуждения от школы (негативно-враждебного отношения к ней). Затем происходит отчуждение от семьи на фоне семейных проблем и «непедагогических» методов воспитания. Следующим шагом становится вхождение в преступную группировку и совершение преступления.

В школах все больше подростков, имеющих проблемы с психическим и физическим здоровьем, имеющих отставание на два или три года в развитии от нормы, имеющих нестабильность эмоционально-волевой сферы, неуспеваемость в школе – таков портрет несовершеннолетнего правонарушителя. Ученые отмечают, что правонарушители-подростки не интересуются последствиями своих действий, они мотивированы на исполнение своих желаний, не думая о последствиях. Личность подростка-правонарушителя характеризуется крайним индивидуализмом, стремлением исполнять свои желания вопреки правовым нормам общества.

Среди мотивов правонарушений несовершеннолетних В.Н.Кудрявцев считает, корысть, накопительство, стяжательство, разгульную жизнь, а также личную неприязнь, обиду, месть, ревность, стремление к превосходству, пренебрежительное отношение к праву. Большую роль играет в процессе взросления подростка влияние неформальной группы сверстников, часто оно бывает антиобщественным. Как правило, для подростка – правонарушителя важную роль в самооценке приобретает мнение его друзей.

Исследование причин правонарушений и преступлений несовершеннолетних показывает, что в 70–80 % случаев механизм противоправного поведения, в том числе аддиктивного, обуславливается недостатками семейного воспитания. [3]

Воспитательная функция – важнейшая функция семьи. Отношения родителей между собой, их отношения к детям, внутрисемейная атмосфера, на основе доверия и взаимного уважения – все это уже само по себе воспитывает личность. Дети переносят стиль семейных отношений в сферу общения с товарищами, в школу, на улицу, а потом и повзрослев, в трудовые коллективы. Воспитывать настоящего человека – нелегкий ежедневный труд, на который затрачивается много сил, времени, знаний, а родители ежеминутно должны являть образец для подражания.

Недостатки учебно-воспитательной работы общеобразовательных школ, отсутствие доверия и взаимопонимания в семье способствуют формированию чувства отчужденности, отсутствию интереса к учебе, снижению контроля эмоционально-волевой сферы, что, в свою очередь, приводит к совершению правонарушений. [1]

При отсутствии психотических симптомов рациональная психотерапия пациентов и их родителей с разъяснением сути возникающих проблем, привитие навыков поведения в конфликтных ситуациях позволяет нормализовать состояние подростков без нейрорепитической терапии или с минимальным ее использованием. Ведущее значение имеет обучение родителей правильным действиям в ситуации конфликта. В коррекции «докриминального» поведения несомненную пользу приносит участие в психотерапевтических группах. Феномен «раскрепощения», присутствующий, в особенности, при общении в социальных сетях, способствует большей откровенности и доверительности. Собственно, на это направлено и применение интернет – технологий в психотерапии, получающее сегодня все большее развитие. В этом же ряду стоит и активизация творчества – надо не ужасаться увлечению «готами», неформалами, а учитывать эти подростковые потребности. [2]

Имеющиеся данные о профилактике противоправного поведения среди подростков делают крайне актуальным процесс формирования правовой компетентности подростков. Во многих ранее проводимых исследованиях крайне редко затрагивались психолого-педагогические условия, как основа профилактики противоправного поведения подростков. Выявление условий, способствующих становлению правовой компетенции, как фактора профилактики противоправного поведения подростков 13–15 лет, выступило целью данного исследования. В работе проверялось предположение о том, что, в случае информированности подростков о последствиях, которые наступят после совершения ими противоправных действий, есть вероятность в отказе от противоправных намерений. Правовое воспитание дает возможность подросткам правильно понимать и оценивать общественные явления, способствует развитию социальной активности, помогает правильно ориентироваться в жизни, определять грань между дозволенным и запрещенным, выбирать законные пути и средства защиты личных прав и интересов. Апробация гипотезы осуществлялась в выборке, включающей 75 учеников средней школы (девочек $n=35$, мальчиков $n=40$) в возрасте от 13 до 15 лет. Для изучения склонности к отклоняющемуся поведению использовались стандартные методики: Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел), Тест Склонность к девиантному поведению (Э.В. Леус, А.Г. Соловьев), опросник «Знание закона», «Как бы ты поступил?».

Вначале работы была проведена первичная диагностика обучающихся, для определения уровня правовой компетенции. Затем была проведена систему занятий, в виде бесед, киноуроков, семинаров, анализа ситуаций, в завершение была проведена викторина. Цель системы занятий: сформировать и по возможности повысить уровень правовой компетентности. Проверить насколько изменится уровень правовых знаний. В заключение была проведена контрольная диагностика по методикам, использовавшимся ранее.

Полученные данные позволяют сделать предварительные выводы о снижении уровня склонности к «противоправному» поведению при условии психолого-педагогического сопровождения подростков.

Литература

1. *Кудрявцев В.Н.* Современные проблемы борьбы с преступностью в России // Вестник Российской академии наук. – 1999. – Т. 69. – № 9. – С. 790–797. ISSN: 0869–5873
2. Профилактика агрессивного, «докриминального» поведения несовершеннолетних: обоснование и применение психологической коррекции / Можгинский Ю.Б., Андрианова Т.А. // Научно-практическая конференция с международным участием «Наука и практика российской психотерапии и психиатрии: достижения и перспективы развития», 5–6 февраля 2016 года, Санкт-Петербург [Электронное издание]: тезисы / под общей редакцией Н.Г. Незнанова. – СПб.: Альта Астра, 2016. С. 59. ISBN: 978–5-905498–44–2
3. Семейное неблагополучие как фактор девиантного поведения детей / Кобзева Н.А. // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2016. Т. 2. № 1. С. 171–174. ISSN: 2306–8493

Организация системы контроля образовательного процесса в условиях современности

Ковалев Э.Ю.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
cowalyow.ed@yandex.ru*

В современных условиях текущая модель образовательного процесса, призвана обеспечить нормальное функционирование процесса обучения, развитию навыков и необходимых достижений учащихся и качественных же изменений, соответствующих государственному стандарту, для поддержки и роста и итоговых результатов, поддерживая необходимый для этого уровень мотивации и развития среди обучающихся, проводя способствующие этому меры, способствующие комфортному процессу обучения, создавая безопасную психологическую среду развития обучающихся. «Одной из важнейших проблем в инновационной деятельности является проблема организации этой деятельности, т.е. проблема управления» [4].

Поэтому задачей сегодняшнего образовательного учреждения является не только осуществлять свою работу как правильно функционирующий комплекс, но и стремиться создавать и предоставлять режим развития обучающимся целенаправленно заниматься инновационной работой. «Всем формам контроля и аттестации в новых условиях необходима опора на единые требования к инструментарию педагогических измерений, современным технологиям проведения контрольно-оценочных процедур, согласованным показателям и критериям, информационным программным средствам» [2]. Одним из важных факторов, который обязательно следует учитывать для перехода в подобный режим развития в управлении образовательным процессом в школе на сегодняшний день, является *внутришкольный административный контроль* – ведущая функция управления, которая призвана выполнять роль обратной связи, между всеми существующими подсистемами образовательного учреждения.

Внутришкольный контроль – является одной из важнейших управленческих функций, которые администрация школы обязана осуществлять для понимания эффективности проводимых мер и существующей модели учебно – воспита-

тельного процесса, которую можно разложить на два основных лейтмотива действия – функции анализа и целеполагания, проводя которые школьная администрация может полностью изучить получаемый результат в школе в целях координирования общей работы, в соответствии с поставленными нормативами и задачами современного учебного процесса в соответствии с ФГОС. Так как конкретная отдача процесса во многом зависит от того, в какой мере администрации известно объективное состояние учебного процесса и насколько она может его контролировать, преобразуя под изменяющиеся реалии. Координирующий процесс является одной из основных функций руководства школы и организация деятельности как педагогического, так и ученического коллективов в соответствии с требованиями сегодняшнего дня. Эффективная система управления контроля в школе способствует повышению качества образования, снижению конфликтности.

Создание системы контроля в школе является многосторонним процессом, для реализации которого требуется решить ряд сложных задач, по упорядочиванию системы внутри самой себя, организуя взаимосвязанные части общего целого, каждая из которых выполняет определенные функции. «... формы организации процесса обучения раскрываются через способы взаимодействия педагога с учащимися при решении образовательных задач. Они решаются посредством различных путей управления деятельностью, общением, отношениями. В рамках последних реализуется содержание образования, образовательные технологии, стили, методы и средства обучения» [1].

Управление любым процессом в школе предполагает осуществление контроля, то есть создание и поддерживание определенной системы проверки эффективности его функционирования. Важнейшей функцией любой проверяющей системы является создание возможности обеспечения обратной связи, о возникающих проблемах и недостатках, получение реальной информации о степени освоения учащимися материала. Без подобной системы проверки качества, становится невозможным реально оценить текущий уровень знаний и умений обучающихся, как и успешность преподавания преподавательского состава. Формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации относится к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы общего образования.

Литература

1. *Бордовская Н.В., Жебровская О.О.* Современные дидактические концепции в содержании педагогического образования и готовность учителя к их применению. СПб.: Питер, 2013.
2. *Ефремова Н.Ф.* Основы оценочной деятельности в современном образовании. Ростов-на-Дону., 2017.
3. *Уварина Н.В.* Современный Менеджмент: теория и практика реализации. Челябинск, 2016.

Особенности взаимодействия семьи и общеобразовательных школ в процессе социализации младших школьников: трансдисциплинарный подход

Козин С.В.

студент факультета педагогического образования

ВГАППССС, Волгоград, Россия

mister.svk92@yandex.ru

Научный руководитель – Речкин Н.С.

Мировая исследовательская практика в различных областях знаний доказывает: в науке нет ограничений на число методологических подходов, которые появляются, развиваются, совершенствуются и (или) остаются в научном арсенале ученого. В представленном исследовании используется трансдисциплинарный подход, и это неслучайный выбор. Остановимся на этом чуть подробнее. Понятие «трансдисциплинарность» и его первое определение как размещения междисциплинарных отношений внутри глобальной системы без строгих границ между дисциплинами были предложены швейцарский психологом Ж. Пиаже ещё в далеком 1970 г. Далее, как известно, трансдисциплинарный подход получил «прописку» в системе научных методов, применяемых в различных областях знаний. Младший школьный возраст – это особенный период в жизни ребёнка. Необходимо учитывать, что в современной периодизации этот период школьной жизни охватывает возрастной диапазон от 6–7 до 10–11 лет (1–4 классы).

С заинтересованной скрупулёзностью нам удалось вникнуть в монографии и статьи ведущих, современных педагогов, психологов, социологов и понять, что данное научное поле само по себе является пристальным объектом изучения не только одной или двух научных дисциплин.

Считаем, что настоящий прорыв в данной сфере может совершить сплочённый коллектив ученых, причём важно отметить, что не должно быть границ и запретов необходимо взаимодействие с ведущими научными исследовательскими школами, а так же обменом научными знаниями со специалистами, работающими в данной сфере.

Советские и российские авторы утверждали, что в формировании и развитии личности ребёнка, его индивидуальных качеств и социальных свойств ведущую роль играет семья. Однако с вступлением России в «эпоху перемен» семья оказалась в ситуации кризиса жизненной компетентности, что выражается в недостаточности традиционных стратегий семейного воспитания [1;4].

Ю.В. Макарова пишет в своей работе о том, что «...младший школьный возраст – это наиболее благоприятная среда для воспитания трудолюбивой личности...» [5, с. 128]. Разные авторы по-разному рассматривают данную возрастную группу. Так, например, Д.А. Бежевец в своей диссертационной работе большое внимание уделяет духовно-нравственному воспитанию младших школьников и подростков [2, с. 3–4].

Необходимо отметить, что О.А. Медведева, Н.С. Речкин, О.Н. Кочкина придают большое значение проблеме формирования и развития познавательных интересов у обучающихся [6;7].

Из проведённого ранее автором исследования можно выделить наиболее интересные моменты. Стоит начать с того факта, что данное исследование про-

водилось в Ремонтненской Гимназии № 1. Так, в данном исследовании участвовали 40 респондентов, среди которых (N=20 человек – учителя начальных классов) и (N=20 – родители младших школьников). При этом отметим, что возраст данных испытуемых от 21 года до 48 лет [3, с. 220].

Так на вопрос «*Формы взаимодействия семьи и школы в воспитании младших школьников, которые хотели бы ввести в практику*». После подсчёта результатов и качественной интерпретации полученных данных можно констатировать факт того, что родители хотели бы ввести в практику следующие формы взаимодействия, а именно: интернет-ресурс – сайт для родителей (40 %), вебинары (21 %), родительскую газету (15 %). Педагоги отдают предпочтение вебинарам (51 %), на втором месте находится интернет-ресурс – сайт для родителей (16 %), третье место – СМС-оповещения (12 %).

В завершении работы можно констатировать, что, по мнению родителей и педагогов, взаимодействие семьи и школы направлено на совместную деятельность по решению проблем успеваемости и поведения ребёнка. Педагоги считают, что главной жизненной ценностью, благодаря которой возможно согласование позиций семьи и школы в воспитании ребёнка, является образование, а родители отмечают труд и творчество. Наиболее эффективными формами взаимодействия семьи и школы являются: беседы с родителями, родительские собрания, педагогические конференции, открытые уроки. Посещение семей – менее эффективная форма взаимодействия семьи и школы в воспитании младших школьников.

Литература

1. *Алифиренко О.В.* Социальные риски молодой семьи // Материалы XVI Региональной научно-практической конференции «Социальная активность и социальные риски в поведении молодежи» (20 марта 2015, Волгодонский институт (филиал) ЮФУ): в 2 т. / ред. кол.: Н.С. Речкин, Н.В. Топилина, О.В. Алифиренко, Н.М. Копылкова, И.А. Прядко, Т.С. Степченко [и др.]; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2015. Т.2. С. 3–8.
2. *Бежевец Д.А.* Комплексный подход к духовно-нравственному воспитанию младших школьников и подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.А. Бежевец. М., 2015. –23 с.
3. *Козин С.В.* Особенности взаимодействия семьи и общеобразовательных школ в процессе социализации младших школьников: трансдисциплинарный подход / С.В. Козин // Сборник научных статей IV Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика» (г. Москва, 20 апреля 2017 года). / Гос. автоном. образоват. учреждение высш. образования г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т»; [науч. ред. А.А.Сорокин; ред. совет. Т.В. Корчагина, И.А. Нидерман, Г.П. Новикова, А.В. Половникова, Р.Г. Резакова, Е.А. Токарева, В.В. Шаповал]. М.: Книгодел, 2017. Вып. IV. С. 218–226.
4. *Козин С.В., Дырр А.И.* Теоретическое обоснование процесса формирования духовно-нравственных ценностей школьников в контексте диалога культур на примере г. Элиста / С.В. Козин, А.И. Дырр // Сборник материалов X Международной научно-практической конференции «Инновационное развитие российской экономики» (г. Москва, 25–27 октября 2017 года): в 5 т. Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2017. Т. 4: Социально-гуманитарные аспекты инновационной экономики. С. 88–91.
5. *Макарова Ю.В.* Трудовое воспитание детей младшего школьного возраста как психолого-педагогическая проблема // Аспекты и тенденции педагогической

- науки: Материалы I Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). СПб.: Своё издательство, 2016. С. 128–130.
6. *Медведева О.А.* Семья как самоорганизующаяся система // Сборник научных статей студентов первого курса направлений подготовки «Социология» и «Социальная работа» Волгодонского института (филиала) ЮФУ. Волгодонск: ВПО, 2013. С. 14–20.
 7. *Речкин Н.С., Кочкина О.Н.* Ребёнок в пространстве семьи: семейные традиции, «переломные моменты» жизненного пути, личное пространство. Волгодонск: ВИ (филиал) ЮФУ, 2010.–236 с.

Педагогические основы формирования здорового образа жизни у студентов в спортивно-оздоровительном центре

*Козлова А.А.
магистрант Института Педагогики
и Психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия*

Современные спортивно-оздоровительные центры – важнейшая составляющая полноценной жизни студента. В связи с негативными тенденциями нашего времени (снижение подвижности и вследствие этого ухудшение работы сердца и других внутренних органов, повышение нагрузки на позвоночник, вредные привычки, стрессы, психологическая перегруженность, недостаток живого общения) актуальность их работы невозможно переоценить, поскольку она касается режима питания, режима дня, культуры отношения к собственному телу, отрицательного отношения к вредным привычкам, положительного примера работников спортивно-оздоровительного центра, пропаганды ЗОЖ, инновационных методов и приёмов, системного подхода к использованию тренажёров, спортивных игр, водной среды и т.д.

Спортивно-оздоровительный центр обязан оказывать услуги в соответствии с ГОСТом РФ, принятым в 2003 г.: «Услуги физкультурно-оздоровительные и спортивные. Общие требования». Спектр услуг широк: занятия по физической культуре и спорту различной направленности, спортивно-зрелищные мероприятия, организация и проведение учебно-методических процессов, включение специальных физкультурно-оздоровительных и спортивных программ, информационно-консультативная и образовательная деятельность. К главным целям спортивно-оздоровительных услуг относится прежде всего гармоничное физическое развитие студентов, укрепление их психического и физического здоровья, совершенствование телосложения молодых людей, сохранение высоких показателей их общей работоспособности, профилактика заболеваний, а также, что крайне важно, формирование основ ЗОЖ – здорового образа жизни.

Концепция федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016–2020 гг.» [6] определяет приоритетные направления развития физической культуры и спорта на основе разработки теоретико-методологических основ для формирования физической культуры личности, культ здорового образа жизни, внедрения инновационных технологий и педагогических систем. Внедрять данные направления на практике призваны, в первую очередь, спортивно-оздоровительные центры, в которых

специалистами физической культуры, педагогами осуществляются эффективные физкультурно-воспитательные и образовательные технологии, отвечающие требованиям времени, соответствующие потребностям, психологии самих студентов. В ряде вузов нашей страны, от Ростова-на-Дону до Москвы, Петербурга, Тюмени, Новосибирска, уже работают центры физической культуры, спорта, здорового образа жизни со специализированными залами, комплексами тренажёров, кабинетами массажа, психорегуляции, саунами, соляриями, аудио- и цвето-терапией, занятиями плаванием, аэробикой, восточными единоборствами, шейпингом, атлетизмом, теннисом, валеологией на хозрасчётной, частичной коммерческой и бесплатной основе. Педагогический подход к работе со студентами предполагает современные методы, программы, технологические модели, которые способны привлечь молодёжь, помочь ей включиться в спортивно-оздоровительное движение, изменить сознание студентов, их отношение к культуре спорта, тела, движения [2].

Авторы статьи «Центры здоровья как организационно-педагогический фактор и условие формирования здорового образа жизни студентов» Г.М. Соловьёв и Т.И. Прокопенко подчёркивают, что «создание педагогических технологий, учитывающих все формы организационно-педагогической деятельности (учебную и внеучебную), условия, обеспечивающие включение студенческой молодёжи в культуруобразующую здоровый образ жизни среду, имеет особо важное значение» [7]. Данной цели должна подчиняться педагогическая модель спортивно-оздоровительного центра.

Прежде всего это просветительская направленность общей работы центров по доведению через спорт важной для студентов информации в виде индивидуальной и коллективных бесед, консультаций, буклетов, красочных стендов, специальных массовых мероприятий, которые и образуют педагогический процесс формирования культуры здорового образа жизни. Системно-упорядоченный комплекс занятий через спорт предполагает накопление у молодёжи междисциплинарных знаний, которые охватывают философские, социальные, естественно-научные и психолого-педагогические вопросы. Спорт в современном центре должен воздействовать не только на тело, но и на сознание, систему ценностей, к которой и относится ЗОЖ. Следовательно, программа Центра должна иметь педагогическую стратегию, ориентированную именно на ЗОЖ. Эта деятельностно-целевая «компонента» предусматривает такие составляющие, как цель, педагогические условия, методы, приемы и средства достижения, этапы, а также определённые педагогические действия, способствующие пониманию студентами значимости самосохранения и самореализации в спорте, осознания ценности ЗОЖ, опыта здоровьесберегающих занятий. Таким образом, ориентирование студентов на здоровый образ жизни, по сути, является одной из педагогических стратегий [6, с. 25].

Из целого ряда актуальных педагогических стратегий можно выделить стратегию ориентирования, предложенную профессором, доктором педагогических наук В.В. Игнатовой [3, с. 107]. В данной стратегии затрагиваются основные сферы личности студента (познавательная, эмоционально-мотивационная, деятельностная), предполагаются мероприятия рекомендательного, ознакомительного, поддерживающего плана. Основные способы работы педагогов центра – знакомить, заострять внимание, помогать, направлять, поддерживать, активизи-

ровать, содействовать, оценивать. Работа по ЗОЖ имеет и ценностно-смысловое содержание, под влиянием которого у студента осуществляется осознанный выбор ценностных ориентиров, происходит адекватная оценка собственного образа жизни, запускается механизм здоровьесберегающей деятельности, обогащается опыт ЗОЖ, творческий подход к здоровой жизнедеятельности. Генеральной целью работы педагогов является становление здоровой личности, которая способна к активной преобразовательной деятельности.

На каждом этапе в каком-либо виде спорта педагог решает определённые задачи, применяет педагогические действия. В процессе приобщения к физической культуре студенты овладевают знаниями о ЗОЖ, актуализируют ценностное отношение, проявляют всё большую активность в здоровьесберегающей деятельности. И главным, безусловно, является усиление образовательной направленности работы спортивно-образовательных центров.

Литература

1. Барчуков И.С. Физическая культура. М., 2003. 255 с.
2. Бушма Т.В. Проблемы здорового образа жизни студентов // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-zdorovogo-obraza-zhizni-studentov>
3. Игнатова В.В., Шушерина О.А. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза // Сибирский педагогический журнал. 2014, № 1. С. 105–113.
4. Ильинич В.И. Физическая культура студента: Учебник. М.: Гардарики, 2014.
5. Концепция федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016–2020 гг.». URL: <http://static.government.ru/media/files/41d4b1a00210c7effc66.pdf>
6. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 192 с.
7. Соловьёв Г.М., Прокопенко Т.И. Центры здоровья как организационно-педагогический фактор и условие формирования здорового образа жизни студентов. URL: http://medicalrobot.narod.ru/articles/health_center.html?oprd=1

Стратегии поддержки одаренных и талантливых обучающихся через разные формы организации образовательного процесса

Кондратьева К.Б.

магистрант ИПОуСт

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»,

Тверь, РФ.

Ksjuscha2703@mail.ru

Научный руководитель – Крылова М.А.

Приоритетным направлением государственной политики РФ в области образования является работа с одаренностью, как со стратегическим государственным ресурсом. Это находит свое подтверждение в ряде нормативно-правовых актов, принятых на федеральном уровне: приоритетный национальный проект «Образование»; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года; Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и др.

В психологическом словаре под термином одарённый ребёнок понимают «любого ребёнка, чьи интеллектуальные способности и достижения значительно превышают нормы, характерные для его возраста». [1]. Работа с одаренными и талантливыми обучающимися ведется на всех уровнях образования, принимая разные стратегии, формы и методы. Проанализировав теорию вопроса в научной литературе, а так же опыт педагогов работающих в данном направлении, можно выделить несколько основных стратегий.

В данной статье мы бы подробно рассмотрим одну из них, а именно стратегию поддержки одаренных и талантливых обучающихся, через разные формы организации образовательного процесса.

Данная стратегия проявляется в различных формах поддержки одаренных детей. То есть работа с одаренными обучающимися ведется в двух формах: в урочной и во внеурочной деятельности. В урочной, можно выделить: проведение уроков разных видов, проектную, поисковую и другие виды и формы деятельность.

Данный вид работы направлен в основном на развитие и поддержку академической одаренности учащихся. Способствует повышению уровня знаний, мотивации на учение, позволяет найти подход к каждому ребенку. Особенно продуктивными для поддержки одаренных учащихся, на наш взгляд являются проектная и поисковая деятельности, так как они способствуют развитию самостоятельности мышления, позволяют детям выдвигать свои гипотезы, доказывать их, делать «открытия», обсуждать свои идеи с классом, вступать в дискуссии.

Во внеурочной деятельности, проведение коллективно-творческих дел, участие одаренных детей в кружках и секциях, конкурсах и олимпиадах и т.п.

В данном виде работы с детьми можно влиять на формирование у них социальной одаренности, например, выявление задатков лидера, при подготовки и проведении коллективно-творческих дел, распределение обязанностей и ролей в коллективе класса (староста, заместитель старосты, ответственных за дежурство по классу, и т.п.). Кроме того в различных по направлению кружках и секциях можно развивать у детей творческую, художественную, музыкальную или физическую одаренность. Примером может служить музыкальные или вокально-хореографические, театральные кружки, которые развивают творческие таланты детей. Спортивные секции по гимнастике, легкой атлетике, различным единоборствам, и т.п., способствуют развитию спортивных задатков у учащихся. Проведение различных конкурсов и олимпиад среди школьников способствует формированию у них мотивации для более успешной учебной деятельности, стремление развить свои способности и задатки, не только на уровне учебных занятий в школе, но и путем самоподготовки. Такой вид работы с одаренными учащимися, как олимпиады, считается самым популярным среди педагогов, некоторые принимают его как основной и единственный, что на наш взгляд является не совсем верным путем для поддержки талантливых учащихся, так как данный вид поддержки направлен в основном на академическую одаренность и не учитывает другие составляющие этого понятия.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагогическая поддержка талантливых и одаренных учащихся является очень важной частью образовательного процесса, несет в себе стратегический смысл для дальнейшего успеш-

ного развития нашего государства. Однако на практике мы можем увидеть то, что нет единой системы, методики для поиска и поддержки одаренных и талантливых учащихся. Нет четких инструкций о том, как должен выглядеть данный процесс, нет четко заданного алгоритма, поэтому мы в своей практике часто встречаемся с различными стратегиями и видами работы с одаренными детьми, чаще всего это авторские методики практикующих педагогов, которые заинтересованы в поддержке детей имеющих особые, выдающиеся возможности и задатки. К сожалению, в практике встречаются случаи, когда педагоги по той или иной причине не уделяют данной проблеме должного внимания, что отрицательно сказывается на развитии одарённых учащихся.

Литература

1. *Ребер Артур*. Психологический словарь. М., 2003.

Развитие математических способностей младших школьников в процессе обучения элементам логики (на примере математических утверждений)

Кузнецова У.Э.

*студент Института педагогического образования
и социальных технологий
ФГБОУ ВО ТвГУ, Тверь, Россия*

kuznecova.uliyana@gmail.com

Научный руководитель – Лозгачева Т.А.

На сегодняшний день проблема развития математических способностей младших школьников – одна из наименее разработанных проблем, как методических, так и научных.

О проблеме математических способностей в своих трудах писали следующие авторы: Крутецкий В.А. [3], Колмогоров А.Н.[2] и другие.

В.А. Крутецкий в своей книге «Психология математических способностей школьников» даёт следующее определение математическим способностям: «Под способностями к изучению математики мы понимаем индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие на прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики» [3, с.85].

В брошюре А.Н. Колмогорова «О профессии математика» [2] выделены три компонента математических способностей: геометрический, алгоритмический, логический.

| <i>Геометрический</i> | <i>Алгоритмический</i> | <i>Логический</i> |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Способность извлекать необходимую информацию из заданной конфигурации путем ее анализа или дополнения; • Поиск идеи решения задачи с помощью рисунков, моделей фигур или мысленного представления; • Способность к переводу на язык геометрии той или иной задачи и обращение к наглядным образам в процессе решения негеометрических задач. | <ul style="list-style-type: none"> • Способность применять известные алгоритмы и методы к конкретной ситуации; • Способность свести задачу к выполнению конечной цепи более элементарных действий; • Способность довести до конца намеченный план решения, применяя аналитические методы. | <ul style="list-style-type: none"> • Способность к вычленению (из некоторого общего положения) и следований всех частных случаев; • Способность к созданию экономной и непротиворечивой схемы решения задачи; • Способность к проведению доказательственных рассуждений, использующих прием доказательства «от противного», обращение к контрпримеру, продвижение при решении задач «от конца к началу» и другие приемы. |

Эти количественные, хорошо измеряемые параметры позволяют делать вывод, что если хотя бы одна из приведенных характеристик представлена в достаточной мере, то можно утверждать существование у индивидуума математических способностей.

Следовательно, можно предположить, что развитию математических способностей младших школьников способствуют простейшие умозаключения, рассуждения, задания на логические операции (конъюнкция, дизъюнкция) и определения истинности высказываний; задания на построение отрицаний составных предложений; задания на определение значений истинности высказываний с кванторами.

Однако данный материал включен не во все школьные программы, что создает сложности для развития у обучающихся младших классов математических способностей. Именно это способствовало изучению математических утверждений во внеурочной деятельности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 17 г. Твери. Обучающиеся занимаются по традиционной образовательной программе «Начальная школа XXI века», обучение математике ведется по учебникам Л.Г. Петерсон (УМК «Школа 2000»). Цель экспериментального исследования – изучить возможности использования заданий с математическими утверждениями для развития математических способностей обучающихся 3-го класса. На констатирующем этапе исследования использовалась методика диагностики уровня математических способностей В.А. Крутецкого [3], адаптированная для младших школьников Е.А. Задарожной[1]. Диагностика включает в себя 12 заданий, направленных на выявление следующих умений: 1) понимать школьные правила; 2) уметь производить действия, соответствующие тем или иным правилам; 3) понимать условия задач с излишними и недостающими данными, с несформулированным условием, с несформулированным вопросом; 4) формулировать правила на основе анализа; 5) уметь видеть за разнообразным внешним оформлением задач их единую внутреннюю логическую структуру.

Каждое задание оценивается максимально в 1 балл. При неполном ответе могут сниматься доли балла. Если задание содержит подпункты, то 1 балл делится между ними в равных долях. В результате математической обработки результатов были выделены уровни математических способностей.

| Уровни | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|----------------------|--------------------------|--------------------|
| Низкий | 17 % | 32 % |
| Средний | 48 % | 32 % |
| Высокий | 28 % | 29 % |
| Очень высокий | 7 % | 7 % |

По результатам диагностики констатирующего этапа эксперимента был разработан формирующий эксперимент, который представляет собой 10 внеклассных с использованием заданий с математическими утверждениями для развития математических способностей обучающихся.

Работа проводилась в течение 6 недель. Повторная диагностика показала, что уровень развития математических способностей у экспериментального класса повысился. Что касается контрольного класса, то можно заметить, что отсутствие формирующего этапа сказалось на отсутствии положительной динамики уровня развития математических способностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что задания с математическими утверждениями являются средством развития математических способностей младших школьников.

Литература

1. *Задорожная Е.А.* Развитие общеинтеллектуальных и математических способностей в гимназической образовательной системе. дис. канд. пед. наук: 13.00.02/ Задорожная Елена Александровна.- Ростов-на-Дону, 2003. – 187 с.
2. *Колмогоров А.Н.* «О профессии математика» М.: МГУ, 1960. – 30 с.
3. *Крутецкий В.А.* Психология математических способностей школьников/ Под редакцией Н.И. Чуприковой. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998, – 416 с.

Развитие связной речи у детей с ОНР по методике Мурашковой И.Н. «картинка без запинки»

Мингазова Э.Р.
студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО НГПУ, Набережные Челны, Россия
radikovna_elina@mail.ru

Научный руководитель – Зыбина А.В.

Связная речь – это развернутое, грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из логически связанных между собой предложений.

Несформированность связной речи является одним из главных факторов, затрудняющее полноценное развитие детей с общим недоразвитием речи, построения грамотного, связного и распространенного предложения, понятного для окружающих людей.

Актуальность проблемы развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи в том, что страдает и творческая сторона речи, а это влияет и на содержание высказывания ребенка в целом.

В настоящее время существует множество методик, но мы взяли методику Мурашковой И. Н. «картинка без запинки», так как она направлена на развитие связной речи, путем развития творческого подхода к высказыванию, описанию иллюстраций.

Цель исследования: изучить возможность улучшить уровень связной речи у детей подготовительной группы дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с помощью методики Мурашковой И.Н. «картинка без запинки».

Было проведено экспериментальное исследование в группах детских садов № 44 и № 71 в Набережных Челнах. Для обследования мы взяли по 10 детей старшего дошкольного возраста подготовительной группы с общим недоразвитием речи в экспериментальной и контрольной групп.

Для диагностики уровня связной речи, мы использовали методику Глуховой В.П. в которой задания направлены на исследования уровня составления предложений по предложенной картинке, выявления способности устанавливать лексико-смысловую связь между предложенными объектами, определения уровня развития монологической стороны речи. По методике Глуховой В.П., где максимальный балл 3, а минимальный – 1, мы выявили такие данные, что в экспериментальной группе ответы, оценивающие в 3 балла, составляет 15 %, в 2 балла – 65 % и 1 балл – 20 %. В контрольной группе ответы в 3 балла – 22 %, 2 балла – 50 %, 1 балл – 29 %. Что говорит, что первоначальные данные по уровню развития связной речи в контрольной группе выше, чем в экспериментальной.

Всю работу мы разделили на три периода. В каждом периоде есть определенные шаги работы, которые связаны между собой, т.е. ко второму шагу мы можем перейти, только после изучения первого. Так и периоды, только после изучения всех тем с первого периода, можно перейти ко второму.

Мурашковая И.Н. предлагает свою методику, в которой мы видим 6 шагов для развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи.

Первый период состоит из 3 шагов методики «картинка без запинки», которые направлены на то, чтобы ребенок научился дифференцировать и замечать все объекты. Так как практически все дети называют лишь 2–3 главных объекта, которые чаще выступают люди или животные. То есть первый шаг под названием «дели», учит дифференцировать и замечать все детали, присутствующие на иллюстрации, с помощью «обзорной трубы». Дети проводят ею по картине и называют все, что в попадает в её обзор. Только после того, как ребенок научился выделять все детали, мы переходим ко второму шагу «Дели», где теперь он учится соединять выделенные объекты. Это необходимо, чтобы ребенок научился видеть связь между всеми объектами, а не только между двумя или тремя героями. Тем самым и связная речь у ребенка развивается, составления рассказа на втором этапе уже увеличивается в несколько раз. Третий шаг очень оригинален своим подходом, научившим им пользоваться, дети расширят свое описание по картинкам, будут искать не только видимые на первый взгляд вещи, но и что можно почувствовать, услышать и потрогать в этой картине. То есть на данном этапе дети пытаются «войти» в картину, развивая свое воображение.

Второй период начинается с такого шага, как пополнение словарного запаса слов образных характеристик. Пятый шаг – это предшествующие и последующие события предложенной картинке. Но и тут мы разбиваем работу на две части. Сначала учимся с ребенком придумывать, что было до того, что изображено на картинке. Далее мы додумываем, что произойдет после изображенного на иллюстрации. Следующий шестой шаг – это переход на разные точки зрения. Для начала пробуем определить состояние одного героя изображенного на картинке. «Входим» в его состояние и описываем окружение и чувства от данного героя. А именно, даем инструкцию детям: «Давайте выберем любого героя, вместо которого мы будем представлять себя. А теперь внимательно посмотрите на героя еще раз, закройте глаза и скажите, что вы чувствуете? Может быть, вам холодно или жарко, а возможно вам что-нибудь мешает или что-то нравится».

В конце учебного года мы провели итоговую диагностику по той же методике Глуховой В.П. По результатам мы увидели динамику в двух подготовительных подгруппах. Но если сравнить результаты не между контрольной и экспериментальной групп, а результаты начала и конца учебного года, то мы можем увидеть, в какой группе процент уровня связной речи у детей с общим недоразвитием речи в старшей подготовительной группе повысился значительно больше.

В экспериментальной группе ответы, оценивающие в 3 балла, составляют 50 %, 2 балла – 40 %, 1 балл – 10 %. В контрольной группе ответы в 3 балла – 28 %, 2 балла – 60 %, 1 балл – 12 %. Мы вычислили разницу, на сколько улучшились ответы начала и конца учебного года в двух подгруппах.

В экспериментальной группе, ответы в 3 балла повысились на 20 %, в 2 балла – на 16 % и ответы, оценивающие в 1 балл, уменьшилось на 2 %. В контрольной группе ответы в 3 балла улучшились на 6 %, в 2 балла – на 10 % и ответы в 1 балл уменьшились на 17 %.

А это значит, что в экспериментальной группе, где проводились систематические мероприятия направленные на развитие связной речи по методике Мурашковой И.Н., уровень связной речи повысился больше, чем в контрольной. Ответы детей стали более развернутыми, включающие в себя сложноподчиненные предложения, которые выдерживают логико-смысловую последовательность предложений.

Литература

1. *Мурашкова И.Н., Валюс Н.П.* Картинка без запинки (методика рассказа по картинке). – СПб.: Издательство ТОО «ТРИЗ-ШАНС»; 1995. – 39 с.
2. *Глухов В.П.* Основы психолингвистики: учеб.пособие / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 358 с.

Социокультурное развитие старших дошкольников средствами русской народной сказки

Мунилкина А.А.

*магистрант института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
miss.munilkina@yandex.ru*

Научный руководитель – Полковникова Н.Б.

Одна из важнейших задач дошкольного образования по Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования – форми-

рование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей.

Принципом дошкольного образования исходя из содержания ФГОС ДО является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

Для начала нужно узнать, что же такое социокультурные нормы. Социокультурные нормы – это разработанная, сложившееся система ожидаемых обществом способов понимания, поведения, деятельности которым члены общества следуют более или менее точно.

Виды социокультурных норм:

- обычаи
- нравственные нормы
- институциональные нормы
- законы [1].

Обычаи – это привычные, наиболее удобные и широко распространенные способы групповой деятельности, которые рекомендуется выполнять. Если обычаи переходят от одного поколения к другому, они приобретают характер традиций.[2].

Также отмечается необходимость формирования у детей первичных представлений о культурных традициях своего народа и других народов.

Традиции – это элементы социального и культурного наследия, которые передаются из поколения в поколение и сохраняются в течение долгого времени. Традиции функционируют во всех социальных системах и являются необходимым условием их жизнедеятельности.[2].

Социокультурное развитие во многом определяется способностью сопоставлять жизнь с образцами. Эти образцы должны быть представлены как система человеческих установок и стилей общения, а также с помощью ритуалов, в проведении праздников, чтении и инсценировка сказок, пословиц и поговорок, потешек, проведение игровых тренингов, подвижных и сюжетно-ролевых игр, тематических проектов, выставок и мн. др., которые должны быть в системе дошкольного образования. Это связано с тем, что чтение народных сказок, проведение праздников и другие средства представляют собой коммуникативное событие, обеспечивающее познание детьми дошкольного возраста культурных ценностей своего народа.

Русская народная сказка – обогащает духовный мир ребенка. С её помощью дошкольник изучает традиции своего народа, а также усваивает морально-нравственные нормы поведения в обществе.

На занятиях, которые включают в себя использование русских народных сказок для социокультурного развития детей происходит интеграция образовательных областей, входящих во ФГОС ДО.

Сказка настолько пластична, что ее можно использовать в различных мероприятиях, которые направлены на развитие творческих способностей детей. Например, изменение ситуации в уже прочитанных сказках, решения различных противоречий, рассказ сказки от лица главного героя или второстепенного персонажа, придумывания новых сюжет ранее неизвестных, а также рисование главных героев, инсценировка.

Они являются важным воспитательным средством, в течение столетий выработанным и проверенным народом. Жизнь, народная практика воспитания

убедительно доказали педагогическую ценность сказок. Дети и сказка – неразделимы, они созданы друг для друга и поэтому знакомство со сказками своего народа и народов мира должно обязательно входить в курс образования и воспитания каждого ребенка.

Сказки в зависимости от темы и содержания заставляют слушателей задуматься, наводят на размышления. Следует отметить, что познавательное значение сказок распространяется на отдельные детали народных обычаев и традиций и даже на бытовые мелочи.

Знания детей о русском фольклоре не велики, а вот степень положительно-го влияния значительны. Дети должны знать культуры своей страны и все её элементы.

Литература

1. Григорьян Э.Р. Социальные нормы в эволюционном аспекте. Монография и курс лекций. М., ИСН, 2013. 180 с.
2. Коджастирова Г.М., Коджастиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

Исследование представлений современных детей о себе

Недошвина Ю.С.
студент института детства
ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия
J.Nedoshvina@gmail.com

Научный руководитель – Савинова Л.Ю.

Социокультурные и экономические изменения в обществе как следствие меняют и смысловое пространство детства. Поэтому, совершенно очевидно, что современный ребенок нуждается в иных формах и методах развития и обучения, чем дети предыдущих поколений. Серьезность и важность этой проблемы подтверждается принятием федеральных образовательных стандартов (Фельдштейн, 2012).

В связи с этим возникают закономерные вопросы относительно того, как изменилась ситуация развития для современного ребенка, его восприятие, потребности и представления о самом себе (Обухова, 2010).

Нами начато исследование, целью которого является сбор актуальных данных, связанных с представлениями ребенка о себе, об отношениях со сверстниками и взрослыми. Выборка представлена детьми в возрасте от 5 до 15 лет, количество респондентов – 500. Мы задавали детям 6 вопросов, направленных на получение информации о самоидентификации, ценностных ориентациях, отношении к образовательной организации и отношении к воспитателю, учителю и педагогу. Оценка ответов детей анализировалась по 6 группам характеристик (Ситников, 2001).

Общая картина ответов детей с переходом от дошкольного возраста к подростковому следующая – преобладают субъективные, позитивные характеристики, описывающие личностные особенности через деятельность и поведение. Выделены некоторые специфические особенности возрастных групп.

1. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Современный ребенок: шаги к пониманию / Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 5–19.
2. *Ситников В.Л.* Образ ребенка в сознании детей и взрослых: монография / В.Л. Ситников. – Санкт-Петербург: Химиздат, 2001. – 288 с.
3. *Фельдштейн Д.И.* Современное Детство как социокультурный и психологический феномен / Д.И. Фельдштейн // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 20–29.

Некоторые дискуссионные вопросы правового закрепления и реализации принципа светскости образования в Российской Федерации

Никитаев Д.М.

*студент Юридического института
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия*

nikitaev.jurist777@yandex.ru

Научный руководитель – Бурьянов С.А.

Вопрос соблюдения светскости государства, включая государственную систему образования, является актуальным в многоконфессиональном и многонациональном обществе, и особенно в условиях глобализации общественных отношений [7; 10]. Также следует согласиться с мнением Э.Э. Чистяковой, считающей, что «принцип светскости образования является важным условием становления и развития государственной школы» [9]. Преподавание конфессионально ориентированных дисциплин в государственной и муниципальной системе образования в настоящее время является одним из дискуссионных вопросов и требует правового исследования [3]. Нарушение принципа светскости образования приводит к дискриминации, неправомерному разделению на «верующих» и «неверующих» с начальной школы, а следовательно – к снижению качества образования и конфликтам [2].

Реализация принципа светскости государственной системы образования является показателем современного светского государства, в котором реализуются права человека, в том числе основополагающее право на свободу совести и право на образование. В частности, С.В. Иванеев отмечает важность гуманизации образования, «как источника освоения человеческого капитала» [5].

В юридической литературе сформированы различные подходы к понятию светскости государства, в том числе с учетом истории [4]. Наиболее полным и современным представляется определенное, учитывающее все составляющие светскости. Следует отметить, что светскость государства не ограничивается только отделением религиозных организаций от государства. Такой подход представляется не вполне корректным, так как неоправданно сужает аспекты светскости государства, сводя их только к «религиозной» сфере.

Наиболее полным и всесторонним представляется позиция, согласно которой, светское государство представляет собой «мировоззренчески нейтральное государство, принципиально не приемлющее никакое мировоззрение в качестве официальной идеологии, обеспечивающее каждому возможность свободного

мировоззренческого выбора»[1]. Соответственно, светскость государственного образования является составляющей принципа светскости государства.

В Конституции Российской Федерации закреплено право на свободу совести, а также принцип светскости государства (статья 28 и 14). Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и иные акты закрепляют принцип «светскости образования в государственных и муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность». Таким образом, в Российской Федерации устанавливается светский характер государства и государственной системы образования.

Однако, с 1 сентября 2012 г. во всех субъектах России был введен курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ). Помимо нейтральных блоков «Основы мировых религиозных культур» и «Основы светской этики» данный курс весьма дискуссионно включает в себя четыре конфессионально ориентированных блока: «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы иудейской культуры». В научной литературе и правозащитных материалах указаны нарушения прав человека и конфликты в связи с нарушением принципа светскости государства и образования [6; 8].

Представляется, что проблемы реализации принципа светскости государства и светскости системы образования обусловлены теоретическим и практическим аспектами. Теоретический аспект предполагает отсутствие единого научного определения понятия «светскость государства» и его составляющих, что препятствует реализации данного принципа. Практический аспект связан с теоретическим. В свою очередь, при закреплении в международных актах, национальных конституциях прав человека, в том числе права на свободу совести, нарушение мировоззренческого нейтралитета государства препятствует реализации прав человека. В частности, это выражается и в принятии законов, нарушающих основополагающее право на свободу совести. Дискриминационное разделение на «верующих» и «неверующих», некорректное деление на «традиционные» и «нетрадиционные» религиозные организации порождают дискриминацию и конфликты в обществе.

Таким образом, светскость государства и системы образования являются основой для реализации прав человека в современном мире. Преподавание в государственной и муниципальной школе курсов ОРКСЭ представляется спорным в свете Конституции Российской Федерации, а также федерального законодательства. В целом, реализация принципа светскости государства и государственной системы образования находится в системном кризисе. Это обуславливается теоретическими и практическими аспектами. Для решения данной проблемы представляется необходимой теоретическая проработка определений «светскости государства» и «светскости государственной системы образования», с целью создания единого понятийного аппарата. Практическим аспектом является закрепление данных определений в универсальных и региональных международных документах о правах человека, а также в национальных конституциях и иных актах. Внутригосударственное законодательство, в том числе регулирующее сферу образования, должно быть приведено в соответствие с вышеуказанными нормами.

Литература

1. Алейникова С.М., Бурьянов С.А. Светское государство в вопросах и ответах: кратко, доступно и актуально. М., 2015.

2. *Бурьянов С.А.* Светскость государства в Российской Федерации. Теоретико-прикладное исследование за 2016-й -начало 2017 года. М., 2017.
3. *Бурьянов С.А.* Свобода совести и светскость государства в Российской Федерации. Теоретико-прикладное исследование за 2009 – начало 2010 г.г. М.,2010.
4. *Бурьянов С.А.* Свобода совести и светскость государства в России. Историко-правовой аспект // Юридический мир. 2003. № 1.
5. *Иванеев С.В.* Гуманизация образования как источник освоения человеческого капитала // Человеческий капитал. 2015. № 5 (77).
6. *Линкин В.Н.* Принцип светского государства как одна из основ конституционного строя Российской Федерации: Автореф. дис.... канд. юрид. наук. М., 2015.
7. *Никитаев Д.М.* Значение принципа светскости государства, включая систему образования, для позитивного развития глобальных процессов // Наука и религия в светском государстве. М, 2017.
8. Права человека в Российской Федерации : сб. докл. о событиях 2016 г. / [отв. ред. и сост. Н. Костенко]. М., 2017.
9. *Чистякова Э.Э.* Становление и развитие принципа светскости образования в российской государственной школе: Дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2002.
10. IV Международный научный конгресс «Глобалистика-2015»: перспективы развития международного права в условиях глобализации общественных отношений // Евразийский юридический журнал. № 10 (89). 2015.

Программа социального сопровождения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

Полешко Р.В.
аспирант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
roza-vas@mail.ru

Научный руководитель – Ковалев Г.Н

Проблема социального сопровождения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья требует преодоления следующих негативных факторов в адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья: 1. дети недостаточно социально адаптированы и коммуникабельны, с пониженным уровнем социальной активности и повышенной тревожности; 2. социальные педагоги, сопровождающие обучение детей с ОВЗ не обладают необходимым уровнем компетентности, который позволил бы им использовать индивидуально-дифференцированный подход в социальной адаптации детей с ОВЗ; 3. родители детей с ОВЗ зачастую недостаточно информированы об их индивидуальных потребностях в обучении.

Цель опытно-экспериментальной работы – повышение эффективности социально-педагогической работы по социальному сопровождению обучения детей, имеющих ОВЗ.

Задачи опытно-экспериментальной работы были поставлены в соответствии с целью опытно-экспериментальной работы: 1. выявить основные направления и условия повышения эффективности деятельности социального педагога по социальному сопровождению обучения детей с ОВЗ. 2. обосновать и разработать критерии эффективности социального сопровождения детей, имеющих ОВЗ. 3. разработать и реализовать модель и программу по социальному сопровождению обучения детей, имеющих ОВЗ.

Гипотеза исследования: социально-педагогическая работа по социальному сопровождению обучения детей, имеющих ОВЗ, в условиях образовательной организации станет более эффективной, если: – разработать и реализовать модель социально-педагогической работы сопровождения обучения детей, имеющих ОВЗ;- разработать и реализовать программу социально-педагогической работы по оказанию помощи детям в их социальной адаптации к условиям обучения в условиях образовательной организации;- определить пути повышения эффективности социально-педагогической работы социальному сопровождению адаптации детей, имеющих ОВЗ к условиям обучения в условиях образовательной организации. Подбор инструментария на основе выделенных критериев позволяет определить следующую совокупность методик: 1. Методика, направленная на определение уровня тревожности у детей, по Филипсу; 2. Методика регистрации социальной активности ребёнка по Р.В. Овчаровой; 3. Методика выявления коммуникативных склонностей по В.В. Сиянскому, В.А. Фидорошину; **4. Авторская анкета для родителей «Определение уровня педагогической грамотности родителей в области социальной адаптации детей, имеющих ОВЗ к условиям обучения в массовой школе;** **5. Авторская анкета для педагогов «Определение уровня методической компетентности педагогов по оценке индивидуальных потребностей обучения детей, имеющих ОВЗ».** Нами была разработана программа опытно-экспериментальной работы, состоящая из 4 этапов:

1. **Подготовительный этап** включает наличие групп учащихся образовательной организации с соответствующими возрастными характеристиками, а также диагностический материал для определения уровня социальной адаптации детей с ОВЗ к условиям обучения в школе.
2. **Констатирующий этап** предполагает использование необходимых методик, которые помогут определить уровень социальной адаптации детей с ОВЗ к условиям обучения в школе, в частности: развития их коммуникативности и социальной активности, а также уровня школьной и ситуативной тревожности.
3. **Формирующий этап** раскрывает особенности опытно-экспериментальной работы по социальной адаптации к условиям обучения детей, имеющих ОВЗ.

Первое направление – это работа с детьми, имеющими ОВЗ, по их социализации и социальной адаптации к условиям обучения в школе. Мероприятие № 1 Дискуссия «Что значит слушать и слышать?». Цель: формирование навыков позитивного общения. Мероприятие № 2«Творческий проект – путешествие на другую планету». Цель: развитие коммуникативных способностей, способствование повышению уровня сплоченности, взаимопонимания и согласованности действий в группе; развитию позитивной самооценки; содействие развитию эмпатии. Мероприятие № 3. Мозговой штурм «Черты хорошего слушателя». Цель: формирование навыков позитивного общения. Мероприятие № 4. КВН. Цель: повышение социальной активности, ослабление и устранение неадекватных способов поведения. Мероприятие № 5. «Мир эмоций и чувств». Цель: формирование осознания собственного эмоционального мира, а также чувств других людей, развитие эмпатии. Мероприятие № 6. «Игра «Комплименты». Цель: развитие позитивной адекватной самооценки, своих личностных качеств, а также развитие умения анализировать собственное поведение. Мероприятие

№ 7. «Осознание собственных границ». Цель: исследование собственных границ и способа взаимодействия с окружающим миром, преодоление чувства тревожности. Мероприятие № 8. «Маска». Цель: интеграция участника группы собственного «Я – образа». Принятие себя через самооценку и оценку других. Мероприятие № 9. «Крокодил». Цель: повышение социальной активности.

Второе направление – это работа с родителями по повышению уровня педагогической грамотности в области оказания посильной помощи детям с ОВЗ в их успешной социализации и социальной адаптации к условиям обучения в школе. Мероприятие № 1. «Знакомство». Цель: знакомство родителей друг с другом, детьми, педагогами и другими специалистами для дальнейшего взаимодействия. Мероприятие № 2. Круглый стол для родителей «Родительский клуб». Цель: информировать родителей о социальном воспитании, обучении и формировании социальных потребностей у детей. Мероприятие № 3. Индивидуальные консультации для родителей. Цель: аргументировать значение социальной активности для детей, рассказать об основных навыках общения. Мероприятие № 4. «Вместе». Цель: выездное мероприятие, на все возможные экскурсии, выставки, родитель-ребёнок-педагог.

Третье направление – это работа с педагогами по формированию, а также по повышению компетентности в вопросах оказания помощи в адаптации к условиям обучения детей, имеющих ОВЗ. 4).

Контрольный этап. На заключительном этапе исследования проводится обобщение и систематизация результатов предыдущих этапов исследования. Происходит тщательный сбор и регистрация (измерения, описание, оценки) всех конечных показателей.

Литература

1. *Аксенова Л.И.* Социальная педагогика в специальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
2. *Торохтий В.С.* Социально-педагогическая поддержка ребенка как форма социально-педагогической деятельности. – С. 45–52. Социально-педагогическая поддержка ребенка в процессе социализации: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 6 ноября 2009 года / Под общ. ред. А.В. Иванова. –М.: АПК и ППРО, 2009.- 292 с.

Современные технологии в системе физического воспитания студентов

Потапова С.Ю.

*Институт механики и энергетики имени В.П. Горячкина,
Российский государственный аграрный университет*

*МСХА им. К. А. Тимирязева,
potapova.cveta@mail.ru*

Руководитель – Малинин А.Н.

В нашей стране совершенствование системы образования требует внедрения новых идей во всех ее сферах и в том числе к физическому воспитанию учащейся молодежи. В первую очередь это связано с применением новой технологии преподавания такого предмета как физическая культура, способной

обеспечить высокий уровень здоровья и психофизической готовности молодых специалистов к современным условиям жизни. В существующей педагогической науке и практике известен очень широкий спектр образовательных технологий. Актуальность введения новых технологий в данной сфере связана с большими проблемами в отношении здоровья современной молодёжи. Поэтому необходимо внедрять инновации во все сферы физической культуры, а именно в совершенствовании способов работы и подборе различных средств их введения в практику. Низкий уровень физической подготовки и физического развития молодёжи в настоящее время является острой проблемой, требующей немедленного решения. Недостаток двигательной активности студентов влияет на неполноценность развития и ухудшение здоровья подрастающего поколения, а также пополняет число студентов, которые по состоянию здоровья относятся к специальной медицинской группе. Большой проблемой является и та ситуация, что у большинства студентов пропадает интерес к физической культуре. Многие из них (в том числе и с ослабленным здоровьем) не в состоянии выполнять элементарные упражнения и минимальные физические нагрузки. В результате мы имеем снижение мотивации к занятию спортом, а это ведёт к ухудшению здоровья, умственной и физической работоспособности. Для того, чтобы достичь определённых успехов следует внедрять образовательные технологии.

Одним из наиболее существенных направлений современных технологических систем является повышение мотивации обучающихся к занятиям физической культуры. Чтобы повысить интерес студентов к занятию данной культурой необходимо искать необычные формы их проведения. Одними из самых эффективных средств в этом направлении являются занятия аэробикой и пилатесом, которые являются комплексом упражнений, развивающих гибкость и силу определённых групп мышц, делающих тело стройным и гибким. К тому же они показаны при различных заболеваниях, укрепляют тело и дух. А занятия под музыку – имеет эффект релакса.

Ещё одним методом привлечения студентов к занятиям физической культуры является использование индивидуального подхода к каждому из них [2]. Данный принцип способен оказать положительное влияние на физическое развитие и подготовленность занимающихся, так как сможет регулировать процесс занятий и успешно реализовать принцип индивидуализации, а также предотвратить негативные последствия психологических стрессов и существующих объемов учебных нагрузок.

Способ индивидуального подхода позволяет решить одну из основных задач педагогического процесса по физической культуре, а именно формирование личности, активности и высокой работоспособности.

В образовательном процессе по физической культуре огромную роль играет применение информационных технологий, которые позволяют студентам получить необходимые знания в области данной культуры. Применение ИТ (информационных технологий) оптимизирует учебно-тренировочный процесс и делает его индивидуальным для каждого занимающегося. Применение информационных технологий в высших учебных заведениях позволит модернизировать педагогическую деятельность и совершенствовать процесс физического воспитания, а также позволит получить и эффективно использовать знания [1]. Использование компьютерных технологий должно и будет способствовать рас-

ширению познавательной деятельности студентов, применению современных методов контроля, а также проводить оценку и мониторинг здоровья и физической подготовки.

В современных условиях в системе высшего образования возрастает роль технологического развития физической культуры. Своевременная смена педагогических технологий способна повысить в целом качество физической культуры. В современных условиях высшие учебные заведения в основном ориентируются на проблемы ресурсного обеспечения учебного процесса и в меньшей мере обращают внимание на стратегию развития физической культуры. Именно поэтому в настоящее время важно переосмыслить современную теорию и практику физкультурного образования в высших учебных заведениях страны.

Литература

1. *Евсеев А.Б.* Объективность оценки качества подготовки специалистов в условиях компетентного подхода к обучению / журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований», 2008. – № 11 (18). – 17 с.
2. *Национальная модель и программа по подготовке кадров Курбанов Ш., Сейтхалилов Э.А.* – достижение и результат независимости Узбекистана. // Т.: Маърифат-мададжор, 2001. – 655с.

Современные аспекты изучения игровой компьютерной зависимости у детей старшего школьного возраста

Пустыльникова В.Ю.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
pustjlnikova@gmail.com*

Научный руководитель – Рубцова О.В.

В настоящее время актуальность исследования проблемы игровой компьютерной зависимости у подростков не только становится очевидной, но и требует углубленного изучения различных взаимосвязей и последствий в связи с постоянным развитием game-проектов как на территории Российской Федерации, так и по всему миру. Зависимость от компьютерных онлайн-игр представляет собой феномен аддиктивного поведения в рамках проблемы интернет-зависимости, однако выходит за ее рамки, так как включает в себя, помимо зависимости от виртуального пространства, активную игровую деятельность, сопровождающуюся проблемой ролевой идентичности. Игровая онлайн-среда позволяет человеку не только погрузиться в мир виртуальной реальности с принятием в нем определенных ролей, но и сложить из этого копинг-стратегию. Так, многие исследователи феномена интернет-зависимости отмечают его эскапический характер – избегание реальной жизни и предпочтении ей виртуальной. Говоря об эскапическом характере зависимости от компьютерных игр, стоит подчеркнуть его деструктивную функцию, поскольку переживания от компьютерной симуляции воспринимаются сознанием как реальные – многопользовательские онлайн игры моделируют жизненное пространство. Очевидно, что в ситуации с подростками деструктивная функция таких копинг-стратегий оказывается зачастую более весомой, чем в старшем возрасте, так как в период кризиса и необходимости смены социальной школьной среды на иную, то есть необходимости

заново выстраивать модели самореализации, гораздо более комфортным и легким способом достижения признания общества, своего места в нем становится именно полное погружение в виртуальное пространство.

Важность изучения проблемы в старшем школьном возрасте обусловлена тем, что именно старшие школьники среди других детских возрастов находятся в группе риска по уровню игровой аддикции в силу психологических особенностей данной возрастной группы, заключающихся в повышенной сензитивности к внешним влияниям, перестройке ранее сложившихся психологических структур, изменении в формировании нравственных представлений и социальных установок (А.Ю. Акопов, Я.И. Гишинский, А.Е. Личко).

Целью данной работы является анализ и обобщение уже имеющегося на сегодняшний день опыта изучения проблемы зависимости от компьютерных онлайн-игр, а также конкретизация научного представления о содержании понятия «компьютерная игровая зависимость».

В настоящее время лишь малое количество научных исследований посвящено игровой компьютерной зависимости в ряде исследования всех остальных аддикций, несмотря на то, что проблема Интернет-зависимости поставлена уже более трех десятилетий назад. Стоит отметить, что практически полностью отсутствует изучение проблемы компьютерной зависимости в аспекте педагогической психологии. Лишь немногие исследователи акцентируют внимание на особенностях подросткового возраста как предпосылки развития данного вида зависимости, а большинство подобных исследований посвящено коррекции последствий зависимости и реабилитации, вопросы же предупреждающих мер освещены слабо. Не до конца исследованной остается и проблема влияния компьютерных игр на формирование аддиктивного поведения у детей старшего школьного возраста.

В ходе изучения данной проблемы исследователями были выявлены не только отрицательные, но и положительные факторы влияния компьютерных игр. Так, положительное влияние заключается в развитии логического мышления, эмоциональной устойчивости, умению конкурировать, развитию творческих способностей и т.д. (И.В. Бурлаков, О.К. Тихомиров, О.Е. Лысенко). Кроме того, отмечаются компенсаторные функции компьютерных игр, их способность являться средством психологической разгрузки. Однако в нашей работе особый интерес будет уделен работам, изучающим *негативное* влияние компьютерных игр, заключающееся в формировании аддиктивного поведения вследствие увеличения компьютерной игровой активности.

В последнее время проведен ряд исследований, посвященных изучению данной проблемы именно в связи с подростковым возрастом. Но собственно проблематика функционирования компьютерной игры в подростковой среде и факторов, обуславливающих обращение к игровой компьютерной деятельности, пока остается мало освещенной. Изучение эмоционально-мотивационной сферы старших школьников в рамках проблемы компьютерной игровой зависимости также было проведено лишь несколькими учеными. При этом исследуемая нами в рамках магистерской диссертации учебная мотивация, а именно взаимосвязь учебной мотивации и компьютерной игровой зависимости, не выносилась в отдельный предмет исследования, что обуславливает необходимость ее изучения в отдельности.

Основываясь на обзоре современных исследований на тему игровой компьютерной зависимости у старших школьников нами была выделена не рассмотренная ранее проблема взаимосвязи учебной мотивации и компьютерной игровой зависимости у детей старшего школьного возраста. Данной проблеме в настоящее время посвящено наше исследование, включающее в себя различные методики изучения мотивационной сферы и компьютерной зависимости у представителей данной возрастной группы.

Литература

1. *Шакирова Л.И.* Исследование мотивационной, эмоционально-волевой сферы и психофизиологических особенностей подростков с позиции влияния на них компьютерных игр агрессивного содержания: Дис. канд. псих. наук. Казань, 2006.
2. *Коваль Т.В.* Личностная сфера подростков, склонных к развитию компьютерной зависимости: Дис. канд. псих. наук. Москва, 2013.
3. *Добровидова Н.А.* Особенности эмоционально-волевой сферы старшеклассников и студентов с различным уровнем компьютерной игровой активности: Дис. канд. псих. наук. Самара, 2013.
4. *Колотилова И.В.* Индивидуально-психологические характеристики подростков, увлеченных ролевыми компьютерными играми: Дис. канд. псих. наук. Москва, 2009.

Спортивное волонтерство как одна из составляющих социальной активности молодежи

Рузак Т.О.

*студент факультета социальной коммуникации
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
tanya_ice_blonde@mail.ru*

Научный руководитель – Климова Л.Ю.

В свете предстоящего чемпионата мира по футболу FIFA 2018 в России, спортивная волонтерская деятельность приобретает особую актуальность, становится востребованной и популярной среди молодежи. Стать волонтером FIFA 2018 – это престижно и показатель успешного опыта волонтерской деятельности. Огромную роль в приобщении молодежи к ее участию в волонтерском движении играют образовательные учреждения. Волонтеры пройдя отборочное собеседование, начинают активно обучаться по направлениям, но для всех волонтеров является обязательным обучение иностранному языку.

В волонтерской деятельности есть свои мотивы, не становится исключением и спортивное волонтерство. В спортивном волонтерстве можно выделить следующие аспекты:

1. Стремление попасть на спортивные события мирового масштаба;
2. Возможность стать участником ярких событий;
3. Общительность, широкий кругозор, умение работать в команде;
4. Новые знакомства, в том числе и с теми, кто имеет непосредственное отношение к спорту;
5. Помощь, основанная на специальных навыках;
6. Готовность выполнять специфические действия, связанные с взаимодействием большого количества людей, в том числе и иностранных граждан;
7. Развитие организаторских способностей и т.д.

Помощь на спортивных мероприятиях мобилизует все ресурсы волонтера. Приходится вспоминать все навыки и умения, а то и обучаться прямо на месте, потому что предугадать все возможные ситуации и их развитие просто невозможно.

Волонтерство на спортивных мероприятиях – это ценный опыт работы, который дает возможность узнать спорт не только со стороны, узнать как происходит организация масштабных мероприятий, при участии международных партнеров. Это возможность практики иностранного языка и новые знакомства со сверстниками из других стран мира. Это возможность раскрыть свои таланты, определить новые интересы, выбрать свой жизненный путь.

Спортивное волонтерство стало отдельным самостоятельным направлением в волонтерской деятельности. У спортивных волонтеров есть свои отличия, поскольку важны особые умения и компетенции волонтера – крупные спортивные мероприятия, в основном, являются международными, поэтому знание иностранного языка является основным. Немаловажным являются исторические знания по спортивным мероприятиям, на которых принимает участие волонтер. В связи с этим, в процессе обучения, волонтер изучает то, что было и что будет по данному конкретному спортивному мероприятию, что расширяет кругозор волонтера и позволяет ему строить свой график таким образом, чтобы можно было совмещать волонтерскую деятельность, не отвлекаясь от основной деятельности. Волонтер на спортивных мероприятиях – это позитивный молодой человек, открытый для новых знакомств, имеющий навыки общения с большим количеством людей, толерантный, стрессоустойчивый, готовый к быстрой смене функционала.

Литература

1. Максимов А.А., Паныч Р.Б., Петровский С.С. Спортивное волонтерство как новый тренд для молодежи // Система ценностей современного общества. 2015. № 39. С. 141–146.
2. Мосволонтер [Электронный ресурс], – <https://mosvolonter.ru/> – статья в интернете. (Дата обращения 29.03.2018)
3. Чемпионат мира по футболу FIFA 2018 в России [Электронный ресурс], – <http://ru.fifa.com/worldcup/organisation/volunteers/faq/index.html> – статья в интернете. (Дата обращения 29.03.2018)

Воспитание профессиональных интересов у старших школьников

*Савченков Д.С.
студент факультета социальных коммуникаций
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Научный руководитель – Шилина И.Б.*

К объектам профессиональной ориентации относятся реальные или потенциальные профессионально самоопределяющиеся субъекты рынка труда, а также лица, занятые в трудовой сфере деятельности, но при этом нуждающиеся в изменении личного профессионального статуса [1].

Учебная деятельность, сочетаемая с разносторонним трудом, имеет огромное значение, не только для выбора профессиональной деятельности, но и для становления ценностных ориентаций. В подростковом возрасте в основном заканчивается формирование органов чувств, таких как: зрительный, слуховой, обонятель-

ный, соматосенсорный анализаторы. В активной фазе находятся: формирование творческого воображения, развитие восприятия, построение Я-концепции [4]. Кроме того, деятельность приобретает элементы исследования, направленность на поиск жизненного места, в том числе ориентацию на профессию, более остро начинается осознаться временная перспектива, мысли о будущем.

Важнейшая задача этого возраста – выбор профессии, так называемый период реалистической оптики. Профессиональные планы подростка на будущее весьма расплывчаты, аморфны, имеют характер мечты, профессиональные намерения неопределенны. Чаще возникает представление себя в разных ролях, однако окончательный психологически обоснованный выбор профессии он сделать не может. Неудовлетворенность реально наступившим будущим стимулирует развитие рефлексии – осознания собственного «Я». Самоанализ становится психологической основой отсроченного профессионального самоопределения для многих учащихся профессиональных технических училищ, профессиональных лицеев, техникумов и колледжей, что странно, ведь они уже профессионально определились. Более комфортно с психологической точки зрения себя чувствуют девушки и юноши, которые получают среднее общее образование и к моменту окончания школы они должны выбрать наиболее реалистичные варианты профессии [5]. Психологически устремленные в своё будущее приходят к пониманию, что чтобы добиться успеха и благополучия в дальнейшей жизни, то нужно сделать правильный выбор профессии. Самоопределение путей получения профессионального образования, а кроме того и поиск резервных вариантов приобщения к профессиональному труду происходит на основании оценки личных возможностей, способностей, престижа выбираемой профессии, а также социально-экономической ситуации. Таким образом, актуальным является учебно-профессиональное самоопределение – осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки.

Существует ряд психолого-педагогических причин, обуславливающих важность профориентационной работы, психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения. Старшему школьнику важно признание его окружающими, их одобрение. Один из способов достижения этого является выбор направления своей деятельности, приносящий как ему самому удовлетворение, так и выделение его в глаза окружающих, именно это способствует самоопределению, самовыражению и самореализации. Стремление же старшего школьника к достижению успеха является высоким уровнем самооценки, а также способствует повышению уровня собственного достоинства, ведь насколько велик успех старшего школьника, как в собственных глазах, так и в глазах окружающих, зависит степень его удовлетворённости самим собой [2].

Готовность к профессиональному самоопределению, как к виду деятельности, возникает в ранней юности, когда подросток практически освоил базовые виды деятельности, научился их комбинировать, а также достиг направленности на профессиональную трудовую деятельность. В старших классах учащимися происходит усвоение учебных дисциплин, их теоретические, методологические основы [7].

Важной задачей в процессе обучения является не только формирование интереса, но способность его удержать. Различают эпизодический и стойкий (постоянный) интерес. Эпизодический возникает и сохраняется только

в процессе деятельности, а после угасает, становится не нужным. Стойкий же интерес переходит в личностную черту и побуждает человека к действиям в конкретной области его интересов, несмотря даже на неблагоприятные условия в этой направленности. Он и играет основную роль в развитии познавательной активности, а также является важнейшим принципом и стимулом развития целеустремленности, настойчивости, трудолюбия. Однако для возникновения и развития постоянного интереса необходима целенаправленная работа преподавателя, выстроенная в определенную систему.

О разносторонних интересах старших школьников можно определить по наличию разнообразных кружков различного типа (научные, технические, спортивные), участие их в конкурсах, олимпиадах, а также повышенный интерес к научно-популярной публицистической литературе и историческим фильмам [3].

Ежегодно перед обучающимися возникает задача обоснованного выбора профессии, от которой и зависит их дальнейшее будущее. Зачастую обучающиеся не в полной мере понимают особенности профессии, ее «подводные камни». Именно поэтому школьно-социального педагог, классный руководитель и родители должны оказать помощь обучающимся в выборе профессии с учётом их склонностей, интересов и возможностей.

Из различных социальных факторов, которые влияют на самоопределение старших школьников можно выделить дружескую сферу отношений, а также средства массовой информации, научные статьи, кинофильмы, журналы. Влияние семьи, педагогического коллектива также является одним из важных социальных факторов выбора будущей профессии, ведь чем выше успеваемость обучающегося, тем сильнее учебные предметы влияют на его самоопределение.

Стоит отметить простой алгоритм: чем шире возможности выбора, тем этот выбор более психологически сложен. Таким понятием как признание называют личностные склонности и способности в определенной сфере деятельности, в части которой индивид видит свою самореализацию, однако интересы и склонности зачастую меняются в процессе осуществления этой самой деятельности. У детей крайне редко встречаются устойчивые и активные склонности. В старшем же школьном возрасте обучающийся уже стоит перед выбором своей дальнейшей трудовой деятельности, но только в ходе этой деятельности он может выяснить подходит ли она ему [6].

Выбор предмета будущей деятельности – это проявление личностной психической активности. Выбор должен быть осознан и ни в коем случае не должен быть навязан. Мотивом выбора будущей профессии у старших школьников является интерес к содержанию труда в данной профессии. Для благоприятного формирования интересов необходима благоприятная, эмоционально спокойная атмосфера.

Профессиональный интерес формируется более продуктивно если используется комплексный подход, когда продуманная методика сочетается с системой воспитания. Формирование у обучающегося устойчивого интереса невозможно, если его сознание, чувства и воля не воспитывается так, чтобы он ощутил себя единым с будущей профессией, был с ней связан. Также одним из способов развития профессионального интереса является проведение различных конкурсов с присвоением знаний («Лучший»), данный аспект поднимает мотивацию. Кроме того, профессиональной ориентации является производственная практика

обучающихся. В период проведения практики, обучающиеся формируют навыки, а также становятся ответственными за свои действия.

При формировании профессионального интереса осознание обучающимися фактической помощи от своей роли в общественной сфере жизни, осознание ответственности за свою работу, а также готовность к преодолению трудностей (будь то моральные и физические трудности) и является мотивом общественно-го долга при выборе профессиональной деятельности.

Именно чувство долга и ответственности за свои действия побуждают старших школьников прикладывать дальнейшие усилия по овладению определенными знаниями, умениями и навыками, чтобы, несмотря на отсутствие интереса как такового к конкретному заданию, все же достичь положительных результатов. Общественно значимые мотивы, связаны с осознанием общественного значения своей деятельности, ответственности как перед группой, так и перед обществом в целом. Индивид не только воспринимает себя членом определенной социальной группы, но живет интересами и проблемами данной группы. Ярче всего данная мотивация выражена в тех видах деятельности, при которых условия труда связаны с риском для жизни. Именно в анных группах личность проявляет свои качества, а те же, кто этими качествами не обладает – «выбракуются».

Литература

1. О занятости населения в Российской Федерации: федеральный закон от 19.04.1991 (ред. от 9.03.2016) // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 17.
2. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О.* Профориентология: теория и практика: Учеб.пособие – М.: Академический проект, 2007. – 192 с.
3. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. – М.: МГУ, 2005. – 158с.
4. *Митрофанова Я.А., Баранов П.М., Черкашина Е.Ю.* «Портфолио» как мотивирующий фактор профессионального выбора // Молодежь Сибири – науке России. Сборник материал в межвузовской научно-практической конференции / Сост. М.А. Малышкова. – Красноярск: СИБУП, 2009. – 413 с.
5. *Толочек В.А.* Современная психология труда: Учебное пособие. – СПб: Питер, 2008. – 479 с.
6. *Эриксон Э.* Детство и общество. – СПб: Летний сад, 2010, – 320с.
7. *Ясинская Е.* Технология профессиональной ориентации старших школьников [Электронный ресурс] // Новосибирская открытая общеобразовательная сеть – 2010. – URL: <http://director.edu54.ru/node/33433> (дата обращения: 17.11.2016)

Речевая агрессия в педагогическом аспекте

Садыкова И.И.

*студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО НГПУ, Набережные Челны, Россия
iri050794@yandex.ru*

Научный руководитель – Рахматуллина Л.В.

В настоящее время проблема речевой агрессии касается многих сфер жизни, в частности мы наблюдаем её в школьной среде, она затрагивает не только учеников, но и учителей. В самом общем виде речевую агрессию можно определить как грубое, оскорбительное, обидное общение; словесное выражение

негативных эмоций, чувств или намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме: оскорбление, угрозу, грубое требование, грубый отказ, обвинение, насмешку [1; 4].

Исследования подтверждают то, что сейчас люди оценивают речевую агрессию как менее опасное явление, чем, например, агрессию физическую. Но ведь последствия вербальной агрессии весьма серьезны. Всем знакомы строки из стихотворения В. Шэфнера: «Словом можно убить, словом можно спасти, Словом можно полки за собой повести». Действительно, обидное слово причиняет значительный моральный вред человеку, к тому же речевая агрессия часто является первым шагом на пути к агрессии физической. Относясь к речевой агрессии нейтрально, как к чему-то общепринятому, мы не сможем переломить негативных тенденций в современной русской речи (тенденции предпочтения конфликтного стиля общения кооперативному, отказа от элементарных норм речевого этикета).

Можно заметить, что, к большому сожалению, в общении школьников со сверстниками или взрослыми прослеживается агрессия. Среди ее причин можно указать влияние речи персонажей мультфильмов, компьютерных игр, игровых фильмов. А. Фромм считает, что «бранные слова ребята начинают использовать, как только попадают в школу, а иногда и раньше. И то обстоятельство, что эти слова нас шокируют, оказывается для детей наилучшим поводом, чтобы повторять их. Им хочется позлить, подразнить нас, потому что им самим приходилось не раз терпеть это от нас, и теперь они просто открыли для себя новое оружие агрессии» [2].

Следует согласиться с тем, что именно в школьный период у детей появляется речевая агрессия и максимально она проявляется в подростковом возрасте. Объясняется это тем, что ребенок активно социализируется, ему хочется показать себя, «занять определенную позицию», отношения с окружающими людьми усложняются, ведь он многое познает и многому учится. Исходя из этого можно предположить, что словарный запас тоже увеличивается, но помимо слов книжного стиля, которые он осваивает в школе, в его словаре появляется и ненормативная лексика, которой в период повышенных трудностей он хочет поскорее «поделиться» с собеседниками. Дети осознают, что попали в мир взрослых, и на их фоне хотят казаться равными. Также их интересует и одобрение сверстников.

Агрессия встречается и в речи учителей. Изучая речевое поведение современных педагогов, можно заметить, что речевая агрессия является своеобразным «инструментом», поддерживающим социальную иерархию в школе.

Именно речевая агрессия педагога может иметь опасные последствия. Во-первых, с медицинской точки зрения, у детей может развиваться дидактогенный невроз. Он проявляется у детей в снижении самооценки, возникновении неуверенности в себе. Сначала страх возникает перед конкретным учителем, а затем и перед школой вообще.

Во-вторых, «общаясь» в такой форме с учениками, учитель вызывает ответную агрессию. Они осваивают конкретные выражения, приемы общения и речевые тактики и демонстрируют их при общении с друзьями, родителями и т.д.

Психологи отмечают, что для индивида свойственен перенос агрессии с одного объекта на другой; может происходить «генерализация» агрессии. У учи-

теля была, скажем так, одна «жертва», а от речевой агрессии пострадал весь класс. В некоторых случаях, впрочем, данный способ выброса агрессии влечёт за собой психологическую разрядку, и конфликт не идет дальше обидных слов.

Всё с той же агрессии может начаться профессиональная деформация педагога. Когда учитель направляет агрессию на самого себя, происходит самобичевание, разрушение его личности.

Исследователи отмечают, что агрессия является реакцией на стресс, вызванный угрозой. Агрессивное поведение педагога обостряется в ситуации осознания себя неуспешным, несостоятельным человеком. Вследствие этого возникает желание компенсировать эти недостатки за счет разрушения другого объекта, и под «прицел» обычно попадают ученики.

Чтобы решить задачу воспитания толерантности педагогов, необходимо сначала учесть причины возникновения агрессии и частого проявления её в профессиональной деятельности. Выявив причины, можно найти пути решения данных задач. Прежде всего, учителю следует помнить, что посредством вербальной агрессии он изменит отношение не только к себе, но и к предмету, который преподается им. Любыми разумными способами стоит сдерживать и преодолевать агрессию слова, не прибегая к встречной грубости. Для того чтобы предупредить негативные реакции, от учителя требуется соблюдение особого такта и педагогического мастерства. Одним из путей профилактики профессиональной деформации является развитие профессионально-значимых личностных качеств, формирование позитивных мыслей, связанных с поведением. Необходимо учиться способности к сопереживанию, оценивать личностные особенности и эмоциональное состояние ребенка. Это является важной составляющей коммуникативной компетенции учителя.

Литература

1. *Щербинина Ю.В.* Русский язык: Речевая агрессия и пути её преодоления. М., 2005. – 170 с.
2. *Фромм А.* Азбука для родителей, или как помочь ребенку в трудной ситуации. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1996. – 319 с.

Умение учиться и его особенности у младших школьников

Сотцкова Т.С.

*аспирант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
tatanasotchkova@mail.ru*

Научный руководитель – Землянская Е.Н.

Когда мы говорим о человеке, который умеет учиться, нам в голову сразу приходит картинка о «ботанике», который постоянно что-то читает, некий образ книжника. Но умение учиться – это не только познавательное умение и оно не означает только умение пользоваться литературой. В действительности, человек, который умеет учиться, это человек, который столкнувшись с трудностями решения какой-либо задачи, ищет способ решения таковой. Эти задачи могут быть не только познавательные или интеллектуальные. Умение учиться – это всестороннее, универсальное умение, которое позволяет решать задачи разных сфер, будь то наука, искусство, право, нравственность и т.п.

Умение учиться – это характеристика учащегося, способного самостоятельно организовать решение новой задачи. Это означает, что учащийся способен обобщить уже имеющиеся собственные знания по данной проблеме, оценить глубину незнания, на этой основе разработать план по устранению незнания, найти способы решения проблемы и следовать плану, используя различные средства помощи. В конце работы должен быть произведен самоконтроль и рефлексия. В результате проделанной работы учащийся делает множество выводов: решил ли он эту задачу? Что нового он узнал в ходе ее решения? Что помогло/помешало решению? Что получилось/не получилось и почему?

Часто это умение путают с умением выполнять задания самостоятельно, без помощи. На начальных этапах обучения учащийся часто не может справиться с новыми задачами без помощи, однако умение учиться здесь демонстрируется в способности ученика инициировать учебное взаимодействие. Он может предложить вариант решения, высказать свое мнение или рассказать собственный пример. Для возникновения учебной инициативы, младший школьник должен постоянно встречаться с новыми задачами, для которых у него нет готового способа решения. Главная задача учителя – организовать учебный процесс так, чтобы учащиеся сталкивались с такими задачами постоянно.

Для формирования «умения учиться» учитель должен перестать навешивать учащимся устоявшиеся правила поведения. Учитель должен лишь организовать ситуацию затруднения и далее предоставить детям «чистый лист», т.е. открыть перед ними возможность самостоятельного выбора способ решения и выхода. Учащиеся должны сами предполагать, обдумывать, принимать или отстранять разные варианты решения, искать новые пути. Наша задача научить не столько действовать, не столько получить нужную информацию, сколько спланировать это действие, организовать процесс решения проблемы, предположить выход из ситуации. Само знание или действие формируется в голове каждого ребенка индивидуально и самостоятельно и имеет разный уровень понимания. Результатом своей работы учитель может быть доволен в том случае, если учащийся сможет научить себя не только учиться, но и любому другому умению.

Сам учитель необходим лишь в том деле, которому нельзя научиться подражая. Учитель и нужен для того, чтобы удерживать ученика от ориентировки, от копирования. Он должен помочь ученику расставить правильные приоритеты: не гнаться за результатом, а получать максимум из процесса, не ориентироваться на кого-то, а следовать за собой, не концентрироваться на количестве знаний, а добиваться его качества. Другими словами, предметом совместных усилий ученика и учителя является граница компетентности ученика и способы перехода этой границы.

Из всего вышесказанного можно сделать выводы, что:

- умение учиться – это овладение не просто конкретным знанием, а знанием в его широком понятии: знаний учебного процесса, целей, умений и возможностей его эффективного использования
- эта компетенция создает условия для лучшего понимания своих умственных, физических и духовных сил и использовании их в процессе обучения
- умение учиться – одна из главных компетенций, которая включена в программы всех изучаемых предметов

- метапредметность компетенции дает возможность учащимся овладеть не только изучаемым предметом, но и научиться организовывать, планировать, контролировать, корректировать и рефлексировать процесс обучения
- помогает понять важность обучения, научиться ставить реальные цели и добиваться их, выбирать стратегии достижения этих целей, адекватно оценивать свою работу и намечать дальнейший план развития знания.

Умение учиться – это способность объекта обучения ставить цели, планировать собственное обучение, искать информацию для решения задач, работать самостоятельно или совместно с другими участниками учебного процесса, оценивать результаты своей работы и намечать дальнейший путь развития. Следовательно, если учебные заведения помогут учащимся развивать личные и социальные навыки, будут способствовать повышению самооценки, будут учить учиться, то ученик будет готов к современным требованиям и условиям жизни, будет нужен и полезен обществу.

Литература

1. *Вергелес Г.И., Конева В.С.* Младший школьник: учим учиться. СПб., 2007.
2. *Цукерман Г.А.* Как младшие школьники учатся учиться? М., 2000.

Образ изучаемых дисциплин у студентов-психологов и преподавателей

Талаш Т.А.

*студент факультета консультативной и клинической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
tassik-22.08@yandex.ru*

Научный руководитель – Корнева Е.Н.

Проблема образа профессии и образа учебных дисциплин на сегодняшний день стала очень важна. Работодатели предъявляет выпускнику вуза особые требования, касающиеся его квалификации, профессиональной компетентности, социальной активности, творчества, преподаватели – к качеству освоения материала. С каждым годом возрастает потребность в высококвалифицированных специалистах. Встает вопрос, какие образы дисциплин формируются у студентов, ведь они детерминируют образ профессии, который является важной составляющей становления специалиста и его профессиональной зрелости. переломных этапах общественно-исторического развития происходят изменения в содержании обучения и психического развития ребенка в силу новых задач, которые ставит общество перед подрастающими поколениями.

Анализ научной литературы показал, что проблема образа является одной из центральных в психологии и подразумевает действующее начало, оказывающее влияние на характер восприятия и на мотивационную сферу личности, а через нее – на деятельность субъекта.

Обобщение отечественных исследований образа профессии дает возможность говорить о том, что формирование образа профессии у студентов-психологов – процесс целенаправленного и организованного освоения учебных дисциплин, направленных на раскрытие особенностей профессии психолога, усвоение модели специалиста, овладение профессиональными умениями и компетенциями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности.

Понятие «образ изучаемых дисциплин» рассматривается сквозь призму понятия «образ профессии». Данные феномены детерминируют друг друга.

Было организовано психосемантическое исследование образов дисциплин «Социальная психология» и «Психология личности», изучаемых студентами-психологами. Эмпирической базой исследования стали два факультета МГППУ: факультет экстремальной психологии и факультет консультативной и клинической психологии. В качестве контрольных групп в исследовании приняли участие преподаватели названных факультетов, ведущие занятия по исследуемым дисциплинам.

В результате исследования были описаны кластерные структуры образов дисциплин и проанализированы полюса этих структур – кластеры, находящиеся на максимальном расстоянии друг от друга.

Анализ выделенных дихотомий в описаниях дисциплин показал отсутствие непосредственного сходства в полюсах кластерных структур разных групп испытуемых.

Было выявлено частичное сходство в образах дисциплин у преподавателей и студентов-психологов, которое проявилось в использовании категории деятельности при описании этих образов. Различия в описаниях образов у разных групп испытуемых связаны, прежде всего, с конкретизацией категории деятельности в зависимости от критериев: по объекту, по содержанию, по условиям.

Испытуемые (как преподаватели, так и студенты) факультета экстремальной психологии описывают дисциплины через объект или внутреннее содержание деятельности. Кластерные структуры описания дисциплин испытуемыми факультета консультативной и клинической психологии включают внутреннее содержание или условия выполнения деятельности.

В описаниях психологии личности, как дисциплины, сходства также наблюдаются в оперировании понятиями «общее» и «частное»: данный факт характерен для испытуемых факультета экстремальной психологии, а также для преподавателей факультета консультативной и клинической психологии. Описания образов студентами факультета консультативной и клинической психологии не включают в себя данные категории.

Испытуемые факультета консультативной и клинической психологии (как преподаватели, так и студенты) описывают дисциплины с точки зрения практической или теоретической ориентации, а также смысловой или структурной нагруженности, что не наблюдается у испытуемых факультета экстремальной психологии.

Особняком в этой ситуации остаются студенты 3 курса факультета консультативной и клинической психологии – их полюса описаны как через содержание деятельности, что сближает этих испытуемых с испытуемыми факультета экстремальной психологии, и в тоже время они говорят о теоретических представлениях, что объединяет их с другими испытуемыми факультета консультативной и клинической психологии.

Данное исследование позволяет конкретизировать пути поиска эффективных методов повышения профессионализма студентов в контексте получаемой специальности, оптимизировать мотивационно-ценностную составляющую будущих профессионалов, осуществить коррекцию программ, содержания и форм подготовки профессиональных психологов.

Работа учителя по формированию навыка планирования как регулятивного универсального действия у детей младшего школьного возраста

Талызова В.Ю.

студент Института педагогического образования и социальных технологий

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»,

Тверь, Россия

v.talizowa@yandex.ru

Научный руководитель – Травина С.А.

В младшем школьном возрасте основные качества личности ребёнка, как известно, формируются в рамках освоения им учебной деятельности. Именно поэтому учитель начальных классов в своей педагогической деятельности стремится к формированию у детей способности к самостоятельному планированию своей деятельности. Определённое место в структуре деятельности занимает навык планирования.

Планирование, по мнению А.Г. Асмолова, можно рассматривать как одно из универсальных учебных действий учащегося, обеспечивающих, с одной стороны, его способность к организации процесса усвоения новых знаний регулятивных универсальных учебных действий, а с другой стороны умение строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [1, с. 54]. Формирование умений планирования – конечная обязательная цель обучения, его завершения. Умения лучше всего определяют подготовленность учащегося, становясь особенностями его личности. Навыки и умения формируются только в практической деятельности, осуществляемой методами упражнений и обучения. Вне целенаправленной деятельности ни умения, ни тем более составляющие их навыки формироваться не могут [2, с. 15].

Была составлена и реализована программа экспериментально-практического исследования, которая включила в себя следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный.

Данное исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 17 г. Твери. В исследовании приняли участие обучающиеся 3–1 класса в количестве 25 человек (контрольная группа) и обучающиеся 3–2 класса в количестве 25 человек (экспериментальная группа). В программе экспериментально-практического исследования были использованы: методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина и диагностика особенностей поискового действия планирования А.З. Зака.

Анализ результатов констатирующего этапа показал, что: уровень регулятивного действия планирования по методике «Графический диктант» у обучающихся 3–1 класса (контрольная группа): высокий – 56 %, уровень «выше среднего» – 32 %, средний уровень – 12 %. В 3–2 классе (экспериментальная группа): высокий уровень – 64 %, уровень «выше среднего» – 24 %, средний уровень 12 %. Ни в экспериментальной, ни в контрольной группах не выявлено уровней «ниже среднего» и низкий (0 %). Анализ результатов диагностики особенностей поискового планирования на констатирующем этапе показал следующие результаты: в 3–1 классе (контрольная группа) частичным планированием обладают 16 % обучающихся, целостным – 16 %, два вида планирования (частич-

ное и целостное) – 40 %, отсутствие любого вида планирования – 28 %. В 3–2 классе (экспериментальная группа): частичное планирование – 0 %, целостное планирование – 32 %, оба вида планирования – 64 %, отсутствие видов планирования – 4 %. Далее, следуя указаниям диагностики А.З. Зака, обучающихся, которые обладают целостным уровнем планирования, необходимо разделить на уровни, варьирующиеся от первого до пятого, в зависимости от решения определенных задач. Важно отметить, что ни у одного ребёнка не выявлен только один уровень целостного планирования, то есть каждый ребёнок в результате имеет от 2 до 5 уровней целостного планирования. Следовательно, распределение по уровням целостного планирования получилось следующее: В 3–1 классе (контрольная группа) обучающиеся разделены на уровни следующим образом: I уровень – 12 детей из 25, II уровень – 9, III уровень – 8, IV уровень – 5, V уровень – 1 ребёнок. В 3–2 классе (экспериментальная группа): I уровень имеют 15 обучающихся, II уровень – 13, III уровень – 5, IV уровень – 4 и V уровень – 1 обучающийся. По итогам констатирующего этапа, уровень навыка планирования как регулятивного универсального учебного действия у 3–2 класса (экспериментальная группа) несколько выше, но разница статистически не значима.

Программа формирующего этапа исследования включала в себя следующие приёмы формирования навыка планирования: обсуждение готового плана решения учебной задачи, работа с деформированным планом решения учебной задачи, использование плана с недостающими или избыточными пунктами, составление своего плана решения учебной задачи. Формирующий этап длился с 16.11.2017 по 16.12.2017. Содержание формирующего этапа исследования было построено на основе внедрения вышеназванных приёмов в предметы у обучающихся 3–2 класса (экспериментальная группа): русский язык, математика, литературное чтение, окружающий мир.

Для определения эффективности программы формирующего этапа была проведена повторная диагностика. Были получены следующие результаты: в контрольной группе (3–1 класс) высокий уровень наблюдается у 60 %, уровень «выше среднего» – 32 %, средний уровень – 8 %. В экспериментальной группе (3–2 класс) высокий уровень – 76 %, уровень «выше среднего» – 24 %, средний уровень не отмечен ни у одного обучающегося (0 %). Ни в экспериментальном, ни в контрольном классах не выявлено уровней «ниже среднего» и низкий (0 %). Анализ результатов диагностики особенностей поискового планирования показал следующие результаты: контрольная группа (3–1 класс), в котором частичным планированием обладают 4 % обучающихся, целостным планированием – 44 %, два вида планирования – 40 %, отсутствие любого вида планирования – 12 %. В экспериментальной группе (3–2 класс) частичным уровнем планирования 12 %, целостным планированием – 8 %, оба вида планирования отмечено у 76 %, отсутствие всех видов планирования – 4 %. Распределение по уровням целостного планирования получилось следующее: В 3–1 классе (контрольная группа) обучающиеся разделены на уровни следующим образом: I уровень – 10, II уровень – 10, III уровень – 5, IV уровень – 8, V уровень – 6. В 3–2 классе (экспериментальная группа): I уровень 18 обучающихся, II уровень – 18, III уровень – 13, IV уровень – 17, V уровень – 15 обучающихся.

При оценке полученных результатов можно отметить, что у экспериментальной группы (3–2 класс) наблюдаются существенные изменения в положи-

тельную сторону. Возможно, ещё более положительная динамика будет наблюдаться при увеличении срока для реализации программы. Таким образом, данная программа может быть использована учителем для формирования навыка планирования как регулятивного универсального учебного действия.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Виды универсальных учебных действий // Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / Москва, 2010. С. 54
2. *Беглова Т.В., Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г.* Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования // Научно-методическое пособие / Самара: Федоров, 2015. С. 15

Становление и развитие социального партнерства в системе дополнительного образования детей

Филинкова Е.Е.

*студент факультета социальной коммуникации
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
filinkovae@gmail.ru*

Научный руководитель – Фришман И.И.

Закономерным результатом развития общества стало появление социального партнерства, как особого вида общественных отношений. Уровень социального партнерства указывает на степень развитости экономической, политической и социальной сферы общества[1].

Становление и развитие системы дополнительного образования детей и подростков тесно связано со становлением социального партнерства. Оно начинается с появления Указа Президента РФ от 15 ноября 1991 года № 212 «О социальном партнерстве и разрешении трудовых споров (конфликтов)».

Образование стремится стать социальной и экономической силой. Данные условия формируют предпосылки к развитию новой системы партнерских отношений между образовательными учреждениями, общественностью, государственными органами.

Социальные партнеры занимают важное место среди социальных субъектов, взаимодействие с которыми во многом определяют жизнедеятельность образовательного учреждения. В системе дополнительного образования в роли социальных партнеров могут выступать все типы образовательных учреждений города, общественные организации и семьи обучающихся. Совокупность общего и дополнительного образования сотрудничая с общеобразовательными учреждениями, создает единую образовательную среду в школе, максимально приближая для обучающихся услуги дополнительного образования[2].

Социальное партнерство находит, объединяет и направляет ресурсы для развития совместной деятельности образовательных учреждений, вне зависимости от их типа, вида и уровня. Социальное партнерство накапливает и передает жизненный опыт для более высокой эффективности образовательных услуг. Развитие социального партнерства в дополнительном образовании детей – это совместная коллективная деятельность различных социальных групп, а грамотная реализация социального партнерства приводит к позитивным изменениям в системе образования.

Многие современные учреждения дополнительного образования в настоящее время не способны дальше развиваться и существовать без установления взаимовыгодного сотрудничества – социального партнерства. Необходимо перевести образовательные учреждения в более открытый формат, который позволит расширить сотрудничество с различными социальными институтами. Такое сотрудничество будет формировать положительный образ учреждения дополнительного образования для детей и молодежи.

Литература

1. Введение в педагогическую деятельность : учеб.пособие для студ. вузов, обучающихся по пед. спец. / Под ред. А.С. Роботовой. – 4-е изд., перераб. – М.: Academia, 2007.
2. Закон Российской Федерации от 10.07.1992г. № 3226–1 «Об образовании».

Европейская концепция образования как пример командообразования педагогического коллектива

Фролова Д.И.

аспирант департамента педагогики

Института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия

darya-frolova.91@mail.ru

Научный руководитель – Вачкова С.Н.

В процессе изучения концепций командообразования в контексте системы образования нами была прочитана и переведена с английского языка на русский книга, представленная как доклад-концепция Европейской комиссии школ рабочей группы ET-2020 (Education&Training-2020) на 2016–2018 годы. Данная книга называется «Преподаватели и школьные лидеры в школах как обучающие организаторы принципов руководства разработки политики в школьном образовании».

В рамках своего доклада рабочая группа ET-2020 изучает в школах успешные и новые разработки политики в области образования в государствах-членах Европейского союза в отношении управления системами школьного образования, которые могут поддерживать и улучшать качество, включение и инновации в образовательной среде. Эта работа фокусируется на способности к системным изменениям в четырех ключевых взаимосвязанных областях: обеспечение качества образования для развития школы; непрерывность и переходы в развитии обучающегося; учебные организации учителей и школьных лидеров; сети для обучения и развития через системы образования.

Центральная роль учителей и руководителей школ в учебном процессе очевидна. Однако, школы организованы, и независимо от того, какие педагоги могут быть введены, обученность в конечном итоге зависит от академического и социального прогресса в отношении опыта обучающихся, а также от энергии, вдохновения и воображения взрослых, которым они доверяют. Учителя обычно руководствуются этой привилегированной ответственностью, но обучающиеся должны соответствовать общественным, правительственным и экономическим ожиданиям. Рассматривая систему образования в данном контексте, можно сделать вывод об отклонении от такой ценностной ориентации как любовь к обу-

чению. Также возникает противопоставление между автономией, возложенной на учителей и руководителей школ и необходимости обязательного наличия органов контроля в системе образования.

В условиях все более сложных систем образования различный уровень управления имеет значение и ему необходимо будет взаимодействовать, чтобы улучшить образование как на глобальном, так и на местном уровне. Этот охват часто включает национальный, региональный и местный уровни. Способность как к лидерству, так и к организационному обучению должна рассматриваться на всех соответствующих уровнях.

В целом, система образования Европейского союза направлена на то, чтобы создать единую команду из учителей и педагогов-лидеров и руководствуется в своей политике следующими принципами: образование как инклюзивная система обучения; политика сотрудничества; общее видение и понимание как современной системы образования так и возможности перспективного развития; установка ожиданий через наличие стандартов; организация педагогического процесса командой преподавателей и школьных лидеров; профессиональная и организационная культура как способ мотивации для педагогов; исследование, практика и запрос; профессиональные компоненты, потенциал и автономия; компетентность лидерства.

Обращая особое внимание на последний пункт- «компетентность лидерства», необходимо отметить, что системы должны предоставлять школьным лидерам и преподавателям возможность развивать лидерские компетенции, которые поддерживают их стратегическое мышление, планирование и реализацию.

Учителя и руководители школ должны быть вдохновляющими и иметь возможность устанавливать приоритеты для себя и других. Они должны уметь и позволять выявлять свои собственные потребности и возможности для профессионального развития и приводить других в рефлексивную практику как часть процесса перемен.

Члены Рабочей группы высказали мнение, что руководство школы должно быть гораздо больше, чем руководство. Руководителем или лидером должен быть кто-то с видением школы, человек, который обладает как компетенцией, так и харизмой для поддержки своих сотрудников.

Соответственно, он или она должны сочетать атрибуты лидера, менеджера, предпринимателя и тренера. Руководитель должен быть вовлечен в ведущее преподавание и обучение; укрепление лидерских качеств в школе; управлять организацией и развитием школы. Для руководителей должно быть важно, чтобы они слушали, а также вели диалог с учителями и другими заинтересованными сторонами. Должно быть место и время для руководителя, чтобы инициировать и контролировать инновации и тщательно оценивать возможные риски.

В целом, данная зарубежная педагогическая концепция образования является основой командообразования в поливариантной карьере, концепция которой активно используется на данный момент в России.

Литература

1. *European commission. Teachers and school leaders in school as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education / Education and Training. Produced by ET 2020 Working Group Schools.- 2016–2018. – 59 p.*

Конвенция поколений в профессиональном воспитании будущего педагога

Фролова С.В.

*кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
педагогический университет имени К. Минина»,
Нижний Новгород, Россия*

На современном этапе развития российского высшего образования определены системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия требованиям инновационной экономики и новым запросам общества. Однако отсутствие эффективных механизмов и технологий профессионального воспитания оказывает влияние на преобладание стихийной неуправляемой социализации молодежи в обстоятельствах экономической и политической неопределенности общества, отсутствие заинтересованности работодателей в подготовке для образовательных организаций квалифицированных специалистов, социальные конфликты и противоречия внутри образовательных организаций. Вместе с тем, потребность молодежи в личностном самоопределении в условиях многополярного мира свидетельствует о том, что их стремление к получению высшего образования выходит за рамки простого овладения узкопрофессиональными знаниями и навыками.

Проблемы, связанные с углублением кризиса современного общества в условиях нестабильного, неопределенного, сложного и неоднозначного мира явились основанием для появления новых факторов неопределенности и глобализации риска. Возникла актуальная потребность в определении меры безопасности, в необходимости выработки механизмов и технологий, не столько препятствующих развитию риска, сколько адаптирующих человека к жизни в условиях неопределенности, а также развитию нравственных качеств личности.

В условиях открытого небезопасного цифрового пространства, наличия социальных вызовов и угроз, утраты приоритетности духовных ориентиров у молодежи острой необходимостью является выстраивание эффективной системы профессионального воспитания на основе переосмысления и систематизации лучших отечественных практик воспитания в системе профессиональной подготовки педагога, а также историко-педагогических и практикоориентированных исследований в области педагогики. Очевидна необходимость осуществления ретроспективного анализа моделей профессионального воспитания дореволюционного, советского и российского периодов для оценки результативности современных практик в долгосрочной перспективе развития подходов к профессиональной подготовке будущих педагогов.

Проблемы воспитания являются одной из центральных тем в исследованиях отечественных педагогов. Так обзор аналогичных работ исследований показывает, что поле исследований, посвященных проблемам профессионального воспитания включает разнообразные аспекты: профессиональное воспитание студентов вуза (Н.М. Борытко), формирование воспитательного пространства вуза (Резниченко М.Г., Е.В. Какалина), взаимодействие социокультурных институтов как фактор развития воспитательного пространства (М.С. Якушкина), моделирование развивающего факультетского воспитательного пространства

(А.В. Макухо), развитие студентов в воспитательном пространстве (Х.Ю. Боташева, О.В. Митченкова). В фокусе исследователей – разнообразные методологические подходы проектирования пространства профессионального воспитания: модульный (Е.А. Антимова), кластерный (Салаева А.Л.), интегративный (Е.О.Галицких) и др. Ряд крупных научных исследований посвящен теоретическим основам профессионального воспитания будущего педагога (С.Б. Елканов, А.В. Репринцев, И.Л.Федотенко, М.Н. Фроловская, В.Н. Бехдухов и др.).

Исследования, фокусирующиеся на истории педагогики, рассматривают феномен воспитания в пространственно-временной парадигме: И.Е. Шкабара раскрывает генезис парадигм воспитания в отечественной истории УШ-ХУП вв, в исследовании Н.Л. Шеховской рассматривается контекст духовности нравственного воспитания в русской философско-педагогической мысли (вторая половина XIX – первая половина XX вв.), С.Б. Гончарова рассматривает эволюцию культурно-воспитательного идеала в русской педагогике XVIII – XIX вв., В.А. Мосолова определяет парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI—XX вв. и др.

Анализ исследований показывает существование проблемного поля в теории и практике воспитания, которые показывают сложность феномена профессионального воспитания. Среди таких проблем выступают такие, как:

1. отставание практики от теории воспитания;
2. недостаточность представленности в теории четких, репрезентативных, диагностируемых, реалистичных моделей личности педагога, включающую многоуровневую структуру профессиональных характеристик, основанных на нравственной составляющей личности педагога;
3. преобладание ситуативного подхода в организации воспитания, являющейся препятствием на пути достижения диагностируемого воспитательного результата;
4. наличие функционального подхода к типологизации содержания воспитания, что препятствует реализации целостного, системного подхода в профессиональном воспитании;
5. отсутствие эффективного диагностического инструментария, способного отразить реальный результат реализации профессионального воспитания студентов педагогического вуза;
6. недостаточность возможностей для диалогичного взаимодействия субъектов образовательного пространства;
7. нечеткость репрезентации этических норм педагога в нормативно-правовых актах.

Профессиональное воспитание студента является многомерным процессом многовекторного взаимодействия субъектов воспитательного пространства образовательной организации с целью формирования позитивной модели профессионального поведения обучающегося, в основе которой развитие профессиональных и личностных качеств. Однако воспитательное пространство образовательной организации не всегда конкурентоспособно по отношению к альтернативным привлекательным для молодежи социальным вызовам (компьютерные игры, социальные сети, индустрия развлечений, деструктивные молодежные субкультуры и др.). Несмотря на данные вызовы, альтернатив, которые пропагандировали бы позитивные ценности, недостаточно представлены в совре-

менном обществе. Эффективно организованное воспитательное пространство должно обеспечить включенность каждого субъекта образования.

Опираясь на проведенные нами эмпирические исследования в период с 2009 года по 2018 годы, посвященные проблемам воспитания и развития профессионально-личностных качеств у студентов, экспертизе воспитательного пространства вуза, развитию воспитательных компетенций у научно-педагогических работников университета, мы пришли основополагающим принципам организации воспитательного пространства вуза – конвенция поколений.

Современной российское педагогическое сообщество – это разно-поколенческое сообщество педагогов, обладающих разнообразными ценностями и мировоззренческими взглядами, соответствующих характеристикам определенных поколенческих групп. По данным исследования, число педагогов относящихся к трем поколениям распределилось на четыре группы: число представителей поколения «бэбибумеров» – 37,15 % (530 626), поколения X – 30,85 % (440 582). Меньшая группа представлена поколением Y – 28,33 % (404 823). Представители поколения «Z» в педагогическом сообществе – это либо ученики, либо вчерашние выпускники, с педагогическим стажем около 1 года, или те выпускники, которым предстоит прийти в профессию в ближайшее время.

По данным Мининского университета (2016 г.), большинство учителей в российской школе являются представителями поколения «бэбибумеров» (37,15 %), тогда как современные школьники – это поколение Z. Средний возрастной разрыв между поколениями учеников и учителей на сегодняшний день равен примерно 47 годам (из расчета средних возрастов поколений Z и «бэбибумеров»). Сегодня взаимодействие учеников и учителей – это даже не отношения «отцов» и «детей», а скорее – «внуков» и «дедушек». Это означает, что взаимодействие субъектов образовательного пространства происходит в условиях значительного мировоззренческого разрыва. Очевидно, что такое взаимодействие может сопровождаться конфликтами, именно поэтому важно переосмыслить современные принципы и подходы к организации взаимодействия субъектов образовательного пространства под знаком непрерывного развития и взаимообогащения всех его субъектов.

Современное молодое поколение родилось в годы постиндустриального развития общества, когда реальность не имеет пространственных границ «присутствия» (онлайн-присутствие, виртуальная реальность). Сегодня в каждом классе есть ученик, который разбирается в информатике лучше, чем сам учитель, феномен криптовалюты более понятен поколению «с кнопкой на пальце» нежели поколению «старших», хотя и опытных, бизнесменов и предпринимателей.

Картина нового мира образования ярко и образно описана философом и педагогом с сорокалетним стажем М. Серром в эссе «Девочка с пальчик». Автор говорит о колоссальном разрыве между поколениями учеников и учителей. Учителя пытаются научить чему-то, «цепляясь за приметы века, когда люди и мир были не такими как сейчас» [Серр, 2012, с.18]. Уникальность со-временного времени заключается в том, что одновременно с мутацией технологий происходит изменение пространства образования, жизни, бытия-в-мире [Серр, 2012, с.22]. Ученик не желает быть пассажиром, он занимает место водителя. Таким образом, ученик определяет свою образовательную траекторию и ее содержание и это естественно.

В таких условиях вектор влияния субъектов в образовании утратил свою директивность. Открытие XX века в педагогике – субъектность ученика – утратило свою исключительность, обрело естественные черты реальной действительности. Образовательное пространство, в том числе и воспитательное, обладает многовекторностью субъектного взаимодействия, при котором изменяются «состояния» не только ученика, но и учителя. Обозначается ключевой посыл в образовательном пространстве – конвенция поколений как договор учителя и ученика.

Под конвенцией поколений мы понимаем такой характер конструктивного многовекторного взаимодействия поколений, который преодолевает недостатки традиционного понимания однонаправленности взаимодействия как передачи опыта и знаний от старших к младшим, сформировавшего так называемую «презумпцию некомпетентности», порождающую патернализм, чрезмерную опеку, выходящую на грань авторитаризма, не способствующего развитию таких качеств у молодого поколения как самостоятельность, ответственность, инициатива, творчество.

Межпоколенное взаимодействие в русле конвенции поколений дополняется вектором от младшего поколения к старшему, что является не только проявлением закономерности смены поколений, но и важнейшим условием персонального успеха каждого и общественного благополучия. Плодотворное, облагораживающее влияние младших, ищущих смыслы и ценности, помогает сбалансировать прагматизм и идеализм, индивидуализм и социальные ценности в жизни старшего поколения, способствует развитию их интенций познания и преобразования нового мира – мира молодого поколения – мира необходимого будущего.

Наше понимание конвенции поколений в разнонаправленности взаимовлияний и взаимодействий отражает глобальные процессы изменения роли молодого поколения, быстрее, легче, творчески и продуктивнее воспринимающего новшества, которые влекут за собой изменение позиций поколений в постоянно меняющемся образовательном процессе, в формирующейся многополярной экосистеме современного образования, создавшего совершенно особый педагогический этос со-бытийности, со-творчества, содружества, сопереживания.

Воспитательное пространство педагогического университета должно характеризоваться репрезентативностью аксиологической основы образовательной организации, наполняя все структурные его элементы духовно-нравственными смыслами и содержанием.

Воспитательное пространство вуза призвано формировать конвенциональную общность субъектов образовательного пространства, проявляющуюся в рождении персональных смыслов в образовании на основе принятия общих интересов. Ядром воспитательного пространства являются люди, не только объединенные общим интересом, но и совместным проживанием реального явления в эмоциональной погруженности, при котором происходит процесс взаимообмена ценностями.

Литература

1. Портрет педагога. Основа моделирования образовательных программ: монография / А.А. Федоров [и др.]; под ред. А.А. Федорова, Г.А. Папутковой. Н.Новгород: Мининский университет, 2017. 202 с.
2. Серр М. Девочка с пальчик. М.: Ад Маргинем Пресс, 2016.
3. Федоров А.А. Новое педагогическое образование // Аккредитация в образовании. № 8 (92). 2016. С. 18–22

4. *Фролова С.В.* Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования / Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю. // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 2.
5. *Фролова С.В.* Проектирование воспитательного пространства образовательной организации / Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю., Повshedная Ф.В. монография / Мининский университет. Москва, 2017. 220 с.

Особенности представлений о жизнестойкости в педагогической деятельности

Чалая О.Е.

*магистрант факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

olga.chalaya@inbox.ru

Научный руководитель – Одицова М.А.

В 2018 году в магистратуре Московского государственного психолого-педагогического университета завершено научное исследование, в котором отдельное внимание было направлено на выявление представлений педагогов о феномене жизнестойкости. Для этого была разработана анкета, предполагающая развернутый ответ на вопрос «Жизнестойкий педагог – какой он?» Опрошены 82 педагога разного пола в возрасте от 23 до 84 лет со стажем работы в образовательной сфере от 2 до 64 лет.

Среди ответов выделяются представления о жизнестойком педагоге, связанные с преодолением различных трудностей:

- «это педагог, умеющий адаптироваться к любой ситуации, возникшим проблемам, меняющимся в худшую сторону детям и родителям, администрации и все более строгим требованиям. При этом не изменять себе, своим интересам, принципам, оставаться позитивным и не срываться» (ж, 27 лет);
- «это педагог, который легко может справиться с любой проблемой, приспособиться в любой сложившейся ситуации и везде находить плюсы, а также любить свою работу» (ж, 31 год);
- «жизнестойкий педагог, на мой взгляд, это тот человек, который может справиться со всеми стрессами как на работе, так и вне её. То есть эмоционально не выгорать в своей сфере, а, наоборот, брать из этого положительные моменты и ими властвовать, чтобы в будущем это давало положительные плоды (м., 28 лет).

Обобщенный анализ ответов показал некоторое противоречие в попытках представить жизнестойкость педагога как характеристику личности.

- «Открытый, понимающий, жёсткий, принципиальный» (ж., 31 год);
- «Циничный и умный» (ж., 22 года);
- «Терпимый, энтузиаст, сдержанный, симпатичный, без вредных привычек, воспитанный, консервативный, компетентный, успешный, авторитетный, требовательный, строгий» (ж, 32 года).

В представлении участников анкетирования, жизнестойкий педагог одновременно обладает полярно противоположными личностными качествами, что, вероятно, связано с противоречивыми представлениями о жизнестойкости у пе-

дагогов. Особо стоит отметить тот факт, что один участник исследования ответил «не знаю, что это такое» (ж., 53 года). И так же особо выделяем участника исследования, который написал, что «жизнестойкий педагог – это я», и далее изложил весь свой профессиональный путь (ж., 84 года).

Привлекательны метафоричные суждения проявления жизнестойкости педагога:

- «Он просто огонь!..» (м., 32 года);
- «Стальной» (ж., 23 года);
- «Нас бьют, а мы крепчаем..» (м., 60 лет).

Кроме того, среди ответов участников исследования встретился достаточно конкретный и эмоционально окрашенный образ жизнестойкого педагога:

- «Красивый учитель с широкой искренней улыбкой, сияющими глазами, окрыленной осанкой, легкой изящной походкой и высоко поднятой головой. Человек, который легко идет на контакт с любым, не теряет свой внутренний стержень ни при каких обстоятельствах и нюансах, которые могли произойти...» (ж., 30 лет).

Показательно, что проявления жизнестойкости многие педагоги видят в саморазвитии и фокусируют внимание на профессиональных качествах:

- «Оптимистичный, находящий контакт с детьми, все время совершенствующийся и участвующий в разных мероприятиях, помимо своих прямых обязанностей...» (ж., 28 лет);
- «Постоянно повышающий свою квалификацию. Воплощающий новые идеи, инновации. Любящий свою профессию, детей...» (ж., 58 лет);
- «Жизнестойкий педагог уверен, что его работа самая важная в жизни общества, он должен успевать овладевать новыми знаниями, передовыми технологиями и использовать их в работе» (ж., 56 лет).

Обобщающим и наиболее показательным суждениями о жизнестойком педагоге мы считаем следующие.

- На мой взгляд, не важно, педагог или представитель другой профессии. Жизнестойкость может быть присуща или не присуща любому. Педагогу же просто необходимо любить свою профессию как никому другому, верить, что он совершает благое дело (ж., 42 года).
- «Термин «жизнестойкий» в моем понимании связан с личными качествами и стратегией поведения человека в целом, а не в конкретной сфере его жизни. «Жизнестойкий», вероятно, можно понимать как волевой, мужественно принимающий возникающие трудности, способный и умеющий пережить беды, сохранять относительное спокойствие и не терять способность радоваться и испытывать счастье. В педагогической деятельности все это также находит свое выражение, но оно зависит от конкретной ситуации и перечислять все варианты не представляется возможным» (ж., 29 лет).

Несмотря на то, что педагоги вкладывают в понятие жизнестойкости самые различные смыслы, в целом большинство высказываний соотносятся с теоретическими представлениями о жизнестойкости. В частности, с классической и устоявшейся зарубежной концепцией жизнестойкости (*hardiness*) С. Кобейса и С. Мадди, на которую мы опирались в нашем исследовании. Жизнестойкость – интегративное качество личности, включающее три компонента: принятие на

себя безусловных обязательств, способность противостоять тяжелым моментам жизни и способность воспринимать опасность как сложную задачу[2].

В отечественной психологии близким понятию жизнестойкости является феномен «личностного потенциала», введенный Д.А. Леонтьевым. К составляющим личностный потенциал Д.А. Леонтьев относит такие личностные характеристики, как: оптимизм, жизнестойкость, личностная автономия, самоэффективность, копинг-стратегии, толерантность к неопределенности, контроль за действием, субъективная витальность.

По результатам проведенного анкетирования можно заключить, что представления педагогов о жизнестойкости соотносятся с теорией и вместе с тем дополняют устоявшееся определение жизнестойкости. Жизнестойкий педагог в обобщенном виде представляется и как человек, обладающих различными личностными качествами, и как постоянно совершенствующийся и преданный своему делу профессионал. Жизнестойкость педагога базируется на мотивациях и ценностных ориентациях, позволяющих интегрировать внешние и внутренние ресурсы для достижения важных целей и решения жизненных проблем [1]. Жизнестойкие педагоги отличаются склонностью принимать ответственность на себя в трудных ситуациях, их ценности структурированы, выражено стремление к преодолению трудностей на пути достижения цели.

Литература

1. *Власова О.Г., Индина Т.А.* Первая международная научно-практическая конференция «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России» // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 177–180.
2. *Логинова М.В., Одинцова М.А.* Жизнестойкость как выход за пределы самого себя и реализация человеческой сущности // Психология человека в современном мире. М., Институт психологии РАН, 2009. С. 266–272.

Использование логоритмических упражнений в преодолении заикания у детей старшего дошкольного возраста

Шайхиева А.Р
факультет Педагогики и Психологии,
ФГБОУ ВО НГПУ,
город Набережные Челны, Россия.
aliay95@mail.ru

Начиная с 1994 года регулярно проводили Международные симпозиумы, которые посвящены проблеме заикания. Большой интерес ученых во всем мире к проблеме заикания говорит о ее актуальности.

Хронификация процесса заикания вызывает, обычно, вторичную невротизацию – реакцию личности на заикание, что делает его сложным патологическим процессом, иногда сопровождающим человека всю его жизнь.

От логопеда требуется знание приемов коррекции речи заикающихся и понимание клинической картины и психолого-педагогической картины патологического состояния. Только при этих условиях можно правильно интерпретировать психофизиологические и психолого-педагогические особенности заикающихся, это и определяет направления реабилитационных мероприятий. Эффективным средством развития моторной и психической сфер заикающихся детей является логопедическая ритмика.

О значении логопедической ритмики в преодолении заикания детей написано В.А. Гринер, Н.С. Самойленко, Н.А. Власовой, Д.С. Озерцовским, Ю.А. Флоренской.

Цель исследования: изучение применения логоритмических упражнений в преодолении заикания у детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. проанализировать современную научную литературу по проблеме исследования;
2. исследовать особенности устной речи у дошкольников с заиканием;
3. провести коррекционную работу с использованием логоритмических упражнений по устранению заикания у старших дошкольников экспериментальной группы;
4. *обобщить результаты экспериментального исследования.*

Лечебная ритмика и логопедическая ритмика в основе своей системы имеют понятие ритма как начала организующего и дисциплинирующего, укладывающего всякое действие в определенную форму и регулирующего поведение заикающихся. Умеренные физические нагрузки, получаемые больными во время занятий логопедической гимнастикой, ритмикой, возбуждают нервные процессы, дают благотворный эффект [1]

Для заикающихся наиболее целесообразен музыкальный ритм, дающий богатый практический материал, активизирует группу, имеет большое значение в оздоровлении эмоциональной сферы и волевой сферы. Ритм регулирует не только движение, но и слово и руководит как темпом, так и динамическими особенностями речи. Музыкальная фразировка и нюансировка, пауза, акцент также находят свое отражение в речи.

Групповые занятия логопедической ритмикой позволяют перевоспитать у заикающихся отношение к дефекту, сформулировать новую, правильную установку на взаимоотношения с окружающими, на речевое общение с ними. Логоритмические занятия дают возможность ставить заикающихся в разнообразные ситуации: противопоставлять одного целой группе, т.е. дают возможность в речедвигательной форме проигрывать разные социальные роли, утвердиться в активном, инициативном поведении[2]

Логопедическая ритмика оказывает большое психотерапевтическое воздействие на личность заикающихся, способствует развитию ее положительных сторон и устранению отрицательных. Правильное проведение занятий с психо-ортопедической направленностью способствует коррекции личностных отклонений и воспитанию произвольного, управляемого поведения.

Заикание определяется как нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Начало этого расстройства речи падает обычно на период интенсивного формирования речевой функции, т.е. 2–6-летний возраст детей. В связи с этим некоторыми авторами оно называется эволюционным заиканием (Ю.А. Флоренская и др.) или заиканием развития (К.П. Беккер, М. Совак и др.). Заикание, начавшееся у детей в дошкольном возрасте, рассматривается в литературе как самостоятельная речевая патология, в отличие от так называемого симптоматического заикания или “вторичного”, которое наблюдается при различных заболеваниях головного мозга органического генеза или ряда нервно-психических расстройств.[3]

Понимание логопедической ритмики основано на сочетании слова, музыки и движения. На логоритмических занятиях вырабатывается быстрая двигательная реакция, умение переключаться с одного задания на другое. В результате проведения данных занятий прослеживается положительная динамика в формировании у детей чувства ритма, внимания, координации в соответствии с музыкальным сопровождением, что способствует не только снижению психоэмоционального напряжения и укреплению здоровья, но и способствует устранению заикания. Своевременное и личностно-ориентированное воздействие позволяет вернуть ребенка на онтогенетический путь развития. Это является необходимым условием полноценной интеграции дошкольников с заиканием в среду нормально развивающихся сверстников.

Литература

1. *Алябьева Е.А.* Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения / Е.А. Алябьева. – М. ТЦ Сфера, 2006. – 64 с.
2. *Арутюнян Л.З.* Как лечить заикание / Арутюнян. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 180 с.
3. *Белякова Л.И.* Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: В. Секачев, 2008–304 с.:
4. *Власова Н.А.* Лечебно-педагогическая работа с детьми дошкольного возраста, страдающими заиканием (методические рекомендации) / Н.А. Власова, И.О. Калачева, А.А. Макровская. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 96 с.3

Часть 3.
ФИЛОСОФИЯ, СОЦИОЛОГИЯ,
УПРАВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

**Конфликтогенные зоны в образовательном учреждении
как фактор безопасности учителя**

Анохина Е.В.
магистрант факультета Государственное
муниципальное управление
ФГБОУ ВО МГППУ г. Москва, Россия
anohina.elena2000@yandex.ru
Научный руководитель – Пряжникова Е.Ю.

Проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту в современной школе. Все чаще можно услышать об очередных расправах школьников с учителями и учащимися, стать свидетелем громких конфликтов между родителями и педагогами. С одной стороны конфликты в школе имели место во все времена, однако, на современном этапе, они имеют все более агрессивную форму, нередко заканчиваются причинением тяжких телесных повреждений или вынесением спора на всеобщее обозрение и обсуждение посредством Интернет технологий, что не может не сказаться на психологическом состоянии его участников.

В словаре конфликтолога понятие «зона конфликта» трактуется, как субъективно-объективное пространство, на которое распространяются интересы оппонентов данного конфликта [1].

Наиболее распространенными конфликтами в педагогической деятельности являются конфликты межличностных взаимоотношений: «учащийся – учащийся», «педагог – учащийся», «педагог – педагог», «педагог – администрация», «педагог – родители». В основе данных конфликтов лежат противоречия систем ценностей, мировоззренческих позиций, взглядов, мнений, установок [2, с.29–30]. Мы проанализируем лишь четыре последних конфликтогенных зоны в системе «педагог – учащийся», «педагог – педагог», «педагог – администрация», «педагог – родители», в состав которых включен педагог.

Как свидетельствуют недавние события, происходящие в отдельных школах РФ, наибольшую опасность для педагога имеют конфликты с учащимися, ввиду повышенной агрессивности подростков, все чаще приводящей к физической расправе над педагогами и учащимися, которые в тот момент оказались рядом.

Анализ научных трудов показал, что однозначного определения конфликта в педагогической теории нет, хотя виды педагогических конфликтов ис-

следовались Ф. Аланом, С.Е. Аксененко, А.Я. Анцуповым, Ю.В. Гиппенрейтер, А.И. Донцовым, Б.П. Жизневским, Я.Л. Коломинским, Д.М. Маллаевым, Л.А. Петровской, Т.А. Репиной, А.А. Рояк, М.М. Рыбаковой, А.И. Шипиловым и многими другими учеными.

С целью выделения основных причин конфликтов нами был проведен опрос на базе образовательного учреждения ГБОУ «Школа № 2006» г. Москвы. В исследовании приняли участие 30 педагогов, 60 учащихся 9–11 классов, 60 родителей, 3 представителя администрации. Использовался метод ранжирования. Мы предложили им выделить наиболее частые причины конфликтных ситуаций с педагогами и расположить их в порядке убывания по частоте возникновения, от наиболее часто встречающегося к менее распространенному.

Проведенный анализ основных конфликтогенных зон в образовательном учреждении призван помочь педагогу обратить особое внимание на выделенные причины конфликтов, постараться предотвратить зарождающийся конфликт (особенно, если он касается этих причин) или конструктивно его решить, используя тактичные и нестандартные приемы воздействия на конкретного субъекта, тем самым обезопасив себя от возможных последствий конфликтной ситуации.

Конфликтогенные зоны в образовательной среде будут иметь место всегда. Ни при каких обстоятельствах их не получится устранить. Однако, в силах каждого педагога обезопасить себя в конфликтной ситуации, предотвратить конфликт или конструктивно его решить, тем самым сняв психологическую напряженность и, возможно, сохранив жизнь других детей, которые могут стать случайными жертвами конфликта.

Литература

1. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. 526 с.
2. *Курочкина, И.А.* Педагогическая конфликтология: учебное пособие / И.А. Курочкина, О.Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. 229 с.
3. Защищают ли закон учителей от оскорблений? [Электронный ресурс] // Блог о проблемах образования. URL: <http://shkola3000.ru/blogID86.html> (дата обращения 13.02.2018)

Развитие самоорганизации деятельности обучающихся в условиях современного образования

Базаева М.А.
студент факультета экстремальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
m.2802@mail.ru

Научный руководитель – Сечко А.В.

Современные условия жизни находятся, как и всегда, в постоянном развитии. Однако сейчас как никогда заметен прогресс и быстрое изменение всего при-

вычного. Изменяется мировая экономика, изменяются технологии, изменяются профессии. То, что раньше казалось незыблемым, вечным и однозначным приобретает новый смысл или вовсе исчезает. Очевидно, что новые условия жизни предъявляют новые требования к обществу, к каждому ее отдельному члену.

Неизменным остается то, что школа является местом воспитания и роста будущих самостоятельных членов общества. Актуальным становится вопрос, как школа может помочь тем, кто после ее окончания окажется в новом, не похожем на ранее известном, мире. Как вообще подготовить обучающихся к будущему, если не представляется возможным точно сказать, что будет важно, полезно и востребовано?

Понимая неоднозначность будущего и наблюдая общий технический прогресс, мы с уверенностью можем сказать, что основной ценностью и самым важным ресурсом станет человек. Тенденция гуманизации общества намеченная еще в XX веке с появлением новых технологий раскрывается перед нами все больше и с новых сторон. Стремление к саморазвитию, познанию нового и раскрытию собственного потенциала становятся ведущими как среди «взрослой» части населения, так и среди школьников.

Для обучающихся все больше характерно желание заявить о себе, достичь выдающихся результатов вне школы. Важно понимать, что их знания о способах и различных вариантах достижения такой цели имеют образный, не конкретный характер. Также мы видим, что школа, особенно в старших классах, часто выполняет узко подготовительную функцию – подготовка к экзаменам. Хотя исследования возрастных психологов говорят о том, что это не единственное и не главное, что может служить развитию личности ребенка.

Дети все раньше осознают, что традиционное школьное образование не обеспечит их успешность и реализованность в будущем. А ведь в школе они по-прежнему проводят почти все свое время. Так как же сделать школьное образование полезным для детей без сильных формальных изменений (ведь их и так происходит больше, чем физически может исполнить учитель), но с большим содержательным эффектом для обучающихся? Как сделать, чтобы школа стала местом воспитания людей будущего?

Педагогами уже не одно десятилетие разрабатываются и успешно применяются приемы развития самоорганизации учебной деятельности обучающихся. Но в педагогической практике данное понятие пока носит исключительно прикладной характер, то есть это свод рекомендаций помогающий добиться более стабильных результатов обучения. Однако существует и психологическая составляющая данного явления.

Процесс самоорганизации подразумевает навыки принятия и удержания цели, выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели, планирование человеком собственной деятельности, контроль и оценку этих действий, последующую коррекцию человеком своих целей, способов и плана действий [2]. Важную роль в становлении навыков самоорганизации играет развитие волевых качеств, умения преодолевать возникающие на пути к поставленной цели препятствия, способности к регуляции собственных действий, психических процессов и состояний.

Исследователями отмечается, что высокий уровень владения навыками самоорганизации деятельности способен обеспечить творческий подход не толь-

ко к осуществлению учебной деятельности, но и к самообразованию. Данный факт является особенно важным в условиях постоянно меняющейся среды. При этом стоит отметить, отсутствие связи развития самоорганизации с когнитивным показателем. Это означает, что способность к самоорганизации связана с личностными особенностями, а не характеристиками мышления. Таким образом, развитие самоорганизации, в первую очередь, обуславливается развитием смысловой сферы, целеполагания и настойчивости [1].

Необходимыми для развития самоорганизации качествами являются: настойчивость, самообладание, познавательная активность, мотивация достижения, а также низкий уровень тревожности [3]. Чтобы обеспечить развитие данного навыка, необходим комплекс мер, который бы охватывал все перечисленные области и был интегрирован в ежедневную деятельность обучающихся.

Для развития волевых качеств обучающихся, необходимо включение в ежедневную деятельность задач, требующих преодоления трудностей (внешних и внутренних), с постепенным увеличением нагрузки. Создание подобных учебных ситуаций провоцирует развитие уверенности в своих силах и способности достигать поставленных целей. При этом одним из необходимых условий формирования и устойчивого развития навыков самоорганизации являются доверительные отношения, как внутри учебного коллектива, так и со старшими (психологом, учителем).

Таким образом, существует реальная возможность к развитию самоорганизации деятельности обучающихся, что приведет в будущем к более эффективному овладению профессиональными навыками и реализации личностного потенциала в условиях постоянно изменяющегося мира.

Литература

1. *Лецинская С. Б.* Смысловая сфера личности студента как фактор самоорганизации деятельности и результативности единого государственного экзамена // Когнитивные штудии: когнитивная парадигма в междисциплинарных исследованиях: материалы VI международной междисциплинарной конференции. Минск: 2015. С. 91–97.
2. *Мандрикова Е. Ю.* Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
3. *Сечко А.В., Орехова (Мартынюк) В.А.* Модель личностного самоопределения младших школьников в системе безопасности образовательной и общественной среды. Психологическая безопасность образовательной среды: подходы, модели, профилактика / Отв. Ред. А.В. Кокурин, А.В. Литвинова. М.: Издательство «Авторская мастерская», ИП Федотов Д.А., 2016. С. 80–106.

Профессиональная деятельность как социально-психологическая проблема

*Байбакова Е.С.
студент факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
baybakova.elena@list.ru*

Научный руководитель – Пряженикова Е.Ю.

Труд один из основных видов деятельности человека. Каждый человек в определенный период своей жизни пытается понять, кем же он хочет быть, какую

миссию выполнять, как устроиться в этом большом и многообразном мире, и как же со всем этим разобраться, найти свой путь и, более того, не просто найти, но и преуспеть в выбранной профессиональной деятельности. На любом этапе этого непростого пути могут возникать трудности, и трудности эти могут быть абсолютно разного характера: будь то несоответствие личностных качеств, здоровья, интересов с выбранной профессией у старшего школьника при первичном профессиональном самоопределении, либо сложность студента в трудоустройстве после получения профильного образования, либо же, профессиональное выгорание у взрослого человека с большим опытом работы, имеющим необходимые знания, умения и навыки по своей специальности, и, как ему кажется, относящегося с любовью и самоотдачей своему делу. Так же проблема состоит еще и в том, что человек является социальным по своей природе, ему необходимо, чтобы его труд ценился и признавался в обществе, приносил ему свою пользу.

В современных социально-экономических условиях, при рыночной экономике и сильной конкурентной среде данная проблема встает более остро. Рынок труда изменяется с гигантской скоростью, появляются новые профессии, а старые, считавшиеся долговечными, исчезают из жизни людей. Образ жизни и мировоззрение людей также претерпевает изменения, сложно сейчас представить, что будет через десять лет, какие технологии будут достигнуты, какие изменения повлекут за собой. Все это формирует в сознании людей некоторую неопределенность, которая требует от них большей гибкости в планировании своего будущего, в особенности, своей профессиональной деятельности.

В психологическом словаре деятельность определяется как «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект, и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [1]. В словаре Р.С. Немова деятельность определяется как «вид социальной активности, свойственной только человеку и имеющей созидательный, сознательный, целенаправленный характер» [2].

В психолого-педагогическом словаре дается следующее определение «деятельность – это важнейшая форма проявления жизни человека, его активного отношения к окружающей действительности. К деятельности человек побуждается различными потребностями, отражающимися в его сознании в виде соответствующих объектов и действий, ведущих к удовлетворению этих потребностей. От характера мотивации деятельности в большей мере зависит настойчивость в ее выполнении и тем самым успех в достижении цели» [3]. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова трактует деятельность как «занятие, труд в определенной области», а работу как «нахождение в действии, деятельность чего-нибудь» [4].

А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн [5] указывали на неразрывную связь деятельности и развития психических процессов, формирование в деятельности умственных, эмоциональных и волевых качеств личности, ее влияние на способности и характер.

А.Н. Леонтьев, исследуя роль деятельности в развитии личности, подчеркивает, что «деятельность как целостный процесс тесно связана с общением. В своей сути она и есть социально-преемственная активность, адресующая себя другим людям и поколениям; ... она носит конкретно-исторический характер, представляя собой способ существования данной социальной реальности [6]. Он выделял

основные элементы деятельности: мотивы, побуждающие субъект к деятельности; цели – образы результатов, на достижение которых деятельность направлена; и средства, с помощью которых деятельность осуществляется. В процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются определенным образом мотивированная деятельность, в которую входят целенаправленные действия и автоматизированные компоненты этих действий – операции. Саму же деятельность он характеризовал как – молярную (то есть, целостную), не аддитивную (то есть, не суммированную) единицу жизни. Жизнь – это деятельность, и она не сводится к сумме действий. К примеру, работа учителя, это не есть сумма действий, таких как чтение лекции, заполнение журнала, проставление оценок.

С.Л. Рубинштейн, развивая положение о единстве психики, деятельности и сознания, отмечает, что психика и сознание, формируясь в деятельности, проявляются в поведении человека, что все эти понятия «образуют органическое целое – не тождество, но единство».

А.В Петровский указывает на то, что деятельность является фактором развития личности, «развитие – нравственное, эстетическое, политическое, гигиеническое, трудовое, интеллектуальное, психическое – это всегда новообразования в личностной структуре, которые родились в процессе деятельности, целенаправленной активности личности [7].

А.Н. Леонтьев выделил три ведущих вида деятельности: игра – в дошкольном периоде, учение – в младшем школьном возрасте, отрочестве и юношестве и труд – период зрелости и старости.

Словарь по социальной педагогике определяет трудовую деятельность следующим образом, «это – целенаправленная деятельность человека, подчиненная созданию материальных и духовных ценностей, необходимых для удовлетворения личных потребностей [8]. Ценностям отводится особое место в трудовой деятельности, делая труд особенно важным в жизни каждого индивида.

Во все времена говорилось о важности труда, вот некоторые примеры размышлений на данную тему великих мыслителей и философов разных эпох:

- «Всякий вид работы приятней, чем покой» (Демокрит);
- «Каждый человек должен преимущественно браться за то, что для него возможно и что для него пристойно» (Аристотель);
- «Истинное сокровище для людей – умение трудиться» (Эзоп);
- «Нужно любить то, что делаешь, и тогда труд – даже самый грубый – возвышается до творчества» (М. Горький);
- «Труд в наше время – это великое право и великая обязанность» (В. Гюго);
- Работа, которую мы делаем охотно, исцеляет боли (Уильям Шекспир);
- «Всякий труд, выполняемый честно, полезен, а следовательно, достоин уважения» (Стендаль);
- «Без явно усиленного трудолюбия нет ни талантов, ни гениев» (Д.И. Менделеев).

Невозможно, говоря о философских представлениях о труде не рассмотреть взгляды Карла Маркса на данное явление, как он отмечает, труд – это «прежде всего процесс... в котором человек своей собственной деятельностью опосредствует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой» [9]. Как отмечает К. Маркс, говоря про классический процесс производства, «труд является для рабочего чем-то внешним, не принадлежащим его сущности; ... он

в своем труде не утверждает себя, а отрицает, чувствует себя не счастливым, а несчастным, не развивая свободно свою физическую и духовную энергию, а изнуряет свою физическую природу и разрушает свои духовные силы. В силу этого труд его не добровольный, а вынужденный; это – принудительный труд» [10].

Рабочий в такой ситуации отчужден от конечных результатов – продуктов, что отчуждает его от человеческой сущности. Деятельность рабочего не есть самостоятельная деятельность, при ней удовлетворяются только биологические потребности (в еде, питье, жилье и тд). Такая принужденная деятельность приводит к изнурению физических и умственных способностей, рабочий приносит себя в жертву, происходит отчуждение человека во всех его проявлениях. Совсем дело обстоит иначе, когда производитель сам распоряжается конечным результатом своей деятельности. Труд же в высшей фазе развития коммунизма остается источником существования и является процессом удовлетворения каждой личности в свободном и всестороннем развитии, при котором нет места эксплуатации и классовой борьбе между трудом и капиталом.

Эрик Фромм продолжает изучение данной проблематики и вслед за Марксом и Энгельсом говорит о том, что при разъединении человека и дела утрачивается ценность самого труда, человек при этом превращается скорее в «товар» на рынке труда и услуг. Фромм выделяет новое понятие – «чувство собственной значимости», которое доступно в результате успешного труда, с учетом раскрытия и развития талантов, заложенных в человеке.

В работах Альфреда Адлера выделяются такие понятия, как «социальное чувство» – это необходимость вхождения в общество и стремление занять в нем полноценное место, «жизненная цель» – которая достигается только в сотрудничестве с людьми, в том числе и в сфере профессиональной деятельности. То есть труд рассматривается как один из важнейших способов успешной самореализацией в обществе.

Относительно современного понимания, Н.С. Пряжников отмечает, что сейчас труд рассматривается больше как «главное дело» жизни, как главное средство самореализации, а не как средство для выживания. Труд – это не просто занятие, которое выполняется только ради получения заработной платы, для многих появляется стремление стать высококвалифицированным профессионалом, добиться высоких результатов, помимо этого, многим важна и атмосфера, в которой протекает профессиональная деятельность, к примеру, организационная культура и взаимодействия в коллективе, если речь идет об организации. Отношения к труду изменили: у студентов и молодых специалистов присутствуют иллюзорные представления о труде и радостные ожидания, через некоторое время возможно некоторое разочарование, так как наше воображение часто не соответствует реалиям жизни, в позднем возрасте у человека может сформироваться устойчивый интерес и тяга к «своему» делу. После выхода на пенсию многие переживают из-за своего нового социального статуса и отсутствия работы, а в воспоминаниях остаются по большей части приятные моменты, связанные с трудовой деятельностью [11].

Зеер Э.Ф. в определяет профессию как «социально ценную область приложения физических и духовных сил человека, позволяющую ему получать взамен затраченного труда необходимые средства для существования и развития» [12].

Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова выделяют основные характеристики профессии: это ограниченный вид трудовой деятельности вследствие историче-

ского разделения труда; это общественно полезная деятельность; это деятельность, предполагающая специальную подготовку; деятельность, выполняемая за определенное вознаграждение, моральное и материальное, дающее человеку возможность не только удовлетворять свои насущные потребности, но и являющееся условием его всестороннего развития; а также это деятельность, дающая человеку определенный социальный и общественный статус [13].

Как нам кажется, именно в связи с тенденцией к самореализации сейчас так популярно среди молодежи работать по возможности на себя, пытаться реализовываться в творчестве, создавать что-то свое, уникальное. Стали появляться новые сферы деятельности: например, фрилансерство, при котором люди работают только на себя, они не ограничены локально, работают удаленно с любой точки мира, сами предоставляют свои цены на собственные услуги. Или же, как еще один пример, стало популярно вести свой блог на разных интернет-площадках, где люди делятся своими мыслями, творчеством, интересным материалом. С огромным ажиотажем молодое поколение пытается заработать на YouTube, создавая различного рода видео-блоги (влоги), снимая свою жизнь, путешествия, бизнес, обзоры на все, что только позволяет их воображение. Успешные блогеры зарабатывают очень достойные деньги, при условии создания интересного контента для зрителей. В скором времени эта профессия может появиться в официальных реестрах. Данный портал создал достойную конкуренцию всему телевизионному бизнесу, и как многие считают, за ним будущее. Проходя по улице, часто можно увидеть школьников с телефонами в руках, которые на видео записывают сами себя со знакомым вступлением: «Дорогие друзья! Здравствуйте! С вами сегодня Ваня и Саша, и сегодня мы вам расскажем...». Как известно, интернет изменил сознание и деятельность человечества, и видимо, данная тенденция будет сохраняться долго. С изменением общества меняется и мир профессий, соответственно и особенности профессиональной деятельности.

Таким образом можно сделать следующий вывод, профессиональная деятельность человека играет важнейшую роль, без которой невозможно говорить о полноценной жизни, она выполняет ряд важнейших функций: удовлетворяет потребности, формирует цели и мотивы; преобразует и видоизменяет окружающий мир; образует основную форму активности субъекта, в процессе которой человек неизбежно вступает в социальные отношения, что в совокупности дает ему возможность занять достойное место в обществе, а так же возможность роста и развития не только в профессиональном плане, но и в личностном. Несомненно, данная деятельность является сложным, динамичным, видоизменяющимся явлением, не имеющим четких и точных правил, требующим тщательной подготовки и постоянного повышения своего мастерства, и при рациональном использовании своих ресурсов, человек может превратить свой труд в творческий, наполненный смыслом и ценностями процесс.

Литература

1. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко, 3-е изд., 2002 г.
2. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
3. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / В.А. Мижериков. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – С.48.

4. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность [Текст]. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – С.32.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность [Текст]. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – С.32.
7. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив [Текст]. / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – С.25.
8. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / Л.В. Мардахаев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – С.68.
9. *Маркс К.* Капитал. Критика политической экономии. Том первый / К. Маркс, Ф. Энгельс, Собр. соч., изд. 2, Том 23, – С.188.
10. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Издание второе. Том 42 / К. Маркс, Ф. Энгельс, Собр. соч., изд. 2, Том 42, – С.90.
11. *Пряжников Н.С.* Мотивация трудовой деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
12. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий / М.: Академический проект, 2006. – С.30.
13. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2001.

**Актуальность и востребованность
внеучебной деятельности для учеников
средней школы в общеобразовательных учреждениях**

*Беляева В.С.
студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
verkon.08@gmail.com*

Научный руководитель – Николаева А.А.

Ученикам образовательных учреждений порой очень сложно влиться в школьную жизнь. Им необходимо привыкнуть к новому коллективу и стать его частью, научиться усваивать пройденный материал и быть самостоятельными. В этом случае внеурочная деятельность – хорошее подспорье для адаптации ребенка к процессу обучения [1].

В соответствии с утвержденным Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования, внеурочная деятельность является важным и неотъемлемым частью обучающего процесса образования для учеников, которая может быть организована по следующим направлениям – спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, также социальное, общинтеллектуальное и общекультурное.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени для учащихся 5–11 классов. К тому же у школьника занимающегося внеурочной деятельностью всегда слаженный и четкий распорядок дня. Так же это общение со сверстниками, работа в коллективе и дружественной среде не только в пределах школы, но и за ней.

Активное взаимодействие педагога с учениками, всегда направлено на достижение определенных воспитательных целей. Основные из которых – расширение возможностей для творческого развития личности, реализации интересов и добровольческих инициатив, формирование навыков коллективной и организаторской деятельности.

Кроме социализации в обществе ребята учатся трудолюбию, способности преодолевать трудности, быть целеустремленными и проявлять настойчивость на пути к достижению результата [2].

В начале учебного года исключительно по заявлению родителей или законных представителей ребенка формируются группы для внеурочных занятий. Педагоги тщательно готовятся к каждому занятию – они разрабатывают обучающие планы, прогнозируют результаты и стараются раскрыть уникальность, и востребованность каждого ученика, его организаторские и творческие способности. В свою очередь ученики учатся общаться со сверстниками и учителями в неформальной и доверительной обстановке [3].

Для того чтобы узнать заинтересованность **и что там ещё есть в опроснике**, было проведено исследование по средствам опроса среди 37 учеников, которое позволяет сделать следующие выводы:

1. Более 85 % от опрошенных знают о наличии вне учебной деятельности в образовательной организации.
2. Количество заинтересованных составляет чуть более 50 %.
3. Основная причина незаинтересованности заключается в отсутствии времени на вне учебной деятельности более 60 %.
4. Большинство вне учебных секций бесплатны более 97 %
5. Существует большое разнообразие в предпочтениях учеников во вне учебной деятельности
6. Количество посещающих вне учебной секции составляет чуть более 60 %.
7. Основная причина непосещения, при наличии желания, заключается в отсутствии времени более 80 %.
8. Более 75 % говорят о прямой заинтересованности во вне учебной деятельности
9. Основная цель участия во вне учебной деятельности в 60 % случаев заключается в работе на перспективу

Немаловажно, что расписание основных занятий составлено таким образом, что учащиеся в первую смену остаются после основных уроков, а те, кто учится во вторую, – приходят в школу чуть раньше.

Некоторые ученики на протяжении всего учебного процесса посещают одни и те же занятия, кто-то наоборот ищет для себя что-то новое. Но и те, и другие могут похвастаться определенными результатами, навыками, полученными знаниями.

Нередки и целевые прогулки, экскурсии, многочисленные развивающие игры, в результате которых приобретает особое значение для формирования умения учиться, а опора на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление способствует формированию логического мышления на первых этапах обучения в школе.

Литература

1. *Мясоедов А.И., Беляева В.С., Панкова Н.М.* Типичные ошибки воспитания подростков в семье // В сборнике: Аспекты и тенденции педагогической нау-

- ки Материалы III Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2017. С. 79–82.
2. *Николаева А.А., Караханян К.Г.* Инновации в образовании: развитие, деятельность, мышление // Образование в современном мире: инновационные стратегии: сборник научных статей. - Самара: Изд.-во «Самарский университет», 2016. - С. 39 -48.
 3. *Холикова Г.М.* Риски в условиях модернизации и реформирования профессионального образования // В сборнике Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – СПб.: Свое издательство, 2017. – С. 110–113.

Инновационный путь развития в системном управлении образовательным процессом

Болотина Ю.И.
студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
smtreal@gmail.com

Научный руководитель – Грибкова О.В.

На сегодняшний день, в период стремительного развития технологий, особенно остро ощущается воздействие технологического процесса на все сферы общественной жизни, и образование не является исключением.

Системное управление образованием представляет собой совокупность принципов, оказывающих наибольшее влияние на образовательный процесс.

- системно-коммуникативный – раскрывает содержание каждого элемента системы, позволяет рассматривать взаимодействие элементов по определенным функциям и определяет взаимосвязи системы с внешними элементами и другими системами.
- функционально-структурный – определяет выполняемый системой комплекс функций (прогнозирование и планирование, нормативно-правовой, социальной, педагогической)
- правовой регламентации управления – в нормативном порядке закрепляет полномочия и компетенции системы управления образованием.
- ориентации на инновационный путь развития – при планировании деятельности устанавливает перспективы развития системы управления образованием.

Ориентация на инновационный путь один из важнейших векторов развития системного управления образованием. Внедрение передового педагогического опыта позволяет направить образовательный процесс в нужное русло. Консервативный метод мышления в образовательной среде делает процесс внедрения инноваций несколько болезненным и мешает преобразованию процесса обучения. Традиционное образование в понимании педагогов старой закалки несет в себе такую опасность, как ригидность мышления, что отрицательно сказывается на учебно-воспитательном процессе. Приоритетной задачей инновационного образования становится освоение аналитического мышления, саморазвитие, самосовершенствование. При инновационном образовании педагог выполняет роль наставника, а применение им современных электронных средств избавляет учебные дисциплины от перегрузки избыточной информацией.

Результативность обучения в современных условиях связана с переходом к технологиям, которые помогают не только приобрести знания, умения и навыки по предмету, но и сформировать компетенции, необходимые для адаптации в современном обществе.[1]

Внедрение инноваций в образовательную среду может проводиться:

- на примере одного конкретного образовательного учреждения (школа, ВУЗ, учреждение дополнительного образования),
- внедрением отдельного инновационного элемента,
- параллельным внедрением, которое предполагает сосуществование старого и нового образовательного процесса, анализ эффективности подобного синтеза.

Проблемам внедрения инноваций и инновационной деятельности посвятили свои исследования ученые Д. Клаппер, С. Поляков, К. Ушаков, Э. Роджерс, К. Ангеловски и др. Инновационный процесс в сфере образования обладает определенными особенностями, связанными со спецификой деятельности образовательных учреждений. Диапазон инноваций в образовании представлен очень широко. К ним, например, относят:

- новые формы обучения;
- новые учебные программы;
- модернизированные структуры управления, новые формы организации функционирования и финансирования образования;
- новые системы оплаты труда в образовании и т.д.

Все это требует разработки измерителя эффективности использования инноваций в образовательной деятельности. На сегодняшний день, по всей видимости, следует использовать показатель качества образования. Оценка является необходимым элементом управления инновационным процессом, поскольку на ее основе формируется заключение о результатах применения инноваций.[2]

На базе Алтайской академии экономики и права одним из новшеств стало внедрение Института независимой экзаменации. Приказом ректора было положено начало эксперимента по апробации системы независимой экспертной оценки достижений обучающихся в рамках промежуточной аттестации студентов. Основной целью организации и проведения промежуточной аттестации в независимой форме явилось проведение открытой и объективной процедуры оценивания учебных достижений обучающихся. Разработано Положение, регулирующее проведение промежуточной аттестации студентов, в котором отдельная глава посвящена особенностям проведения экзаменов (зачетов) с привлечением независимых экзаменаторов. Одной из эффективных сторон эксперимента является заметное усиление взаимодействия всех участников образовательных отношений.[3]

Интеллектуальный потенциал общества играет первостепенную роль в освоении мирового пространства, и одним из ключевых моментов здесь, прежде всего, является совершенствование сферы науки и образования. Инновации в образовании характеризуются совершенствованием педагогических технологий, приемов и средств обучения, предусматривают введение новшеств в цели, методы, содержание и формы учебно-воспитательного процесса. Внедрение инноваций пробуждает интерес к учебно-познавательной деятельности у обучающихся.

Литература

1. Байболатова Л.М., Бисерова А.Г., Рослякова Е.М., Байжанова Н.С., Шайхынбекова Р.М. Опыт и перспективы внедрения инновационных методов в учебный процесс // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 10. – С. 75–77
2. Беляков С.А. Управление образованием и инновации // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – № 2. – С. 68–84
3. Колбунова М.В., Лопаткин В.М. Эффективное управление образованием: курс на модернизацию – курс на инновации! // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 46–49

Управление в сфере образования

Бочкарникова Э.Г.
*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*
ehd3397@yandex.ru

Научный руководитель – Грибкова О.В.

Образование как социальный институт всегда играло в обществе ведущую роль передачи и распределения знаний, обеспечения научных исследований и развития новых технологий, поддержки предприятий посредством изобретательской деятельности. В сложных современных условиях российского общества успешная работа любой образовательной организации невозможна без постоянного совершенствования его деятельности, нацеленной, в первую очередь, на улучшение качества образовательных, научных, информационных и других услуг. Но важнейшим показателем, определяющим долгосрочное развитие общества в том или ином направлении, было и остается качество образования.

Совершенствование контроля и управления качеством образования в настоящее время – одно из направлений модернизации системы российского образования. В одобренных Правительством России приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации отмечается, что необходимо «...сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемого гражданином, и реализуемых образовательных программ».

Принципами управления системой образования являются законность, демократия, автономия образовательных организаций, информационная открытость системы образования и учет общественного мнения.

Управление системой образования представляется:

- формированием системы взаимодействующих федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования;
- осуществлением стратегического планирования развития системы образования;
- принятием и реализацией государственных программ Российской Федерации, федеральных и региональных программ, направленных на развитие системы образования;
- проведением мониторинга в системе образования;

- информационным и методическим обеспечением деятельности федеральных государственных органов, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, и органов местного самоуправления, осуществляющим управление в сфере образования;
- государственной регламентацией образовательной деятельности;
- независимой оценкой качества образования, общественной и общественно-профессиональной аккредитацией;
- подготовкой и повышением квалификации работников федеральных государственных органов, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, органов местного самоуправления, осуществляющим управление в сфере образования, руководителей и педагогических работников образовательных организаций.¹

Государственное управление в сфере образования осуществляют в пределах своих полномочий федеральные органы государственной власти и органы государственной власти субъектов Российской Федерации. В муниципальных районах и городских округах управление в сфере образования осуществляется соответствующими органами местного самоуправления.

Федеральными органами исполнительной власти, осуществляющими государственное управление в сфере образования, являются федеральный орган исполнительной власти. Он вырабатывает государственную политику и нормативно-правовое регулирование в сфере образования. Федеральный орган исполнительной власти осуществляет контроль и надзор в сфере образования, а также федеральные государственные органы, имеющие в своем ведении образовательные организации. Он координирует деятельность в сфере образования федеральных государственных органов, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и иных субъектов системы образования.²

Государственная регламентация образовательной деятельности устанавливает единые требования осуществления образовательной деятельности и процедур, связанных с установлением и проверкой соблюдения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, этих требований.

Государственная регламентация образовательной деятельности представляется лицензированием образовательной деятельности, государственной аккредитацией образовательной деятельности, государственным контролем (надзором) в сфере образования.

Образовательная деятельность подлежит лицензированию в соответствии с законодательством Российской Федерации о лицензировании отдельных видов деятельности с учетом особенностей, установленных настоящей статьей. Лицензирование образовательной деятельности осуществляется по видам образования, по уровням образования, по профессиям, специальностям, направлениям подготовки (для профессионального образования), по подвидам дополнительного образования.

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) URL: <http://www.consultant.ru/>

² Там же.

Государственная аккредитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, за исключением образовательных программ дошкольного образования, а также по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с образовательными стандартами.

Цель государственной аккредитации образовательной деятельности – подтверждать соответствие федеральным государственным образовательным стандартам образовательной деятельности по основным образовательным программам и подготовки обучающихся в образовательных организациях, организациях, осуществляющих обучение, а также индивидуальными предпринимателями, за исключением индивидуальных предпринимателей, осуществляющих образовательную деятельность непосредственно.

Государственный контроль (надзор) в сфере образования включает в себя:

- федеральный государственный контроль качества образования;
- федеральный государственный надзор в сфере образования³.

Под федеральным государственным контролем качества образования понимается деятельность по оценке соответствия содержания и качества подготовки, обучающихся по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам федеральным государственным образовательным стандартам посредством организации и проведения проверок качества образования и принятия по их результатам предусмотренных законодательством мер.

Государственный контроль (надзор) в сфере образования проводится:

- федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования (Рособрнадзор);
- органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющим переданные полномочия Российской Федерации в сфере образования.

В отношении иных организаций (например, дошкольных и общеобразовательных организаций) и индивидуальных предпринимателей проверки осуществляют органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие переданные полномочия Российской Федерации в сфере образования.

Процедура государственного контроля (надзора) в сфере образования регламентируется Федеральным законом от 26 декабря 2008 года № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля».

Проводимые органами контроля (надзора) проверки в сфере образования делятся на документарные и выездные, плановые и внеплановые.

Качество образования и, соответственно, качество образовательной услуги представляется как соответствие образовательной деятельности и подготовки школьников определённым требованиям, которые установлены государством физическим или юридическим лицам. Совокупность этих требований представляют собой Федеральные государственные образовательные и федеральные государственные требования, которые обеспечивают⁴:

³ Ладнушкина Н.М. Государственный контроль (надзор) в сфере образования. II ежегодная всероссийская научно-практическая конференция «Образование и наука: вопросы теории и практики». 2015. № 1. С.98–102.

⁴ Ладнушкина Н.М. Требования нового закона об образовании к государственному контролю качества // Народное образование. – 2014. - № 4. – С. 71–75.

- единство образовательного пространства Российской Федерации; преемственность основных образовательных программ;
- вариативность содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность разрабатывать образовательные программы различного уровня сложности и направленности с учётом потребностей и способностей детей;
- государственные гарантии уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения.

Государственные гарантии могут быть обеспечены только при условии выполнения образовательными организациями в полном объёме установленных государством требований. В свою очередь, государство должно быть уверено, что его требования выполняются в полном объёме, а это можно увидеть только при систематическом контроле. Установив требования, государство закрепило за собой право их контролировать. Это также нашло отражение в федеральном законе как государственная регламентация образовательной деятельности.

Согласно новому определению, контроль качества может быть осуществлён только в отношении образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам, имеющим государственную аккредитацию.

Если учесть, что государственная аккредитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (за исключением программ дошкольного образования), а федеральные государственные образовательные стандарты приняты только по основным общеобразовательным и профессиональным образовательным программам, следовательно, государственный контроль качества образования может быть осуществлён в отношении⁵:

- общеобразовательных организаций, которые осуществляют в качестве основной своей цели образовательную деятельность по программам начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования;
- профессиональных образовательных организаций, основная цель которых – деятельность по программам среднего профессионального образования;
- образовательных организаций высшего образования, которые осуществляют образовательную деятельность по программам высшего образования.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) URL: <http://www.consultant.ru/>
2. Ладнушкина Н.М. Государственный контроль (надзор) в сфере образования. II ежегодная всероссийская научно-практическая конференция «Образование и наука: вопросы теории и практики». 2015. № 1. С.98–102.
3. Ладнушкина Н.М. Требования нового закона об образовании к государственному контролю качества // Народное образование. – 2014. - № 4. – С. 71–75.

⁵ Ладнушкина Н.М. Требования нового закона об образовании к государственному контролю качества // Народное образование. – 2014. - № 4. – С. 71–75.

Социологическое исследование протестных настроений современной молодёжи

*Вардилян М.С., Кувшинова А.А., Казанцева И.А.
студенты факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
rabota.nauchnaja@yandex.ru*

Научный руководитель – Савченко И.А.

Молодёжь – фундамент будущей власти. Представления о власти современной молодёжи являются основополагающим аспектом для прогнозирования политической направленности нашей страны через 10–20 лет.

На сегодняшний день очень важно понять, насколько молодёжь одобряет существующую политическую систему нашей страны, а также есть ли какие-либо волнения и недовольства молодёжи касательно российского политического режима.

Целью проведенного опроса было выявить протестные настроения среди молодёжи и выяснить, откуда они берутся у молодых людей в XXI веке, а также сравнить текущие показатели и уровень политической вовлеченности молодежи за 2017 год.

Опрос был проведён в кругах молодежи школьного возраста, а также студентов до 24-х лет включительно. Всего нами было опрошено 100 человек, из которых 61,3 % – представители мужского пола, а на долю женского пришелся 38,7 %. Большая часть опрошенных оказалась школьниками в возрасте от 16 до 17 лет, что составило 42,4 %, чуть меньше пришлось на долю в возрасте от 20 до 22 лет – 25,4 % и 18–20 лет составило 15,3 %.

Согласно нашему опросу, больше половины респондентов (61 %) родились и выросли в Москве, это в свою очередь показывает, что они достаточно хорошо знают положение дел в нашей стране на протяжении долгих лет, и могут совершенно точно определить: изменилось ли положение, в какую сторону, и что необходимо сделать для улучшения жизни в нашем государстве. Задав два особо важных вопроса, касательно семьи и заработка, мы поняли, что у основной части опрошенных полные семьи (74,6 %), со средним уровнем дохода (71,2 %). Эти показатели говорят нам о том, что участие, в различного рода, протестных акциях и движениях никак не зависит от материального и морального благополучия наших респондентов.

Мы спросили, если они планируют что-то менять, то с помощью, каких способов они бы стали воздействовать на нынешнюю власть. Большинство участников отдали свои предпочтения законным способам влияния: “сбор подписей общественностью за принятие тех или иных вопросов” (68 %), и почти одинаковое количество за варианты ответов “законные митинги и демонстрации” (64 %), “участие в предвыборных кампаниях” (49,3 %), что нас очень обрадовало. Отсюда следует вопрос, а присутствует ли доверие к действующей власти у населения нашей страны и устраивает ли их политический режим на данный момент времени. Больше половины опрошенных ответили, что “частично доверяют”, что составило 56 %, и в равной степени участники нашего исследования ответили, что “не доверяют, поэтому и участвуют в подобного рода акциях” и

“не доверяют, но и участвовать нигде не видят смысла” – 13,3 %. Касаемо политического режима голоса расположились примерно в такой же направленности: “частично устраивает” – 65,3 %, за варианты “устраивает”, “не устраивает” по 16 % ровно. В целом, рассматривая эти показатели, можно сказать, что ситуация, довольно-таки, благоприятна.

Оценивая ситуацию в стране на данный момент времени, участники нашего опроса почти единогласно утверждают, что их “не устраивает уровень жизни, он является очень низким” – это составила 70,7 %, для того, чтобы улучшить положение они предлагают “резкую смену политического курса” (49,3 %), что нас весьма удивило, так как отвечая на вопросы про власть, и в целом политический строй в стране, респондентов, в основном, всё устраивало.

Проверяя наших участников на подкупность со стороны организаторов протестных движений, мы задали им следующий вопрос: “Вы бы согласились участвовать в протестном мероприятии, если Вам предложили за это материальное вознаграждение или другую форму поощрения со стороны организаторов данной акции?”. Ответы расположились в следующем соотношении: 40 % ответили – “не думаю, но всё зависит от предложенной суммы”, 28 % – “точно бы не пошёл”, “согласился бы” – 12 %, 8 % – “затрудняюсь ответить”. Из данных следует, что участие в подобных мероприятиях практически не связано с поощрениями, предложенными организаторами. Скорее наоборот, услышав данное предложение, люди начнут отказываться от участия вовсе, так как это сразу показывает, что всё сделано не для улучшения жизни, а только для вида.

С развитием Интернета и увеличением числа его пользователей у молодежи возрос интерес к политике. Существует мнение, что результат таких изменений приводит к тому, что многие политические процессы из реальности начинают переходить в виртуальное проявление. Исследование доказало данное утверждение, что 85 % молодежи из 100 узнают о митингах из интернета и социальных сетей, и только 10 % опрошенных – от друзей и знакомых.

В прошлом году нами было проведено исследование, в котором основной задачей было – выявление степени политической вовлеченности молодежи современной России, где, как и в текущем исследовании, основной группой респондентов выступили школьники средних и старших классов. Сравнивая результаты данных опроса 2017 года с данными 2018 года, можно сделать следующие выводы.

Респонденты текущего года активно поддерживают и участвуют в политических митингах. Об этом говорят цифры: 46,7 % из 100 опрошиваемых респондентов на 2018 года против 15 % из 100 опрошиваемых на 2017 год. Процентное соотношение увеличилось приблизительно в три раза, что говорит о нацеленности школьников на участие в политической жизни страны, преимущественно через митинги и демонстрации. Такой резкий скачек показателей связан с тем, что 2018 год – особый год для страны, поскольку весной 2018 состоятся выборы главы нашего государства, а, соответственно, школьникам не безразлична личность будущего главы государства. Также при прошлом опросе на вопрос о том, какими же средствами граждане всё-таки могут влиять на изменение политики, лишь 23,3 % ответили – участие в митингах и демонстрациях, в то время как, из 100 опрошенных на 2018 год 50,7 % ответили, что участвуют в протестных акциях, поскольку думают, что могут повлиять на результат.

Сравнивая процентные показатели двух проведенных опросов, можно сделать выводы о том, что школьники 2018 года являются активными участниками митингов и демонстраций, а также современные школьники придерживаются мнения, что именно митинги и протесты являются одними из ключевых способов выражения своего политического настроения и мнения для власти России.

Литература

1. *Вишневский Ю.Р., Шанко В.Т.* Социология молодежи. М.: ИНФРА-М. 2005. – 311с.
2. *Ентелис Г.С., Щипанова Д.Г.* Протестный потенциал российской молодежи. М.: Голос, 2015. – 240с.

Особенности инновационного управления в образовательной организации: социологический, психологический и экономический взгляды

Вокуева А.С.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Alina.vockueva@mail.ru*

Научный руководитель – Николаева А.А.

Осуществление эффективного руководства образовательной организации в условиях инновационного управления таит немало сложностей, которые прежде всего связаны с тем фактом, что инновации, в любой сфере деятельности организации, влекут за собой те или иные перемены, для максимально быстрой адаптации к инновациям требуется много усилий и определенного багажа знаний.

На практике реформирование и модернизация систем приведет к неизбежному включению образовательных учреждений в инновационные процессы, с целью создания и освоения конкретного новшества в их «инновационном поле».

Социологические исследования показали, что в настоящее время более 90 % образовательных учреждений РФ заняты поиском новых методов, средств и форм учебно-воспитательной деятельности. В последнее десятилетие в учреждениях образования реализуется колоссальное количество разнообразных инновационных процессов.

В случае осуществления внутриорганизационной инновации новшество создается и используется в рамках учреждения или его отдельного подразделения, нововведение не принимает товарной формы (не является предметом купли-продажи).

При осуществлении межорганизационной инновации функции разработчика и производителя новшества отделены от функций его потребителя; увеличение масштаба применения до уровня одной или нескольких отраслей образования существенно повышает значимость новшества.

Стратегия образовательной организации, которая определяет его развитие и формирование конкурентных позиций, также влияет на инновационное поведение учреждений. Исходя из выбранной стратегии и рыночной ситуации, оно может реализовывать стратегические или реактивные нововведения. [3]

Цена новации определяется ее коммерциализуемостью, которая зависит от степени разработанности, а также практической и коммерческой значимости,

возможностью продать новшество и оказать платные дополнительные образовательные и иные услуги населению.

Функции государства заключаются в обеспечении благоприятных условий для инициирования, создания инноваций с целью повышения их социальной, экономической и экологической эффективности. [1]

Инновационная политика государства представляет собой совокупность мероприятий, направленных на активизацию инновационной деятельности, рост ее эффективности и широкое использование результатов, с целью ускоренного развития страны в социально-экономической сфере для наиболее полного удовлетворения общественных потребностей.

Главной целью инновационного менеджмента является развитие образовательной организации и обеспечение длительного функционирования на основе организации инновационных процессов и высокой конкурентоспособности инновационной продукции, также максимально увеличить эффективность от коммерциализации нововведений. [2]

Стратегический инновационный менеджмент занимается разработкой стратегии развития учреждений и роста, анализа внешней среды рынка образовательного учреждения, развития стратегических решений по целям и миссиям, а также проблемы обеспечения динамического роста и конкурентоспособности. [1]

Преобразования, происходящие во всех сферах российского общества (к примеру, политические, культурные, социальные, экономические) затрагивают всю систему образования, которая, собственно, и определяет интеллектуальный потенциал страны в будущем, а также является условием развития и процветания нашей страны. Поэтому не удивительно, что стратегическое направление в образовании определилось инновационной деятельностью образовательных учреждений.

Литература

1. *Загвязинский, В.И.* Актуальные проблемы и перспективы развития образовательной системы России, В.И. Загвязинский // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 5.
2. *Ильенкова С.Д., Кузнецов В.И., Ягудин С.Ю.* Инновационный менеджмент: учебно-методический комплекс. М.: МЭСИ, 2009.
3. *Кириченко С.В.* Факторы и механизм инновационного развития общеобразовательного учреждения // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–2.

Социально-психологические качества подростков, занимающихся спортом

*Ермилова А.М.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
chipp@li.ru*

Научный руководитель – Мухортова Е.А. доцент

Социально-психологические качества, это качества, формирующиеся и проявляющиеся во взаимодействии с окружающими людьми. В подростковом возрасте общение, межличностные отношения являются ведущей деятельностью, и многие качества закрепляются, становятся устойчивыми личностными образованиями. Создание условий для гармоничного развития личности в под-

ростковом возрасте важно для формирования положительного самоотношения, доброжелательных отношений с окружающими, способности конструктивно взаимодействовать.

Сегодня, интерес к спорту возрастает. Занятие спортом воспринимается только как источник здоровья, профессиональный спорт – это источник доходов, возможность стать известным и знаменитым. Возрастает количество детей, которых родители приводят в спортивные школы. Важно понимать, как занятие спортом влияет на развитие их личности, особенно в подростковом возрасте.

Определение социально-психологических качеств подростков, занимающихся спортом, **основная задача** нашего исследования.

Гипотезой исследования является предположение о влиянии занятия спортом на развитие социально-психологических качеств подростков.

Проведенный анализ литературы позволил нам определить понятие «социально-психологические качества», особенности развития социально-психологических качеств в подростковом возрасте, социально-психологические качества, характеризующие развитие личности подростков, занимающихся спортом.

Спорт относят чаще всего к факторам, оказывающим положительное влияние на развитие личности (С.А.Хазова, А.Б.Бугашев, И.Д. Коршунов и др.). Спорт, согласно исследователям, способствует развитию таких качеств как ответственность, целеустремленность, настойчивость, самоконтроль, общительность и т.п. Однако, среди исследователей есть и те, кто считает, что спорт несет в себе негативные эмоции, повышает агрессивность, конфликтность, зависть и т.п., у спортсменов отмечается узость интересов (Л. А.Беляева, В. А.Буряк, Ю.Н. Шувалов и др.).

В исследовании приняли участие 100 подростков в возрасте 12–15 лет: 50 подростков-спортсменов (26 подростков, занимающихся командным видом спорта – гандболом и 24 подростка, занимающихся индивидуальным видом спорта – современным пятиборьем) и 50 подростков, не занимающихся спортом.

Для конкретизации представлений о социально-психологических особенностях подростков – спортсменов, установления различий с выраженности социально-психологических качеств подростков, занимающихся спортом, и подростков не занимающихся спортом, нами были проведены диагностики с использованием таких методик, как Методика Кетелла (подростковый вариант), опросник Басса–Дарке, опросник межличностных отношений Руквишника, тест коммуникативных умений Михельсона, проведено сравнение результатов двух выборок.

Подростки, занимающиеся групповым видом спорта, общительны, открыты, стремятся к общению. Они в отличие от подростков, которые не занимаются спортом, более легки в общении, но при этом отличаются большей внутренней напряженностью и самоконтролем.

Подростки, занимающиеся индивидуальным видом спорта, более закрыты, сдержанны, критичны. Они в отличие от подростков, которые не занимаются спортом, более доминанты, отличаются большей внутренней напряженностью;

Как подростки, занимающиеся групповым видом спорта, как и подростки, занимающиеся индивидуальным видом спорта, отличаются, от подростков, не занимающихся спортом, большей потребностью в осуществлении контроля в процессе общения, они более активны и инициативны в общении.

В общении подростки-спортсмены реже демонстрируют зависимые способы общения, более уверены и компетентны, чем подростки, не занимающиеся спортом.

По уровню агрессивности подростки не различаются, спортивная деятельность не оказывает влияния на проявление агрессии, враждебности.

Результаты диагностики позволили нам определить направления психолого-педагогической работы с подростками-спортсменами, разработать практические рекомендации по гармонизации развития их личности.

Литература

1. *Беляева Л.А.* Влияние занятий физической культурой и спортом на развитие эмоциональной сферы личности подростков // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 10- С.162–165.
2. *Буряк В.А., Шувалов Ю.Н.* Агрессивность подростков, занимающихся различными видами спорта, и способы ее регуляции // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2013. – № 1 – с.189–196.
3. *Хазова С.А., Бзуашев А.Б.* Потенциал физической культуры и спорта в воспитании и развитии школьников: монография. – Майкоп, изд-во АГУ, 2012. – 154 с.

Кому и зачем нужна философия образования сегодня: учителям, исследователям, политикам?

Замоткин И.Д.

*магистрант философского факультета,
МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
ivan@zamotokin.com*

Научный руководитель – Сохраняева Т.В.

Сама формулировка вопроса, вынесенного в название, как бы предполагает некий позитивный ответ, что философия образования кому-то, действительно, нужна. Включение секции по философии образования в программу конференции Ассоциации исследователей образования вселяет большой оптимизм насчет будущего философии образования как исследовательской области, тем более, что в аналогичных структурах за рубежом философия образования в том или ином виде (чаще всего как sig – special interest group) также принимает институализированные формы, например, в США (AERA – American Educational Research Association) и в Великобритании (BERA – British Education Research Association). Тем не менее, даже в англо-американской традиции, где философия образования оформилась и прочно утвердилась как самостоятельное направление исследований со своими периодическими изданиями, конференциями, семинарами, продолжают дискуссии о ее статусе и задачах. Так, наиболее радикальная позиция была высказана современным философом Рене Арсии в 2002 г. на страницах журнала “Educational Theory” в статье с очень ярким названием: «Почему учителя и философы не разговаривают друг с другом?». В ней автор критически рассматривает взгляд Дьюи на соотношение философии и образования, который он формулирует таким образом: «философия должна решать насущные проблемы общества, а образование должно решать необходимую задачу воспроизводства общества... через передачу опыта посредством общения». Их связь и взаимное обогащение для Дьюи является обязательным и необходимым: как для самих

этих дисциплин, так и для всего общества. Арсия показывает, как в таком «браке» оказались не заинтересованы ни философы, ни педагоги: так, с одной стороны, Дьюи не учел такую важную форму философии как скептицизм (не предлагающий никаких конкретных решений обществу), с другой – педагоги и управленцы образованием в современном мире охотнее обращаются не к философам, а к ученым – психологам и социологам – оперирующим конкретными фактами и убедительными данными. Не лучше ситуация обстоит у философов образования со своими коллегами – «общими» философами – другой современный исследователь говорил об этом: «представиться философом – значит вызывать определенное количество охов и ахов; если добавить к этому представлению «философ образования», то окажешься смущен сочувственными выражениями подобно тем, которые может услышать человек, представляющийся как «физик завязывания шнура» или «математик, считающий карандаши» в его притязаниях на академический статус или практическую пользу». К сожалению, проект «философии как общей теории образования» отца-основателя дисциплины Дж.Дьюи не получил большой поддержки, «общие» философы продолжают полагать, что вопросы, к которым обращается философия образования носят слишком частный характер, не заслуживающий их внимания.

Сравнить описанное с ситуацией в России не представляется возможным, поскольку институализация философии образования все еще не завершена или, как минимум, сталкивается с серьезными преградами. Известный отечественный исследователь В.А. Куренной описывает это таким образом: «особенность ситуации с «философией образования» заключается в том, что она, как область все еще рационально не оформившегося дискурса, т.е. не строящегося по определенным («научным») коммуникативным правилам в рамках аргументированной дискуссии, с одной стороны, канализирует всяческие (иногда довольно экзотические) идеи как отдельных направлений, так и заветные концепции отдельных лиц, а с другой – является пространством институционального интереса, на уровне теоретической дискуссии выражающегося, например, в том, что более консервативно настроенные представители педагогики усматривают, по-видимому, здесь посягательство на свой собственный предмет». Действительно, за годы «бытования» философии образования в России под тем или иным названием не было проведено заметных фундаментальных исследований. Остается не переведенным огромный пласт литературы, ставшей на западе уже классикой философии образования. Однако приведенными выше доводами современная дискуссия о роли философии образования на западе не ограничивается, более того, само становление философии образования в середине XX века в США и Великобритании имело существенную социальную значимость – в условиях реформ в системе образования (в первую очередь, педагогического) появился острый запрос на теоретическое осмысление и практическое сопровождение деятельности школы и учителей. Так, один из лидеров этого направления, Р.С. Питерс и его последователи в Институте образования Университета Лондона чутко чувствовали исторический момент, воспринимали свою работу не просто как исследования, но как «миссию», что это во многом и определило то, каким плодотворным и влиятельным было и до сих пор остается это направление. Поэтому изучение богатого наследия англо-американской традиции философии образования поможет нам сформулировать ответ на вопрос «Кому

и зачем нужна философии образования?» не только в теоретическом плане, но и на практике, показывая своими исследованиями, в чем состоит ценность философского исследования образования, например, в сфере педагогического образования (см. подробнее (1) в списке литературы).

Особенную актуальность философии образования получает сегодня, в эпоху «образования без философии». В последние двадцать лет приоритет традиционных дисциплин в анализе проблем образования ослабевает под напором новых тематических междисциплинарных эмпирических исследований и курсов, ориентированных на обращение к конкретным вопросам образовательной практики. Все больше исследований по тематике образования используют так называемый менеджеристский подход, использующий язык аудита, мониторинга, количественной проверки – ставший уже общим местом при создании разного рода образовательных стандартов. Более того, эти стандарты, в свою очередь, сами конституируют основу современных образовательных исследований, превращая их в подчас некритическое изложение существующего положения в образовательной политике. Признается, что самые последние результаты исследований – всегда самые лучшие. Критика, разумеется, не может быть направлена против эмпирических исследований в образовании самих по себе – их значимость едва ли может быть оспорена. На самом же деле, то, что мы считаем эмпирическим фактом или свидетельством всегда основано на определенных не-эмпирических предпосылках (иными словами – теоретически нагружено), при этом в такого рода исследованиях не затронутым остается ряд неизбежно встающих перед образованием вопросов – эпистемологического, этического и метафизического характера. Представляется, что обращение к ним невозможно без аффилированности с какой-либо философской традицией (не тождественной занятию какой-либо строгой ортодоксальной позиции), которая тем не менее позволяет быть включенным в дискурс, в практику задавания вопросов по тем или иным вопросам.

Литература

1. *Замоткин И.Д.* Философский ракурс рассмотрения проблем подготовки учителей в Великобритании // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей: материалы XIII Международной научно-практической конференции – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017
2. *Куренной В.А.* Философия и образование // Отечественные записки. 2002. № 1.
3. *Arcilla R.V.* Why aren't philosophers and educators speaking to each other? // Educational Theory. 2002. 52. 1.

Совершенствование модели управления образовательным учреждением как фактор развития организации

Зиновьева Н.А.
студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
Nata280969@mail.ru

Научный руководитель – Савченко И.А.

На сегодняшний день развитие образования в России, которое характеризуется продолжающимися реформами и интенсивными инновационными процес-

сами, требует существенных изменений в управлении этой социальной сферой. Необходимо не только пересмотр современной модели управления образовательных организаций, но и целый комплекс мер по повышению его эффективности и снижению излишней централизации.

В связи с вышеизложенным цель данной работы состояла в проведении теоретического анализа современной модели управления образовательных организаций и разработке комплекса предложений по разрешению выявленных проблем.

Под моделью управления образования понимается конфигурация отношений, связанных с управлением образовательным процессом.

В основу современной модели управления образования были положены следующие принципы:

- открытость образования к внешним запросам,
- применение проектных методов, логики «деньги в обмен на обязательства»,
- конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике,
- адресность инструментов ресурсной поддержки
- комплексный характер принимаемых решений.

В настоящее время в России сложилась достаточно жесткая, централизованно-вертикальная система управления образованием со значительной концентрацией власти и полномочий у высших его структур (Министерства образования и науки Российской Федерации, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих надзор и управление в сфере образования).

С одной стороны, это обеспечивает эффективность выработки и реализации единой образовательной политики, сохранение единого образовательного пространства страны, воспроизводство кадрового потенциала отрасли.

С другой стороны, несовершенство, противоречивость и частая обновляемость законодательства, отсутствие должной квалификации и исполнительская недисциплинированность в низовых звеньях, нехватка ресурсов, несовпадение интересов государственных и негосударственных структур, власти и бизнеса порождают такой круг задач и проблем субъектов управления высшего уровня, который выходит далеко за пределы их фактических возможностей влияния и принятия эффективных решений

В каждом из субъектов Российской Федерации созданы и функционируют соответствующие региональные структуры, контролирующие соблюдение законодательства в сфере образования. Почти в каждом регионе созданы специализированные государственные организации по оценке качества образования. Такая концентрация ресурсов, научно-методического, кадрового потенциала свидетельствует не столько о «перегреве» структур управления высшего уровня, сколько об их неспособности реально оценить степень своей ответственности за те или иные аспекты функционирования образовательной системы

Представленный в докладе анализ проблем управления образованием и образовательными системами дают основания для комплекса предложений по разрешению скрытых противоречий.

Необходимы:

- разработка и реализация программы подготовки новой формации управленцев, новая модель выстраивания управленческой карьеры в сфере образования;

- постановка вопроса о качестве управления, реализации научного подхода к оценке его качества, включая использование потенциала и достижений квалиметрии управления, экспертной, таксономической, индексной, вероятностно-статистической и других ее специальных разделов;
- разработка и принятие серии нормативных правовых, подзаконных актов, определяющих построение и применение Национальной системы обеспечения качества образования в Российской Федерации;
- применение механизма имитационного моделирования в контуре стратегического управления, на этапе проработки и инициации крупных (значимых) изменений в образовании, образовательных системах;
- использование моратория на изменения, отмена принятых управленческих решений в привязке к продолжительности определенных циклов (прежде всего цикла подготовки обучающихся на том или ином уровне образования);
- разработка и принятие в статусе нормативного правового документа стандарта качества управления образовательной организацией, муниципальной и региональной системами общего, профессионального и дополнительного образования.

Литература

1. *Панасюк В.П.* Управление образованием и образовательными системами: состояние, тенденции, проблемы и перспективы / В.П. Панасюк // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 2. С. 72–88.
2. *Фархатдинов Н.Г.* Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа / Н.Г. Фархатдинов, Н.В. Евстигнеева, Д.Ю. Куракин, В.М. Малик // Вопросы образования. 2015. № 2. С. 196–219.

Примеры инновационного управления в современных образовательных организациях

Иванов И.В.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ivanov.igor90@mail.ru*

Научный руководитель – Грибкова О.В.

В современном мире, мире технологий и информационных прорывов, трудно переоценить значение образования, будь то начальная, средняя или высшая его степень.

Для создания конкурентно способной экономики необходимо создать конкурентоспособную систему образования. Процесс реформирования системы образования в России длится уже несколько десятилетий. Осуществлением модернизации старых форм управления отечественным образованием занимается не одно поколение представителей министерства образования и науки, а также методистов и педагогов.

Главной целью данной исследовательской работы является демонстрация примеров инновационных методов управления в современных образовательных организациях, а также их качественный анализ.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. На примере современных образовательных организаций, принимающих участие в инновационных программах провести мониторинг и анализ нормативных актов (распоряжении, указов, стандартов, отчетов по о работе педагогических советов и творческих рабочих групп и т.д.)
2. Проанализировать содержание реализуемых инновационных программ в сфере управления (выявление их преимуществ и недостатков)
Печатные и электронные источники, которые подлежат проработке при подготовке тезисов:
 - Страницы официального сайта ГБОУ «Школа № 2006»
 - http://sch2006uz.mskobr.ru/info_edu/all_docs/
 - http://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={9AB2D2CE-30E2-4486-9CB0-4FEC13DB95AF}&name=file.pdf
 - http://st.educom.ru/eduoffices/gateways/get_file.php?id={ADE3F052-0924-4691-A3E1-C3FF1A29B2F9}&name=us_pril_1_01_09_2015pech3.pdf
 - Сайт Московской электронной школы: <https://www.mos.ru/city/projects/mesh/>
 - Журнал «Управление школой», <https://upr.1september.ru/topic.php?TopicID=2&Page=1>
 - Межрегиональная научно-практическая конференция «Проблемы управления в условиях модернизации московского образования: опыт и перспективы», <http://www.kon-ferenc.ru/obrazovanie.html>
 - «Примерям профстандарт», апробированный вариант внутришкольного обучающего семинара, Галеева Н, [file:///C:/Users/F33C~1/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa0.944/Галеева %20статья %20о %20Профстандарте %20педагога\[1\].pdf](file:///C:/Users/F33C~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIa0.944/Галеева%20статья%20о%20Профстандарте%20педагога[1].pdf)

На примере школы № 2006 г. Москвы было проведено исследование в области применения инновационных технологий в управлении данной образовательной организации. Школа № 2006 с момента своего основания (2003 год) принимает активное участие в апробации инновационных технологий в сфере научно-исследовательской деятельности, управления, коммуникации с родителями учеников и т.д.

Структура органов управления Школой сформирована в соответствии с нормативными правовыми актами Российской Федерации и города Москвы и Уставом. Управление осуществляется на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности.

Единоличным исполнительным органом управления Школой является директор школы.

Коллегиальными органами управления Школой являются: Общее собрание работников Школы, Педагогический совет, Управляющий совет.

На основании отчета об итогах самообследования государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 2006» за 2014–2015 учебный год видно, что данная образовательная организация принимала участие в нескольких программах по внедрению инновационных технологий в различных направлениях. Но прежде всего нас интересует участие в проектах, касающиеся изменений в управлении образовательной орга-

низацией, а это апробация нового московского электронного журнала, через который осуществляется не только коммуникация ученика и учителя, но и учителя с администрацией школы, родителями, а также многими электронными ресурсами г. Москвы (mos.ru). Данное положение подтверждено в локальных актах образовательной организации. Коммуникация между учителем и администрацией школы идет по средством электронного чата (например, у каждого методического объединения может быть создана отдельная группа по обсуждению того или иного вопроса), или личной переписки педагога с администрацией школы. С помощью специальных функций данного ресурса администрация школы производит мониторинг деятельности педагога по всем компетентным направлениям, а именно:

1. Классное руководство;
2. Работа по основным предметам (применение различных форм урока, что регулярно отражается в статусе урока, мониторинг успеваемости, применение дополнительного ресурса Московской электронной школы);
3. Активность во внеурочной деятельности;

Сам электронный журнал позволяет проконтролировать деятельность педагога как родителям ученика, администрации школы и даже министром образования. Данный ресурс делает работу учителя открытой и даже прозрачной, что придает дополнительную ответственность за свою деятельность.

Еще одним новшеством в сфере управления персоналом и ресурсами является ведение результатов индивидуальной активности в социальных сетях (фотоотчеты, видеотчеты, публикация результатов независимых диагностик учителей и т.д.).

Так же в школе созданы кафедры, организующие и направляющие научно-исследовательскую деятельность (НИД) учителей предметов родственных дисциплин (например, предметов гуманитарного и лингвистического циклов). Продумана система работы по организации и реализации научно-исследовательской деятельности педагогов, которая содержит следующие разделы:

- определение знаний и умений учителя-исследователя;
- планирование мероприятий по обучению педагогов в области проведения исследований;
- разработка модели научно-исследовательской деятельности в школе;
- вычленение проблем для проведения педагогического исследования;
- определение функционала основных органов управления данной деятельностью;
- определение содержания работы в рамках основных форм и видов научно-исследовательской деятельности;
- определение форм отчетности о проведении исследований;
- управленческие решения по организации и реализации НИД педагогов.

Колоссальное внимание инновационному управлению в образовательных организациях уделено в журнале «Управление школой» (номера за 2015/ 2016 учебный год., <https://upr.1september.ru/topic.php?TopicID=2&Page=1>).

Преимущества инновационных технологий очевидны. Новые коммуникационные технологии, схемы и алгоритмы, позволяют намного быстрее взаимодействовать работникам образовательной организации, а также выстраивать более четкую логистику в системе управления.

Недостатки состоят в том, что многие внедряемые системы находятся еще только в стадии апробации и применять их нужно осторожно.

Современный педагог: личность и профессиональная деятельность

*Казаков Р.Г.
студент факультета социальной коммуникации
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
r.g.kazakov@yandex.ru*

Научный руководитель – Шилина И.Б.

Современное общество предъявляет большие условия к педагогам, отталкиваясь из которых, они обязаны строить общеобразовательный процесс таким образом, чтобы не только лишь предусматривались способности и возможности обучающихся, но и выполнялось максимальное развитие их личности, а также воспитание.

Профессиональная нацеленность преподавателя – основа, развивающий вокруг себя все его профессиональные качества. Познавательная работа педагога – его желание к овладению новыми познаниями, заинтересованность к новому в педагогической науке и предметной сфере педагога, умение к самообразованию. Говоря об объектах педагогической профессии, нужно охарактеризовать воспитательную сферу, работу учеников, воспитательный коллектив и персональные характерные черты учеников.

Проявлением свойств педагогической работы является педагогическое действие, что, в свою очередь, разъясняется единством целей и нахождения. Исходная цель, в которой выражается педагогическое влияние, – познавательная. По окончании она переходит в задачу проектирования и преобразования.

Таким образом, разрешение проблем различных уровней сложности, классов и видов – вот процедура педагогической работы. При этом педагогические проблемы не поддаются алгоритмизации, нередко требуя необычного приближенного решения, появляющегося в процессе интенсивной деятельности. Такая деятельность содержит в себе изучение, исследование, моделирование, опыт, надзор и вывод. Любой этап педагога – источник современных сведений, преобразующийся в накапливаемый со временем опыт.

Традиционно общепринято рассматривать, что главные разновидности педагогической работы:

- воспитание;
- преподавание (подготовка).

Цель воспитательной работы – слаженное формирование личности, содержащее в себя организацию коллектива учеников и направление его работы на разрешение общеобразовательных задач, основных к достижению цели. Во главе данного движения должен находиться непосредственно педагог. Наличие позитивных изменений в сознании учеников – есть благополучность постановки проблем обучения. В любом конкретном случае подбор средств и способов обучения непосредственно находится в зависимости от личных отличительных черт ученика либо атмосферы, состава коллектива в котором он находится. В силу недоступности определённо конкретных критериев и оценок, итог дея-

тельности педагога дать оценку достаточно трудно. Во многом он обуславливается начальным состоянием воспитанности подопечного. [1]

В отличие от воспитания, сущность преподавания имеет более логичный характер. Как правило, оно выполняется в специально организованных пространственных и временных рамках. Поддается преподавание (обучение) и планированию, алгоритмизации и проработке. Оно имеет конкретные цели и надлежащие им задачи, а кроме того конкретные аспекты оценки их достижения.

Но первичной в педагогической работе является непосредственно воспитательная деятельность, в связи, с чем при подготовке педагогов нужна забота о развитии у них готовности к грамотной организации воспитательного и учебного процессов в совокупности с предметными познаниями.

Компоненты педагогической работы, её состав – это взаимозависимые компоненты, но они обладают определенной изолированностью. Это дает возможность расценивать данные компоненты вне зависимости друг от друга.

Таким образом, в педагогической работе необходимо выделять подобные элементы, как:

- конструктивный;
- организаторский;
- коммуникативный.

В педагогической работе имеются условия к личности педагога. К ним можно отнести владение стабильной общественной и профессиональной позицией (она проявляется в отношениях педагога к находящемуся вокруг миру, специальности и субъектам педагогики). В позиции педагога выражается его личность, характер общественной ориентации, тип гражданского поведения и работы. Начиная с детского возраста, создается общественная точка зрения будущего педагога. Она не прекращает совершенствоваться в процессе преподавания в общеобразовательной школе и является базой для развития представлений и взглядов, сопряженных с педагогической профессией. Однако имеется суждение и о том, что к педагогической работе обязательно должно быть призвание, собственного рода талант. Анализируя подобное утверждение, можно сделать вывод, что не имеющий таланта обучения человек никогда не сумеет стать педагогом, хорошим либо плохим. Разрешение данной проблемы кроме того можно возложить на педагога. В процессе развития личности ему следует выявить конкретную склонность у воспитанников и, по возможности, акцентировать развитие личности. [2]

Таким образом, профессия педагога потребует от него наличия подобных качеств, как внимательность, отзывчивость, мудрость, терпеливость и симпатия к людям. О таком педагоге постоянно и везде говорят с уважением и благодарностью, к нему обращаются за поддержкой и рекомендацией, его ценят. В заключение хотелось бы выделить, что сегодняшний педагог – это личность, полностью отдающаяся преподаваемому предмету и осознающая собственную ответственность перед учениками.

Литература

1. Личность педагога в аспекте социальных и педагогических реалий: материалы Международной научной конференции, г. Астрахань, 20 апреля 2012 г. / Минобрнауки России, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Астраханский гос. ун-т», Предпри-

- нимательский ин-т педагогики и психологии, Фак. педагогики, социальной работы и физ. культуры, Каф. педагогики и предметных технологий ; [под ред. Т.Н. Прохоровой]. – Астрахань: Сорокин Р.В., 2012. – 146 с.
2. Современный педагог – новой школе / Гос. бюджетное образовательное учреждение доп. пед. проф. образования, Центр повышения квалификации специалистов Петродворцового р-на Санкт-Петербурга «Информ.-методический центр» ; [сост. М.М. Мединская, Н.П. Танина]. – Санкт-Петербург : Скифия-принт, 2012. – 182 с.

Управление информацией в сфере образования

*Кильпа Е.А.
студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ekaterina_kilpa@mail.ru*

Научный руководитель – Какадий И.И.

Информационная безопасность образовательной среды в последнее время становится особо актуальным вопросом. Это связано с тем, что нельзя представить современную школу без компьютерной техники. В связи с этим информация к учащимся попадает не только от учителей и преподавателей, но еще из интернет источников.

Информационная безопасность – представляет собой защищенность информационной системы от случайного либо преднамеренного вмешательства, который может нанести ущерб, как владельцам, так и пользователям информации. Именно поэтому для качества учебного процесса является важным обеспечение информационной безопасности. Также не стоит забывать и о непрерывности функционирования информационных и компьютерных ресурсов, которые являются важными аспектами качества учебного процесса.

Современная информационная система – это сложная система, которая состоит из множества компонентов, имеющих различную степень автономности. Данная система имеет связанные между собой автономные компоненты, обменивающиеся данными. Необходимо учитывать то, что любой из компонентов может выйти из строя или быть подвержен внешнему воздействию. В социальном пространстве информация распространяется быстро, благодаря техническим возможностям. Сама информация часто носит противоречивый, агрессивный и негативный характер и влияет как на социальные, так и на нравственные ориентиры общественной жизни. Деформация и различные изменения в обществе в форме искажений нравственных норм и критериев, ложных ценностей и ориентаций влияют на состояние и процессы во всех основных сферах общественной жизни. В связи с этим, возникает проблема информационной безопасности. А если данная проблема не будет решаться, то полноценное развитие личности и общества, будет представляться невозможным. В мире полно и технологий и различной техники, соответственно учащийся, включенный в этот процесс познания становится незащищенным.

Отсутствие цензуры является не только социальной, но и педагогической проблемой. Это связано с тем, что от уровня и качества образования растущего поколения, зрелости личности и ее готовности к самореализации, напрямую

зависит дальнейшее поколение. В связи с этим возникает необходимость изменения содержания общего среднего образования, а именно ее расширение, связанное с введением обучения школьников информационной безопасности.

Характерная роль для решения описанной выше задачи присваивается учителям, преподавателям информатики, а также специалистам в области компьютерных технологий. Рассматривая наше время, в основном требуются преподаватели, владеющие не только методологией обучения информатики, которые будут иметь высокий уровень знаний в данной области, но и тех, которые будут в совершенстве владеть методами защиты информации. И соответственно специалисты должны быть хорошо осведомлены о проблематике информационной безопасности личности обучающегося. [2]

Рассматривая различные исследования на эту тему, основными проблемами информационной безопасности образовательного учреждения являются:

- техника безопасности при использовании компьютера;
- правовая охрана программ и данных;
- защита информации;
- проблема ложной информации;
- защита Интернет;
- зависимость человека и общества от компьютера;
- качество программного обеспечения;
- надежность работы компьютера и безопасность общества.

Основные средства информационного воздействия на личность:

- средства массовой коммуникации (в том числе: информационные системы, например, интернет и т.п.); литература (художественная, научно-техническая, общественно-политическая, специальная и т.п.);
- искусство;
- образование (системы дошкольного, среднего, высшего и среднего специального государственного и негосударственного образования, система так называемого альтернативного образования и т.п.);
- воспитание (имеются ввиду все разнообразные формы воспитания в системе образования, общественных организаций – формальных и неформальных, система организации социальной работы и т.п.);
- личное общение.

Для развития у учащегося информационной безопасности ему необходимо взаимодействие с другими учащимися. Реализуется такой процесс взаимодействия как кооперация (Цукерман Г.А.). [3] В процессе кооперации ребенок проходит постоянное преобразование. Оно представляет собой совершенствование ребенка и его открытость определенным возможностям для его дальнейшей культурно-познавательной жизни в информационном обществе. Исходя из этого необходимо взаимодействие учащихся в форме кооперации для развития информационной безопасности. Из многообразия факторов риска наиболее распространенными и разрушительными как для физического, так и для психического здоровья обучающегося являются:

- некоторые разновидности компьютерных игр;
- неправильное использование ресурсов Интернет.

К объективным предпосылкам причинения такого рода ущерба детям и молодежи являются расширение доступа граждан России к ресурсам Интернет,

наличие на рынке компьютерных программ дешевых компакт-дисков с играми разнообразного содержания.

Защита информации представляет собой принятие правовых, организационных и технических мер. Меры должны быть направлены на обеспечение защиты информации от неправомерного доступа, уничтожения, модифицирования, блокирования, копирования, предоставления, распространения, а также от иных неправомерных действий в отношении такой информации. [1]

Литература

1. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях по защите информации».
2. *Склямина М.Ю.* Обеспечение информационной безопасности учащихся в системе общего образования // Молодой ученый. – 2015. – № 6.4. – С. 52–55.
3. *Цукерман Г.А.* От умения сотрудничать к умению учить себя.

Лучшие практики по развитию компетенций XXI века среди учащихся высших образовательных учреждений

Кожелин И.В.

*магистрант факультета «Социальные коммуникации»
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

i.v.kozhelin@yandex.ru

Научный руководитель – Федорова Е.П.

Сегодня будущему специалисту недостаточно одних только теоретических знаний – бурно развивающаяся наука и технологии приводят к стремительному устареванию. Конкурентоспособность на рынке труда зависит от активности человека, коммуникационных и презентационных навыков, гибкости его мышления, способности к совершенствованию своих знаний и опыта. Умение успешно адаптироваться к постоянно меняющемуся миру является основой социальной успешности – именно этому должно учить сегодня образовательное учреждение [1]. В связи с этим возросла роль некоторых качеств личности, ранее не обязательных для жизни в обществе, таких как: способность быстро ориентироваться в меняющемся мире, осваивать новые профессии и области знаний, умение находить общий язык с людьми самых разных профессий и культур. Эти качества получили название «ключевых компетенций». Для оценки качества содержания образования современные ключевые компетенции, определены как система «универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности».

На мой взгляд, под компетенцией понимается результат образования, готовность студента к достижению поставленной цели. Это требует от вуза: во-первых, формирования такой обучающей среды, которая мотивирует учащихся самостоятельно искать и обрабатывать информацию, обмениваться её, т.е. ориентироваться в информационном пространстве, во-вторых, создания условий, способствующих наиболее полному развитию способностей учащихся, в-третьих, получение учащимися реального практического опыта.

В данной статье рассмотрим одну из практик по развитию компетенций среди учащихся образовательных учреждений. Сфокусируемся на практиках

в основе которых лежит метод проектов, решающий проблему формирования компетенций у студентов, как одно из требований образовательных стандартов и современных вызовов.

Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая завершается реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным определенным образом (Е.С. Полат). Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении студентам возможности самостоятельного приобретения знаний и умений в процессе решения поставленной проблемы, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Суть этого метода – стимулировать интерес студентов к определенным проблемам, решение которых предполагает владение определенным количеством знаний и через проектную деятельность предполагает практическое применение имеющихся и приобретенных знаний. Этот метод позволяет реально соединить теоретические знания с практическим опытом их применения. Это является крайне актуальным, так как образование в России сегодня не готовит к работе в реальном секторе экономики учащихся из-за отсутствия практики, устаревания теории. Об этом свидетельствует высокая доля молодежи среди безработных. По данным Росмолодежи: молодежь до 25 лет составляет среди безработных до 28,1 % [2]. Возникающий разрыв между ожиданиями работодателей и знаниями выпускника с каждым годом так же растет. По исследованию Changellenge 40 % поступивших на работу выпускников говорят, что им пришлось переучиваться на новую специальность [3].

В связи со всеми описанными ранее данными и возникает потребность в развитии проектного метода и лучших практик по развитию компетенций среди учащихся в высших учебных заведениях.

Немного истории. Метод проектов возник еще в начале XX века в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником У.Х. Килпатриком. В России метод проектов был известен еще в 1905 году. После революции метод проектов применялся в школах по личному распоряжению Н.К. Крупской. В 1931 г. постановлением ЦК ВКП(б) этот метод был осужден как чуждый советской школе и не использовался вплоть до конца 80-х годов XX века. В настоящее время метод проектов переживает второе рождение.

Для современного студента проект – это возможность максимального раскрытия своего потенциала, средство самореализации. Проектная деятельность позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат.

В качестве примера хотел бы остановиться на федеральном проекте **Преактум**. Цель данного проекта заключается как раз в развитии проектной, практико-ориентированной и предпринимательской деятельности среди молодежи. Данная программа фокусируется на самостоятельной работе обучающихся с привлечением представителей образовательной среды, в качестве теоретических экспертов, и представителей бизнеса, в качестве экспертов-практиков при этом используется проектная методология. Одной из задач, которая ставится программой Преактум – создать условия для развития проектной деятельности, которая направлена на решение существующих социальных проблем в регионе.

В результате данной деятельности формируются социальные проекты, которые зачастую включают в себя технологические разработки, которые в последствии преобразуются в функционирующий социальный бизнес. В рамках данной деятельности учащиеся не только получают опыт проектной и предпринимательской деятельности, но и учатся работать в команде, оказывают положительный социальный эффект на общество и в последствии создают актуальные предпринимательские проекты. На сегодняшний день за год работы учащимися из 102 вузов разработано 395 проектов, которые оказали влияние на 70 000 человек [4].

В рамках данного проекта молодые люди в период обучения получают не только практический опыт и развивают необходимые компетенции, но погружаются в действующий рынок, учатся работать в команде, саморазвиваются и оказывают существенный социальный и экономический вклад на развитие регионов.

Литература

1. Дубровина О.С. Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся. Проблемы и перспективы развития образования (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012
2. Официальный сайт «Росмолодежь» // fadm.gov.ru/activity/statistic
3. Официальный сайт «Changellenge» // changellenge.com/category/
4. Официальный сайт «Преактум» // www.preactum.ru

Особенности организационной культуры в контексте развития образовательной организации

Корецкая Е.А.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
draje2009@rambler.ru*

Научный руководитель – Николаева А.А.

В условиях вариативности образования, появления новых видов и форм образовательных учреждений, развития коммерческих организаций и роста требовательности к качеству образовательных услуг актуализируется задача повышения конкурентоспособности организаций на рынке образования.

Всё большее число исследователей обращает внимание на то, как от уровня взаимодействия педагогов зависят результаты деятельности образовательных учреждений. Организации формируют собственные культурные образцы, создают свой неповторимый облик, который носит название организационной или деловой культуры.

Организационная культура характеризуется областью знаний, входящих в серию наук управления. Её воздействие на эффективность деятельности организаций представляет уже неоспоримый факт и учитывается учеными как в России, так и за рубежом [2].

Организационная культура образовательного учреждения является инструментом управления поведением сотрудников образовательного учреждения и вместе с этим педагогическим коллективом в целом, использование которого позволяет руководителю формировать необходимую модель поведения сотруд-

ников, поддерживать доминирование определенного типа культуры в своей организации, повышать и использовать его позитивный потенциал.

Выступая частью управленческой культуры и её показателем, организационная культура выполняет функции структурирования педагогического процесса в заданном социокультурном и образовательном пространстве, подчиняя их законам функционирования культуры (развитию личности и учреждения; личностным, педагогическим, корпоративным ценностям, творчеству).

Организационная культура является сущностной ценностной основой развития учреждения, атрибутивным признаком, показателем качества. Уровни проявления организационной культуры задают «культурную парадигму» организации (в планировании, во взаимодействии, в системе ценностей).

Влияние организационной культуры на функционирование и развитие образовательного учреждения изменяется в зависимости от стадии развития организации [3].

Существует два пути влияния культуры на жизнь организации. Она может превратиться в конкурентное преимущество и нематериальный актив, а может и стать тормозом развития учреждения. К.Камерон и Р. Куинн утверждают, что вызов времени заключается в возможности изменений для повышения эффективности организации [1].

Деловая культура, являясь довольно сложным параметром организации, оказывает наибольшее влияние на организационную эффективность, поэтому достижение максимальной эффективности деятельности образовательного учреждения кроется в понимании и управлении организационной культурой со стороны руководства.

При постоянном изменении рыночной среды появляется необходимость проведения внутриорганизационных изменений. Столкновение старой и новой культур неизбежно приведет к возникновению конфликта, как реакции на изменения. Это вызовет появление необходимости анализа уже сложившейся организационной культуры, а затем и планомерное формирование новой, которая бы поддерживала нововведения, легко к ним адаптировалась и смогла бы сама их породить.

Литература

1. *Камерон К.С., Куинн Р.Э.* Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ.; Под ред. И.В. Андреевой. СПб., 2013.
2. *Стеклова О.Е.* Организационная культура. Ульяновск, 2014.
3. *Тихомирова О.Г.* Организационная культура: формирование, развитие и оценка. М., 2012.

Взаимодействие органов местного самоуправления с учреждениями высшей школы и науки

Кужель М.В.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
salatik-95@mail.ru*

Научный руководитель – Савченко И.А.

Образование – сложный и целенаправленный процесс, включающий в себя образование, элементы воспитания и психологии, а так же различные виды образовательных организаций.

Право на образование закреплено конституционально и является одним из основных и неотъемлемых прав гражданина нашей страны, о чём гласит Статья 43 [1] Конституции Российской Федерации.

В настоящее время высокую популярность приобрели частные учебные заведения начального, среднего и высшего уровня. Нас интересует высший уровень. По сей день, наиболее престижными остаются государственные ВУЗы с уже сложившейся системой преподавания и преподавательским составом, а так же широким спектром направлений образования и факультетов.

Роль государства в управлении образованием и образовательными процессами (в том числе и в высших учебных заведениях) обозначена весьма чётко, и информации по данной теме великое множество. Но что известно о роли муниципальной власти в том же вопросе?

Важную роль в повышении образовательного уровня населения играет взаимодействие муниципальной власти с учреждениями высшего образовательного уровня. Высшие учебные заведения в РФ могут быть государственными и негосударственными (частными). Однако, муниципальных вузов практически нет. Муниципальная власть заинтересована в развитии системы высшего образования на своей территории, так как это обеспечит:

- подготовку местных квалифицированных кадров;
- проведение прикладных научных исследований, которые помогут выявить и предоставить пути решения проблем местной жизни и развития территории;
- повышение имиджа территории и формирование (расширение) ее культурного слоя.

Создать кадровый резерв на муниципальном уровне так же поможет развитие сети научных учреждений на территории муниципального образования. Поддержка органами местного самоуправления учреждений высшего образования и науки может выглядеть абсолютно по-разному. Например, это будет льготное налогообложение, предоставление помещений в аренду, содействие в обеспечении жильем преподавательских и научных кадров.

В качестве примера достаточно вспомнить Одинцовский филиал МГИМО МИД России, открывший свои двери для студентов в 2016 году, вместо Одинцовского Гуманитарного Университета (ОГУ), так как местный бюджет не покрывал расходы на него. По итогам приёма того года только на бакалавриат было зачислено 167 человек. На программы магистратуры поступило 115 студентов, а в колледжи – 135 человек. Важно отметить, что в Одинцовский филиал МГИМО также были переведены учащиеся 3 и 4 курсов упраздненного Одинцовского гуманитарного университета, на базе которого был создан филиал, и старшекурсники колледжа. Это 255 и 455 человек соответственно [2]. По завершению обучения все они получают дипломы МГИМО. Подобная рокировка заметно повысила имидж территории, а так же упростила выбор вуза для многих выпускников местных образовательных организаций.

«Говоря о региональной составляющей деятельности МГИМО, конечно же, хочу упомянуть успешную реализацию Одинцовского кампуса при содействии губернатора Московской области Андрея Юрьевича Воробьева. Кампус вобрал в себя как традиционные компоненты высшего образования, так и среднее профессиональное образование по профильным для вуза специальностям – экономика, юриспруденция, банковское дело, – сказал Сергей Лавров. – МГИМО

укрепляется как опорный вуз в системе переподготовки кадров для региональной и муниципальной власти Подмосковья, а его деятельность придает импульс всей системе образования региона. Наряду с Губернатором Московской области Андреем Воробьевым, хотел бы отметить главу Одинцовского района Андрея Иванова, который также оказывает непосредственное внимание работе МГИМО в рамках кампуса» [3]. Данная цитата лишь подтверждает важность взаимодействия органов местного самоуправления и высших учебных заведений на благо муниципального образования.

Реализация муниципальной политики в сфере образования и науки в значительной мере определяется уровнем работы соответствующих муниципальных органов. На данный момент структура этих органов не регламентирована и принимает различную форму на момент осуществления в зависимости от финансовых возможностей муниципального образования, сложившейся системы управления, сети образовательных учреждений, а также наличия необходимых специалистов. Существует необходимость улучшения системы образования на уровне муниципалитета путём совершенствования управленческой деятельности органов местного самоуправления с использованием специальных форм, методов и средств, влияющих на повышение уровня эффективности образования.

Таким образом, одной из многих характеристик муниципального образования является уровень образованности населения, что весьма важно. Так же важно открывать новые возможности для будущих абитуриентов муниципальных районов, дав им шанс на качественное и доступное образование на своей территории. В свою очередь это позволит расширить областной кадровый потенциал, дав дорогу молодым кадрам.

Литература

1. Конституция Российской Федерации (с изменениями и дополнениями на 2018 год) [Электронный ресурс] – URL: <http://constrf.ru/razdel-1/glava-2/st-43-krf> (дата обращения 10.04.2018).
2. В Одинцовском филиале МГИМО стартовал учебный процесс [Электронный ресурс]– URL: <http://odin.ru/news/?id=42445> (дата обращения 10.04.2018).
3. Новое общежитие может появиться у Одинцовского кампуса МГИМО [Электронный ресурс] – URL: <http://odin.ru/news/?id=46293> (дата обращения 10.04.2018)

Трудовой потенциал руководителя образовательного учреждения

*Лохтина Ю.А.
студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Juliaalekseevna@yandex.ru*

Научный руководитель – Савченко И.А.

Понятие трудовой потенциал активно вошло в 1970–1980 годах. Появление данного термина и активное его использование можно связать с тем, что с конца 20го века человек стал занимать главное место в рабочей организации. На рынке труда человек перестал быть просто рабочей силой (зачастую дешевой), а стал

главной ценностью и богатством для работодателя и организации. Формирование определения трудового потенциала является необходимостью сегодняшнего дня, так как предприятия, которые главную роль отводят человеческим ресурсам, а не финансовой или производственной мощности, имеют больший успех.

Переходя к сущности понятия трудового потенциала, рассмотрим сперва понятие потенциал. Потенциал – запас сил и энергии необходимых для поддержания эффективного функционирования. Трудовой потенциал изучается в рамках многих наук, таких как экономика, социология, демография, менеджмент, психология труда и другие науки, рассматривающие вопросы организации труда.

И вот подойдя к определению трудового потенциала стоит отметить что само понятие несёт в себе широкий характер и включает в себя характеристики и других понятий. Трудовой потенциал включает в себя как количественную оценку, численность сотрудников за определенный период времени их абсолютное и процентное соотношение, так и качественную оценку, уровень образования, категория должности и другие.

Трудовой потенциал руководителя – совокупность физических и духовных способностей для достижения поставленных задач в заданных условиях, их адаптация и совершенство под изменения в учреждении для достижений новых целей.

Структура трудового потенциала работника включает в себя 3 блока:

- Психофизиологический;
- Квалификационный;
- Личностный. [1]

Каждый из блоков включает в себя определенные компоненты трудового потенциала. Психофизиологический состоит из таких компонентов как: возраст, физические и психологическое здоровье, работоспособность, выносливость, темперамент. Квалификационный блок отвечает за результат работника в трудовой деятельности. Вбирает в себя: образование, умения, компетенции, трудовой опыт, трудовая активность, производительность и эффективность. Личностный блок охватывает такие компоненты, которые применимы к сотрудникам, как к личности, к ним относятся: гражданская позиция, творческий потенциал, нравственность и культура человека, особенности его поведения, ценности и интересы. Таким образом, трудовой потенциал охватывает все сферы развития человека и использует их для извлечения максимальной результативности в трудовой деятельности.

Нами был проведён опрос работников образовательных учреждений. Респондентам предлагалось проранжировать по приоритетности 22 качественных характеристики трудового потенциала руководителя образовательного учреждения. [2] Выборка составила 15 учителей одного среднего образовательного учреждения города Москвы. Среди 15 учителей 13 женщин и 2 мужчин, 8 человек до 30 лет и 7 человек старше 30 лет, все жители Москвы. Из 15 учителей 4 учителя начальных классов и 11 предметников, 6 учителей имеют педагогический стаж менее 5 лет, 5 учителей работают 5–10 лет и 4 учителя с педагогическим стажем более 10 лет.

Проанализировав полученные результаты большинство респондентов на первые позиции разместили наличие управленческих знаний и опыт их применения, а наличие педагогического образования уже разместилось в средней части списка приоритетности.

В основном в полученном результате можно наблюдать тенденцию размещения сперва характеристики квалификационного блока и плавно переходит в перечисление личностных характеристик, однако характеристики психофизиологического блока наиболее рассредоточены по всему списку. Можно отметить, что «здоровье» разместили в первой трети приоритета только 4 респондента, 3 из которых имели товарищеские отношения с руководителем образовательного учреждения, остальное большинство разместили «здоровье» во второй трети приоритетного списка. Абсолютное большинство «семейный статус» поставили в конец списка, тем самым отрицая просматривание связи между семейным благополучием и успешной работой, предпоследнюю позицию в списках в большинстве опросов занял «возраст». И только 3 человека ответили «чувству юмора» значимый приоритет, остальные же разместили в части малозначимых характеристик. Однако абсолютно все респонденты в первой половине своего списка разместили характеристики, связанные со знаниями руководителя: «знание административного, трудового и др. видов права, умение их использовать», «наличие экономических знаний и умений». Все респонденты в последнюю треть списка поставили «стремление к самовыражению и самоутверждению», что за частую является естественными потребностями людей, занимающих руководящие должности.

Таким образом, можно сделать вывод, что современное общество успешно приняло и судя по полученным результатам согласилось, что управление образовательным учреждением является особой специфической деятельностью и требует подготовки отличительной от подготовки учителя. Современный эффективный руководитель образовательного учреждения – это управленец с высоким уровнем подготовки, знанием управленческой сферы и нормативно-правовой базы. Особенно важно умение успешно применять свои знания на практике и эффективно осуществлять свою управленческую деятельность. Но работники образовательного учреждения не задумываются о психофизиологическом состоянии их руководителя, что является ошибкой с их стороны. Работники видят трудовой потенциал своего руководителя только как совокупность высококвалифицированных и личностно-деловых характеристик, которые напрямую влияют на эффективное руководство образовательным учреждением. А вот характеристики, относящиеся к психофизиологическому благополучию руководителя или его индивидуально-личностных особенностей, на сегодняшний день выходит, что мало интересуют работников образовательного учреждения. Они не в полной мере понимают какую значимую ценность для человека, на руководящем посту, занимает удовлетворение лидерских потребностей и его психологическое здоровье.

Для эффективного применения трудового потенциала руководителя образовательного учреждения все 3 блока потенциала должны быть максимально успешно задействованы и полностью реализованы в процессе управленческой деятельности.

Литература

1. Экономика труда и социально-трудовые отношения: учеб -метод. пособие / Н.И. Есинова. – Х.: ХГУПТ, 2013
2. Макарова Светлана Николаевна. Управление трудовым потенциалом руководителей-женщин : Дис. ... канд. экон. Наук. Пенза, 2004

Государственная политика в интересах детей и особенности ее реализации в г. Москва в 2012–2017 гг.

*Лыскова П. С.
магистрант факультета социальной коммуникации
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

lady.lysikova@mail.ru

Научный руководитель – Майорова-Щеглова С. Н.

1 июня 2012 года Путин В. В. в целях формирования государственной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации, руководствуясь Конвенцией о правах ребенка, постановил утвердить Национальную стратегию действий в интересах детей на 2012–2017 годы.

Согласно Всеобщей декларации прав человека дети имеют право на особую заботу и помощь. Конституция Российской Федерации гарантирует государственную поддержку семьи, материнства и детства. Подписав Конвенцию о правах ребенка и иные международные акты в сфере обеспечения прав детей, Российская Федерация выразила приверженность участию в усилиях мирового сообщества по формированию среды, комфортной и доброжелательной для жизни детей, обеспечения и защиты прав детей.

Основные направления деятельности, выделенные в Национальной стратегии в интересах детей, заключаются в следующем:

- Реализация практических мер семейной политики детствосбережения;
- Обеспечение доступности качественного обучения и воспитания, культурного развития и информационной безопасности;
- Здравоохранение, дружественное к детям, и здоровый образ жизни;
- Обеспечение равных возможностей для детей, нуждающихся в особой заботе государства;
- Создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия;
- Вовлечение и участие детей в реализации Национальной стратегии.

Проведя анализ реализации за 4 года, мы выявили, что не все направления реализуются успешно. Наиболее позитивный результат отмечается в разработке нормативно-правовой базы. И здесь успешно применяются новые документы и технологии в трех направлениях:

- Наилучшие условия для рождения и начала жизни
- Ребенок в семейном окружении жизни
- Ребенок в культурной среде жизни.

Не до конца проработана и введена нормативно-правовая база в направлении «Охрана здоровья и здоровый образ жизни». Также, не в полной мере реализовано направление дети-инвалиды и дети с особыми потребностями и поддержка и адаптация семьи.

Неоднозначно можно оценить состояние реализации политики в образовательной среде, а мы считаем: образовательная среда чрезвычайно важна для развития и становления ребенка, поэтому мы считаем, что данному направлению нужно особое внимание.

Не смотря на невыполнение некоторых программ по направлению ребенок в образовательной среде, на наш взгляд, реализованные проекты проходят достаточно успешно, хотя недостающие программы очень важны.

Причиной такой неравномерной реализации программ мы считаем недостаточный контроль со стороны государства.

На наш взгляд, для успешной реализации всех направлений нужно:

- создать службу мониторинг для каждого субъекта Российской Федерации
- ежегодно выставлять отчет каждого субъекта Российской Федерации по всем направлениям в общий доступ
- выбирать лучшие программы, успешно реализующихся и показывающие положительную тенденцию, и применять их на территории других субъектов
- за не выполнение программы в установленный срок применять санкции в отношении ответственного за реализацию программы
- разработать эффективную системы оценки реализуемых мероприятий
- проводить опрос граждан, проживающих на территории Российской Федерации, по их удовлетворенности в реализации стратегии в интересах детей.

Выявленные результаты реализации государственных программ в отношении детства, направленных на улучшения здоровья детей, в том числе и положения детей-сирот; борьбу с беспризорностью и безнадзорностью (как следствие с несовершеннолетними правонарушителями), их профилактики; предоставление талантам и одаренным детям возможности развития и реализации – комплекса мер, направленных на стабилизацию и повышения качества их жизни, свидетельствуют о достаточной реализации политики в отношении детства.

Литература

1. Указ Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» от 1 июня 2012 г. N 761.
2. *Рубцов В.В., Шведовская А.А., Дубовик А.С., Семья Г.В.*, Об основных результатах мониторинга первого этапа реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы // Психологическая наука и образование. Том. 21, № 1–2016.
3. Федеральная служба государственной статистики. Сайт. URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения: 20.11.2016).

Гибридизация в сфере образования: метафора или объяснительный принцип?

Макарова А.А.

*аспирант Учебно-научного института
сравнительной образовательной политики
ФГАОУ ВО РУДН, Москва, Россия
amina.somnium@gmail.com*

Научный руководитель – Сенаиенко В.С.

Вопрос, который заслуживает внимания в рамках пятого направления тематических секций конференции «философия образования», касается явления гибридизации в сфере образования. Под данным явлением мы понимаем имплантацию элементов зарубежных образовательных систем в отечественную систему образования, в результате чего начинает формироваться гибридная образовательная система, ключевые характеристики которой могут оказаться совершенно неожиданными и отличными от желаемых [1]. Очень важным аспектом данного вопроса является тот факт, что гибридизация в сфере образования стоит понимать не как

метафору, а как объяснительный принцип для анализа сегодняшнего состояния отечественной высшей школы. В своих работах мы не раз раскрывали понятие образовательной гибридизации с различных позиций: как формирование синтетических тенденций в сфере высшего образования, как инструмент модернизации высшей школы, как результат глобализации сферы образования, как источник превращенных форм в сфере высшего образования и так далее.

Почему же не стоит сводить явление гибридизации в сфере образования к метафоре? Метафора это перенесение смысла с одного слова на другое. Она часто становится эстетической самоцелью и вытесняет первоначальное исходное значение слова [2]. Метафора обладает немалым количеством функций: номинативная (метафоры в названиях), информативная (особенности метафорической информации), мнемоническая функция метафор (метафора и запоминание), текстообразующая функция метафор (метафора и текст), эвристическая функция метафор (метафора в научных открытиях), объяснительная функция метафор (метафора и понимание) и так далее. Все функции ее важны и могут действовать в совокупности. Но если мы рассмотрим номинативную функцию метафор применительно к нашей теме, то нельзя не согласиться, что возможность развития в слове переносных значений создает мощный противовес образованию бесконечного числа новых слов. Уникальная роль метафоры связана с тем, что благодаря метафоре восстанавливается равновесие между почти необъяснимым, двояким, и наименованием объяснимым [3]. Понятия «гибридизация», «гибридность» в различных науках до сих пор достаточно условны и многозначны. Об этой условности говорит, прежде всего, тот факт, что применяются они иногда, и часто недостаточно определенно – в отношении разнородных феноменов с существенной долей заимствований. Гибридизация в биологии является процессом образования или получения гибридов, в основе которого лежит объединение генетического материала разных клеток в одной клетке. Применительно к сфере социальных отношений, куда и относится образование, отметим, что в социальных гибридных системах происходит обобщение наиболее удачного опыта реализации социальных проектов. Может ли в данном случае гибридизация в социальных системах быть просто метафорой? Нет, так как это не есть простое перенесение смысла с одного слова на другое. Речь идет о процессе, происходящем на уровне социальных отношений, которым свойственны другие условия. Объяснительную функцию метафор нельзя трактовать упрощенно: прибегли к метафоре – и непонятное стало понятным, темное просветлело. Тенденция к обобщению и объединению знания переходит в тенденцию к объяснению знания. Образовательная гибридизация это понятие обобщающее процессы, происходящие внутри системы высшей школы и извне, в атмосфере международных взаимоотношений. Единство данного понятия перерастает в единство объяснительного принципа, потому что объяснять – значит устанавливать связь между одним и другим фактами (или группами фактов). «Гибридизация» это отражение тенденции уже не только к обобщению и объединению знания, а выведенный на новый уровень переход в тенденцию к объяснению знания. Образовательная гибридизация как явление должно рассматриваться на уровне объяснительного принципа, так как используется оно для объяснения определенного комплекса причин и результатов, происходящих в системе отечественного высшего образования. Причины появления гибридизации в сфере образования мы не раз приводили в своих работах.

1. *Сенашенко В.С., Макарова А.А.* Образовательная гибридизация как инструмент модернизации системы высшего образования // *Alma Mater Вестник высшей школы.* М. 2017. № 1.
2. *Хилтухина Е.Г.* Философское объяснение метафоры // *Наука, образование и культура.* 2016. № 4(7).
3. *Харченко В.К.* Функции метафоры. Воронеж. Изд-во ВГУ. 1991

Особенности управления современной общеобразовательной организацией

Манахова В.В.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
valeriadesh@gmail.com*

Научный руководитель – Грибкова О.В.

Развитие новых образовательных технологий стало базисом создания глобальных изменений в сфере образования Российской Федерации. Данные изменения привели к созданию не только системы непрерывного образования, появлению онлайн-образования, которое на сегодняшний день является наиболее быстрорастущей отраслью на мировом рынке образования, темпы ежегодного прироста которые составляют в среднем 23 % с 2012 года и по настоящий момент, но и к определенной системе управления современной общеобразовательной организацией.

Актуальность данной темы заключается в том, что управление современной образовательной организацией на данном этапе развития современного общества становится сложным и трудоемким процессом, которому свойственна своя специфика и в ходе проделанной работы представлены более точные, законченные положения об особенностях управления общеобразовательной организацией.

В данной работе мы опирались на контент-анализ научных источников. Поскольку существует множество различных точек зрения, в результате работы представлена конкретная, законченная и полная информация об особенностях управления современной общеобразовательной.

Управление современной образовательной организацией — как научно, так и законодательно обоснованный процесс воздействия на субъектов и объектов образовательной организацией.

К субъектам и объектам образовательной организации можно отнести все лица, которые находятся во взаимодействии с образовательным процессом. Например, педагог или педагогический коллектив, персонал занимающийся обслуживанием данного учреждения, родителей обучающихся и самих обучающихся различных возрастов и так далее может являться субъектом образовательной организацией, в то время как объектом будет выступать сама общеобразовательная организация.

Важной особенностью управления общеобразовательной организацией является зависимость качества управления не только от правильно поставленных целей и задач, но и от наличия системы эффективного контроля исполнения.

Исследуя научную литературу, можно прийти к выводу, что функциями управления современной образовательной организации являются: а) Регулятивно-коррекционная; б) Планово-прогностическая; в) Организационно-исполнительская; г) Контрольно-диагностическая; д) Информационно-аналитическая; е) Мотивационно-целевая.

Среди управленцев в системе менеджмента общеобразовательной организации принято выделять три уровня. К первому уровню принято относить органы управления системой образования и административный персонал. Ко второму уровню относятся руководители служб системы образования. Например, методических или финансово-экономических. К третьему уровню относится педагог. На данном уровне педагог выступает как организатор управления научно-познавательной деятельностью.

На каждом уровне принимаются различные управленческие решения, которые в свою очередь так же можно поделить на типы. К первому типу относятся текущие решения (нацелены на выполнение ближайших по времени задач), ко второму типу относятся перспективные решения.

Анализируя особенности управления общеобразовательных учреждений, можно сделать вывод о том, что разработка управленческого решения в рамках управления общеобразовательной организацией имеет свои этапы. 1. Выявление проблем в существующей сложившейся обстановке. 2. Письменная постановка и закрепление цели и формулирование задач решения, определение исполнителей. 3. Доведение до сведения исполнителей, мотивирование для своевременного исполнения поставленных задач. 4. Окончательная корректировка решения, официальное его изложение в виде нормативного акта, например, в приказ или распоряжение.

Особенности управления современной образовательной организацией заключаются как в наличии определенной иерархичной системы субъектов образовательного процесса, видов управленческих решений, функций управления, так и в наличии специфичных методов управления.

Метод управления – это система способов такого воздействия субъектов общеобразовательной организации на объект управления, при котором будет достигнут наилучший результат.

В своем научном труде В.И. Мухин приходит к выводу, что существует множество классификаций методов управления. Однако наиболее точной классификаций, по нашему мнению, будет являться классификация методов управления состоящая из трех групп.

1. Экономические методы управления. Экономические методы управления характеризуются своим построением на социально-экономических законах развития.
2. Организационно-распорядительные методы (Административные методы). Данные методы основаны на правах и обязанностях субъектов всех уровней управления общеобразовательной организацией. Так же базисом данных методов являются организационные отношения. Организационные отношения – отношения, включающие в себя права и ответственность, властность и компетентность.
3. Социально-психологические методы. Основаны на формировании понятийного аппарата и нравственных устоев относительно вопросов морали, добра и зла, смысла жизни.

Таким образом, управленческая деятельность во многих сферах профессиональной деятельности имеет схожий характер. Однако, нами был выявлен ряд особенностей управления современной общеобразовательной организацией, который заключается в собственной совокупности тесно связанных между собой организационных форм профессиональной деятельности, функций управления и методов.

Литература

1. *Афанасьев В.Г.* Общество: системность, познание, управление. М:ЮНТИ, 2007. – 432 с.
2. *Корчинская Т.И.* Особенности управления современным учреждением образования: методы управления и виды управленческих функций // Экономика и современный менеджмент: теория и практика: сб. ст. по матер. VI междунар. науч.-практ. конф. № 6. – Новосибирск: СибАК, 2011.
3. *Панасюк В.П., Ковальчук О.В.* О политике качества общего образования // Стандарты и качество. 2014. № 7 (925). С. 76–79.

Восстановительный подход в разрешении конфликтных ситуаций с участием молодежи, находящейся в сложной жизненной ситуации

Манахова Е.А.

*студент факультета социальные коммуникации
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
disforsia@mail.ru*

Научный руководитель – Фришман И.И.

Характерной чертой социально-экономического развития современной России является формирование активного, высоконравственного, ответственного в общественной деятельности гражданина, несмотря на это, по-прежнему сохраняются условия для проявлений экстремизма, преступности, других проявлений конфликтного поведения. Особенно данное обстоятельство проявляется в молодежной среде.

Многолетний опыт решения задач формирования личности, соответствующей изменившимся и перспективным общественным условиям, показывает, что достижение успеха в данном деле возможно лишь при условии наличия грамотных, компетентных специалистов, способных эффективно влиять на развитие позитивных качеств молодежи, прежде всего, у ее представителей, находящихся в сложной жизненной ситуации.

- С.В. Мурашева отмечает, что в последние годы проблема девиантного поведения и распространяющаяся криминализация несовершеннолетних вышла на первый план среди социально-правовых проблем России. Ежегодно органами МВД привлекается в качестве обвиняемых и подозреваемых более 200 тыс. несовершеннолетних, достигших 14-летнего возраста [проведении бесед, направленных на формирование у клиента позитивного психологического состояния];
- базовые знания в области психологии лиц старшего возраста и инвалидов. И это все, что касается социально-психологических услуг.

С данным положением трудно согласиться, так как Приказ Министерства труда и социального развития 17 апреля 2014 г. N 258н «Об утверждении примерной номенклатуры организаций социального обслуживания» в число организаций данного вида включает:

- социально-реабилитационный центр, в том числе для несовершеннолетних;
- центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей;
- реабилитационный центр, в том числе для детей и подростков с ограниченными возможностями [между стремлением организаторов разрешения конфликта облегчить переговоры, и применением методов аргументированного принуждения];
- между ценностью добровольного принятия и реализации конфликтующими сторонами плана по исправлению ситуации и преимущественно принудительными мерами обеспечения примирения;
- между ценностью веры в наличие у каждого человека изначального стремления к максимальной социальной самоактуализации и ориентацией на решающую роль окружения личности в регулировании его поведения;

Необходимы новые технологические подходы к организации эффективной работы по разрешению конфликтов с участием молодежи, подходы, учитывающие специфические особенности данной социальной категории, основанные на принципах примирения, посредничества, обеспечения взаимного уважения конфликтующих сторон, находящихся в сложной жизненной ситуации.

Учитывая, что в Профессиональном стандарте «Социальный работник» данному обстоятельству внимание не уделено, это можно рассматривать как перспективу для его дальнейшего совершенствования.

Изучение монографической литературы, диссертационных исследований, анализ материалов конференций, изучение опыта организаций, осуществляющих социально-психологическое обеспечение молодежи, находящейся в сложной жизненной ситуации, позволили сформировать основные направления и задачи внедрения восстановительных технологий в практику работы социальных работников, прежде всего, к ним следует отнести:

- определение социально-психологических основ применения восстановительной медиации в работе с молодежью, находящейся в сложной жизненной ситуации;
- определение путей внедрения восстановительного подхода в систему социальной работы с молодежью, находящейся в сложной жизненной ситуации;
- формирование рекомендаций специалистам социальной сферы по обеспечению эффективного применения восстановительных технологий.

Методики использования восстановительного подхода, предложения автора по обеспечению их эффективности в настоящее время используются при разработке в Городском психолого-педагогическом центре Департамента образования г. Москвы дополнительных профессиональных программ повышения квалификации специалистов служб школьного примирения.

Вместе с тем, практика работы по внедрению восстановительных технологий в процессы разрешения конфликтов с участием молодежи, находящейся в сложной жизненной ситуации, показывает, что для формирования профессиональных качеств специалиста в области восстановительных технологий допол-

нительного профессионального образования в данной сфере крайне недостаточно. Решение данной проблемы видится:

во-первых, в конкретизации в профессиональном стандарте «Социальный работник» трудовых действий социального работника, относящихся к работе с молодежью, находящейся в сложной жизненной ситуации;

во-вторых, в подготовке в высших учебных заведениях социальных работников по конкретной специализации с учетом направлений социальной работы и их спецификой (специалист службы социальной защиты населения, юрист социальной службы, психолог социальной службы, специалист по социальной работе с молодежью, находящейся в сложной жизненной ситуации и т.д.).

Литература

1. Мурашьева С. В. Восстановительный подход к предупреждению и разрешению конфликтов у несовершеннолетних // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 4. – С. 246–250. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/64051.htm>.
2. Профессиональный стандарт «Социальный работник» (Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 677н). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/03.002.pdf>.
3. Приказ Министерства труда и социального развития 17 апреля 2014 г. N 258н «Об утверждении примерной номенклатуры организаций социального обслуживания» URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-17042014-n-258n>

Трансформация организационной идеологии в аспекте развития образовательной организации

Мартьянова М.А.

*магистрант факультета государственного
и муниципального управления*

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

fox28.1993@mail.ru

научный руководитель – Савченко И.А.

Для того чтобы снять деструктивное влияние различных стихийных факторов, необходимо установить и сохранять определенную идеологию в организации. Тем самым обеспечить оптимальный уровень функционального развития. Продуманная корпоративная идеология является одним из факторов стабильной работы и развития учебного заведения.

Именно идея служит формой представления и разъяснения целей, задач и принципов организации в которой они работают.

Понятие идеологии образовательной организации включает в себя набор представлений о правилах поведения, набор привычек и способов деятельности, запретов, норм и ценностей, соблюдаемых сотрудниками образовательной организации. Любая организация имеет свою идеологию.

Например, в учебной организации могут быть введены следующие правила и нормы поведения: 1) не критиковать на совещании начальство, а делать это только в кабинете руководителя; 2) соблюдать дресс-код 3) регулярно поддерживать связь с родителями своих учеников 4) не опаздывать на лекции 5) не отменять занятия, ради каких бы то ни было мероприятий; 6) нельзя пренебрегать

корпоративными мероприятиями. Эти или другие правила, являются основой организационной культуры (идеологии) образовательной организации.

Идеология образовательной организации имеет свойство трансформироваться, видоизменяться. Это может происходить по причине прихода нового сотрудника или руководителя. так же большое значение имеет изменение ценностей в мире. Идеология (миссия) образовательной организации в 20 годы отличается от сегодняшней по причине изменения идеалов у молодого поколения. Идеология т организационная культура в учебных заведениях очень изменилась с приходом новых технологий.

Трансформация организационной идеологии имеет как положительные стороны, так и отрицательные. Проанализировав и изучив идеологии в образовательных организациях, можно сделать вывод, что если трансформация объективно является положительной, то это не значит, что все сотрудники одобряют ее и захотят ей следовать. Например, в связи с научным прогрессом нам доступно большое количество информации, можно использовать электронный доски и т.п. Но старшему поколению учителей, которым нужно осваивать компьютерные технологии или же покидать свою работу, такая трансформация кажется негативной.

На наш взгляд любая трансформация, которая побуждает к развитию и повышению эффективности работы – является положительной.

Есть трансформация, которая касается «незначительных» изменений. Например, руководитель захотел поменять дресс-код или же время работы. На первый взгляд эти изменения никак не влияют на атмосферу в коллективе или на качество работы. Но в действительности, сотрудники, которые ходят в классическом костюме более дисциплинированы, если же в коллективе принято ходить в стиле кэжуал, то атмосфера в этом заведении будет более расслабленной и дружелюбной. Руководителю нужно четко понимать какие корпоративные цели он преследует.

Известный факт, что даже цвет стен в здании влияет на настроение сотрудников и это тоже дает свой отпечаток на общение в коллективе, а, следовательно, и эффективности целой организации.

Когда мы вносим некую трансформацию в идеологию образовательной организации, мы должны четко понимать свои цели и представлять свои будущие результаты.

Литература

1. *Гудков Л.* Кризис высшего образования: конец советской модели //Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. Информационный бюллетень ВЦИОМ. 1998. – № 4. – С. 34–35.
2. *Дрюкер П.* Задачи менеджмента в XXI веке. М.: Издат. Дом «Вильямс», – 2001. – 272 с.
3. *Дятченко ЛТ.* Новый университет: эксклюзивный опыт. //Высшее образование в России. 2003. – № 5. – С. 14–24.

Применение проектного подхода в управлении организационными изменениями: ограничения и перспективы.

Морозов А.А.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
andreimorozv@gmail.com*

Научный руководитель – Савченко И.А.

В настоящее время становится понятно, что традиционные методологические подходы управления проектами не могут в чистом виде использоваться в управлении изменениями. Например, управление невозможно без контроля – это трюизм, но методология контроля в управлении изменениями в корне отличается от той используемой в управлении проектами (если только изменения не осуществляются на основе проектного подхода). В управлении проектами контролируется график работ, затраты, качество и другие характеристики проекта, то же происходит и в управлении изменениями. Но согласно современной методологии управления проектами, контроль проектов – это «сложный процесс сравнения фактических и плановых показателей выполнения работ, а также внесение корректирующих действий для устранения нежелательных отклонений» [1]. Это традиционный подход к контролю в менеджменте вполне естественный для управления проектами, ведь проект – это «более жесткая форма комплекса взаимозависимых процессов и работ, и отклонения любого типа существенно влияют на его дальнейший ход и параметры реализации», основные элементы проекта (цели, задачи, ключевые показатели) задаются до его начала. В управлении изменениями, согласно нашим исследованиям такой подход имеет серьезные ограничения с маркетинговых позиций: он не учитывает происходящие в период проведения преобразований внешние условия, которые могут существенно изменить требования к необходимым параметрам системы [2]. К схожим выводам приходят В.Е. Деружинский и Н.Н. Вартанян: «При разработке, отборе и реализации изменений без отклонений от желаемого результата обойтись невозможно». Эти авторы считают, что «любое нововведение – это отклонение от существующей практики деятельности», поэтому и «контроль по отклонениям в управлении изменениями противопоказан». Контроль должен выстраиваться не на минимизации отклонений, а на создании должной обратной связи, которая улучшала бы течение изменений. Возникающие отклонения рассматриваются как возможные источники благоприятных изменений. Отклонения несут благо – эта непривычная для традиционной технологии контроля мысль неприемлема в управлении проектами, но вполне естественна для управления изменениями.

Ограничение применения проектного подхода к изменениям состоит и в том, что он может использоваться тогда, когда потребность в организационных изменениях возникает эпизодически. По мере нарастания темпов изменений во внешней среде потребность во внутренних изменениях возникает чаще (приведенные выше результаты проведенного исследования предприятий показывают, что в среднем на одно предприятие приходится 14 организационных изменений

за год, что в общем-то существенно). С учетом наложения на этот процесс меняющихся внутренних условий, взаимовлияния факторов (например, скорость перехода из одной стадии развития в другую также зависит от внешнего окружения) потребность в организационных изменениях испытывается современными организациями постоянно. Поэтому организационные изменения как таковые уже перестали быть в современных условиях разовым проектом, они превратились в череду проектов. Реализация организационных изменений – не эпизодическое действие, а зачастую деятельность на постоянной основе.

Так и разработка, и реализация стратегического плана перестали быть отдельными проектами, стратегическое управление ввиду постоянных изменений во внешней и внутренней ситуации давно уже рассматривается как необходимая постоянная деятельность. В стратегическом управлении могут использоваться и используются методы управления проектами. Но к настоящему времени стратегическое управление представляет собой самостоятельную область менеджмента со своими особенностями и инструментарием, которая наряду с проектным может использовать и другие научные подходы. И если в стратегическом управлении, выстраиваемом на непостоянном и сложно предсказуемом воздействии внешней среды на предприятие, возможно применение проектного подхода при условии его развития, но проектный подход может также успешно применяться и в управлении изменениями как направлении стратегического менеджмента [3].

Резюмируем: поскольку проектный подход предполагает отношение к изменениям как к проекту, к управлению изменениями возможно применение проектного подхода, но при условии относительно стабильного воздействия внешней среды на проект изменений. Если управление проектами – это всегда управление изменениями, то управление изменениями – это далеко не всегда управление проектами. Нам ожидается, что методология проектного подхода еще будет успешно развиваться в сфере управления изменениями, т.к. этот подход сколько теоретически и методически проработан, столько и перспективен.

Литература

1. *Гречуха Е.И.* Управление изменениями на основе гипотезы компактности // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. 2013. Т.1. No 10 (61). С. 58–60.
2. *Малюк В.И., Немчин А.М.* Производственный менеджмент: учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. 288 с. 72–75.
3. *Деружинский В.Е., Вартамян Н.Н.* Теоретико-методическое обеспечение процесса управления внутрифирменными трансформациями в крупных компаниях // Terra Economicus. 2011. Т. 9. No 1. Часть 2. С. 11–16.

Аспекты взаимодействия дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников

Мухаметханова Л.Ф.
магистрант факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО НГПУ, Набережные Челны, Россия
muhamethanova-leisan@mail.ru

Научный руководитель – Хабибулина И.З.

Семья – одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю его существования. Ни одна нация, ни одна культурная общность не

обошлись, и не обходятся без семьи. В ее развитии, сохранении заинтересовано общество, государство, в надежной семье нуждается каждый человек. Семья и детский сад – два важных института. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка требуется их взаимодействие. Всем известно, что воспитание ребенка начинается с семьи.

Если проанализировать психолого-педагогическую литературу, то можно сказать, что проблема взаимодействия семьи и детского сада широко обсуждается педагогами и психологами. Исследования проблемы, которые существуют во взаимодействии детского сада с семьей, а это порой нехватка времени и даже нежелание работать в сотрудничестве. Далеко не все семьи в полной мере реализуют весь комплекс возможностей воздействия на ребенка. По этому необходима квалифицированная помощь дошкольной организации. Проблема взаимодействия дошкольной организации с семьей воспитанников на сегодняшний день остается актуальной. Для того, чтобы привлечь семью к взаимодействию с детским садом, необходимо формирование сотрудничества, единство интересов и потребностей обеих сторон, преемственность воспитания в семье и в детском саду. Выделяют четыре основных направления работы с родителями в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: познавательное, информационно-аналитическое, наглядно-информационное, досуговое.

Познавательное направление предполагает ознакомление родителей с возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного возраста.

Информационно-аналитическое направление предусматривает выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической грамотности.

Наглядно-информационное направление даёт возможность донести до родителей любую информацию в доступной форме.

Досуговое направление призвано устанавливать теплые доверительные отношения, эмоциональный контакт между педагогами и родителями, между родителями и детьми [2].

Принципы взаимодействия семьи и дошкольной организации – важный аспект для формирования активной позиции родителей. Выделяют следующие принципы:

1. Доверительность отношений – этот принцип предполагает обеспечение веры родителей в профессиональную компетентность и тактичность педагога, его умение понять и помочь решить проблемы семейного воспитания.
2. Личностная заинтересованность родителей – родители должны видеть во взаимодействии личностный смысл, который поможет им правильно строить общение и совместную деятельность с ребенком, сделать педагогическую позицию адекватной, гибкой, прогностической.
3. Эмансипация – освобождение родителей от стереотипных взглядов, установок на воспитание ребенка как несмышленного малыша; пробуждение их желания познать самих себя.
4. Утверждение самооценности родителей – только уважающие себя родители могут воспитать здоровую и свободную личность (предполагается создание условий, при которых родители имеют возможность максимально плодотворно проявить свои положительные качества и способности; предельное

уважение к каждому родителю, признание его индивидуальности и неповторимости) [1].

В работе с родителями применяют разнообразные формы взаимодействия. Главное ответить на вопросы родителей, и донести до родителей знания. Выделяют традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия с родителями дошкольников. К традиционным формам относятся а) коллективные (родительские собрания, конференции, круглые столы); б) индивидуальные (беседы, консультации, посещение на дому), в) наглядно-информационные (выставки, стенды, ширмы, папки-передвижки). Нетрадиционные формы: а) информационно-аналитические (выявление интересов, запросов родителей, уровня их педагогической грамотности); б) познавательные (знакомство родителей с возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного возраста через семинары- практикумы, педагогическая гостиная, педагогическая библиотека для родителей); в) наглядно- информационные (знакомство родителей с работой ДОУ- это информационные проекты для родителей, организация дней открытых дверей, выпуск газет); г) досуговые (совместные досуги, праздники, участие родителей и детей в выставках).

Педагог должен обладать такими личностными качествами как открытость, искренность, располагать родителей к доверительному общению, что способствует снижению тревоги и совместному преодолению трудностей. Открытое прямое сотрудничество, взаимодействие дошкольной организации с семьями воспитанников, активное включение родителей в жизнь детского сада – главный принцип взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации, при котором возможно выполнение главной цели воспитательного процесса – гармоничное развитие личности ребенка[3].

Таким образом, взаимодействие семьи и детского сада – это длительный процесс, долгий и кропотливый труд, требующий от педагогов и родителей терпения, творчества и взаимопонимания. В новых формах взаимодействия с родителями реализуется принцип партнерства, диалога. Разнообразие интерактивных форм взаимодействия с родителями, позволяет воспитателям значительно улучшить отношения с семьями, повысить педагогическую культуру родителей, расширить представления детей по различным образовательным областям.

Литература

1. *Далинина Т.С.* Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 1.- С. 24–39.
2. *Григорьев, Н.Н.* Как мы работаем с родителями /Н.Н.Григорьева, Л.П.Козлова // Дошкольное воспитание.- 2006. – № 9. – С. 32- 48.
3. *Белоногова Г.Н.* Педагогические знания – родителям /Г.Н.Белоногова, Л.И. Хитрова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 1. – С. 24–36.

Проблем развития школьной информационной безопасности образовательной среды

Павловский А.И.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
pavlovskiy_a.i@bk.ru*

Научный руководитель – Какадий И.И.

Различные информационные технологии развиваются чрезвычайно быстро. Вместе с этим, так же быстро, появляются новые угрозы. Информационные технологии коснулись и учебных заведений. Всё острее стоит вопрос о развитии безопасной школьной информационной среды. Несмотря на то, что информационные технологии прочно вошли в школьную жизнь детей, и многие уже не представляют своей жизни без неё, всё же существуют проблемы, которые необходимо решить.

Существующие проблемы, они же угрозы, информационной образовательной среды, которые, условно, можно разделить на четыре категории:

1. Угрозы физическому здоровью ребёнка:
 - сексуальное домогательство в сети Интернет;
 - нарушение норм и правил работы за компьютером.
2. Угрозы психическому состоянию ребёнка:
 - манипуляция сознанием ребёнка;
 - троллинг, запугивание и унижение;
 - зависимость от сетевых и компьютерных игр.
3. Угрозы нравственному развитию ребёнка:
 - воздействие информации, запрещённой для распространения среди детей;
 - вовлечённость в экстремизм и терроризм;
 - некорректное, некультурное поведение собеседников в чатах, форумах и социальных сетях.
4. Угрозы материального ущерба:
 - хищение личной информации;
 - несанкционированные покупки;
 - нарушение авторских прав.

Теперь же разберёмся, как избежать большинства из существующих угроз.

Для предотвращения такой угрозы, как: «сексуальное домогательство в сети Интернет», необходимо проводить с учащимися беседы, в которых им будет объяснено, как правильно общаться с «незнакомыми» людьми в сети Интернет.

Чтобы не допустить нарушения норм и правил работы за компьютером, и тем самым сберечь здоровье учащегося, на этапе знакомства с компьютером, необходимо довести до него нормы и правила работы за компьютером и следить за неукоснительным их соблюдением. К таким правилам и нормам можно отнести: лимит времени работы за компьютером, упражнения для снятия напряжения с глаз, регулярные перерывы и т.д. Так же, в будущем, установление правил работы за компьютером поможет избавиться от такой угрозы, как зависимость от сетевых и компьютерных игр.

Для того, чтобы исключить остальные вышеперечисленные угрозы, рекомендуется тщательно следить за тем, что учащийся делает в сети Интернет и вовремя

его ограничивать от Интернета. Кроме того, рекомендуется пользоваться специальными программами, которые позволяют блокировать сайты по их содержанию.

Для родителей, кроме уже описанных, есть отдельная рекомендация: установить на смартфон ребенка браузеры с функцией «родительский контроль». Данная функция позволит заблокировать сайты, на которые не должен заходить ребёнок, а также позволит не допустить несанкционированных или случайных покупок в интернете. Так же следует регулярно проверять историю браузера, чтобы контролировать «передвижения» ребёнка в интернете.

Следовательно, можно увидеть, что, несмотря на большое количество различных угроз, почти все из них можно избежать, придерживаясь простых, не обременяющих, правил. Но, в любом случае, на родителях, учителях и сотрудниках образовательной организации лежит бремя ответственности и контроля за тем, чем ребёнок занимается в сети Интернет.

Литература

1. *Богатырева Ю.И.* Модель обеспечения информационной безопасности школьников при создании инфобезопасной среды образовательного учреждения. 2013.
2. *Лопатин Д.В., Королева Н.Л., Анурьева М.С., Пузанова Я.М., Остапчук К.И.* Проблемы безопасности школьников в сети интернет. 2017.
3. *Коротенков Ю.Г.* Информационная образовательная среда основной школы. 2011.

Проблемы при реорганизации образовательного учреждения

Панкова Н.М.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nadyaaa137@yandex.ru*

Научный руководитель – Николаева А.А.

В связи с постоянным процессом реорганизации в системе образования, в последнее время данный вопрос привлекает много внимания. Реорганизации подвергаются как дошкольные, так и средние и высшие образовательные организации.

Под реорганизацией следует понимать прекращение деятельности или изменение правового статуса юридического лица, влекущего за собой правопреемство. Вопросы реорганизации юридических лиц рассматриваются в Гражданском кодексе РФ [1]. Там выделены следующие виды реорганизации:

- слияние – подразумевает объединение двух и более юридических лиц, в результате которого образуется новое юридическое лицо;
- присоединение – подразумевает прекращение существования одного или нескольких юридических лиц с полным правопреемством другого существующего юридического лица;
- разделение – подразумевает прекращение существования юридического лица с полным правопреемством двух и более юридических лиц, которые создаются в результате разделения;

- выделение – подразумевает создание нового юридического лица или юридических лиц, являющихся частичными правопреемниками реорганизуемого юридического лица, без прекращения деятельности последнего;
- преобразование – подразумевает изменение организационно-правовой формы юридического лица.

Процесс реорганизации образовательных организаций регулируется Федеральным законом № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (далее – 273-ФЗ) [2].

В зависимости от того, кем создана образовательная организация, она может являться государственной, муниципальной или частной [2].

Государственной образовательной организацией является образовательная организация, созданная Российской Федерацией или субъектом Российской Федерации. Муниципальной образовательной организацией является образовательная организация, созданная муниципальным образованием (муниципальным районом или городским округом). Частной образовательной организацией является образовательная организация, созданная в соответствии с законодательством Российской Федерации физическим лицом или физическими лицами и (или) юридическим лицом, юридическими лицами или их объединениями, за исключением иностранных религиозных организаций.

Образовательная организация может быть реорганизована или ликвидирована в порядке, установленном гражданским законодательством, с учетом особенностей, предусмотренных законодательством об образовании. Решение о реорганизации образовательной организации могут принимать как федеральные органы, так и местные органы, путем издания постановления или иного нормативного акта. Однако вновь созданная организация должна быть некоммерческая и образовательная это является особенностью данной реорганизации.

Рассмотрим проблему реорганизации образовательных организаций на примере средних образовательных учреждений. Анализ процесса объединения учебных учреждений в образовательные комплексы (на примере создания образовательных комплексов в г. Москве) свидетельствует, что в подавляющем большинстве объединение положительно повлияло на финансовый аспект функционирования образовательного учреждения. С позиции руководства образовательного комплекса, процесс объединения учебных учреждений несет в себе положительную составляющую: укрупнение образовательных учреждений приносит большее количество средств; повышается статус учебного учреждения; уменьшается общее количество работников, за счет перераспределения полномочий; во всех присоединенных учреждениях уравнивается заработная плата. Однако на его плечи ложится груз проблем, связанных с организационными, финансовыми и психологическими проблемами. Организационные и финансовые проблемы выделяются в крупные очаги психологических проблем внутри коллектива [3].

Мониторинг отношения родителей к объединению учебных учреждений в образовательные комплексы, проведенный среди ряда школ Юго-Восточного административного округа г. Москвы, показал, что половина опрошенных родителей (49 %) не знали, что школа, в которой учатся их дети, включена в процесс создания образовательного комплекса, соответственно остальные родители (51 %) уже владели этой информацией. На вопрос о том, возникнут ли проблемы во взаимоотношениях между родителями и новыми учителями при объединении

различных школ большая часть родителей – 66 % посчитала, что эти проблемы неизбежно возникнут, и только 33 % – не согласились с этим. Однако в уже работающих комплексах 50 % родителей отмечают, что не испытывают сложности в налаживании отношений с новыми учителями. И только 33 % – отвечают, что такая проблема у них есть. Остальные 17 % родителей затрудняются с ответом. А вот отношения с новой администрацией, с точки зрения родителей, будут выстраиваться более позитивно – на это надеются более 60 % опрошенных родителей. Наиболее резкое негативное отношение родителей (до 70 %) фиксируется в вопросе возможной смены места учебы детей в результате создания образовательного комплекса. Что касается непосредственно учеников, то имеющиеся данные свидетельствуют о том, что обучающиеся более позитивно относятся к процессу объединения. Только 15 % процентов негативно оценили данный процесс. С их точки зрения, неважно, кто руководит, важно, кто учит [3].

Таким образом, на примере данного исследования, мы видим, что проблемы при реорганизации образовательных организаций существуют, однако они решаемы. В основном проблемы возникают в межличностных отношениях участников образовательного процесса. Так же родителей учащихся, беспокоит смена места учебы, так как для большинства семей это является стрессовой ситуацией. А вот сами обучающиеся настроены позитивно к каким-либо изменениям.

Литература

1. Гражданский кодекс Российской Федерации от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 29.12.2017) // Статья 57. Реорганизация юридического лица
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // Статья 22. Создание, реорганизация, ликвидация образовательных организаций
3. *Лебединская Г.С.* Проблемы реорганизации (объединения) образовательных учреждений (на примере средних образовательных учреждений) // инновации в современной науке. – 2015. – С. 176–181.

Цифровые технологии, качество жизни и образования подростков

Покровская Е.С.

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

espokr@yandex.ru

Научный руководитель – Поливанова К.Н.

Если смотреть на развитие подростков с точки зрения макропроцессов в обществе, мы видим, что необходимо учитывать неравенство в благосостоянии разных социальных групп. По мнению К.Н.Поливановой неравенство спровоцировано процессами глобализации, и эти процессы привели к тому, что практики разного уровня благосостояния и культурного капитала сейчас находятся в одном времени и пространстве. Частью благосостояния является и виртуальная реальность. Возникает вопрос, может ли доступ к виртуальной реальности смягчить возникающее неравенство?

Могут ли онлайн технологии открыть доступ к образованию тем группам населения, у которых доступ ограничен? Могут ли технологии в образовании

дать возможность подросткам быть более эффективными, успешными в обучении? Получить более высокий уровень образования? Более качественное образование? Результаты трех зарубежных исследований, описанные ниже, соприкасаются с данными вопросами.

Цифровой разрыв возникает между различными слоями населения, что увеличивает социальное и экономическое неравенство. Исследования показывают, что в Бразилии пользователи интернета – образованное, и, в основном, белое население. Цифровой разрыв определяется как отсутствие, дефицит и пробелы владения технологиями или доступа к ним, разрыв, который развивается между социально-экономическими классами, дефицит информированности, возможностей для самовыражения и экономического развития.

Цифровое включение – это форма интервенции, выявляющей социальные слои населения и индивидов, не включенных в цифровую среду. Программа цифрового включения призвана смягчить цифровой разрыв благодаря выявлению различий в доступности технологий, осведомленности, возможности использования и обучения новым технологиям.

С помощью качественных, феноменологических методов исследовалось влияние цифрового включения на идентичность подростков, их благополучие, и приобретение специальных навыков, таких как использование технологий для профессионального развития, а также навыков использования веб-дизайна, интернета, почты.

Основные результаты исследования в том, что программа влияет на идентичность и благополучие благодаря тому, что подростки получают экономические возможности, которые оказывают влияние на общество, семью и их взгляд на будущее. Благодаря включению в значимую деятельность, подростки испытывают чувство выполненного долга, получают более высокий уровень образования, видят свое будущее более ярким, верят, что программа может изменить образ общества. [T.R.Eraseren,2014]

Также было проведено исследование индивидуального онлайн обучения в сельской школе в окрестностях Массачусетса. Целью исследования была представить перспективу эффективности технологий в фасилитации более индивидуализированного обучения для учеников. Основные результаты:

- У учеников был отмечен высокий уровень доверия к использованию технологий, уверенность в собственных возможностях их использовать, высокая удовлетворенность использованием технологий, признание их актуальности.
- Использование онлайн-обучения связано с уверенностью учеников, их восприятием обучения и удовлетворенностью им, и восприятием технологий как актуальных и релевантных. Опыт использования технологий привел к восприятию их как инструмента для уверенного индивидуального обучения.
- Онлайн обучение позволило ученикам достичь и превзойти академические стандарты в социальных науках в 7-ом классе, экономических – в 10-м, и политических – в 12-ом.
- Особенности онлайн обучения, ценность которых отметили ученики: контроль частоты учебных активностей, регулярной обратной связи, оценки, онлайн инструменты и мультимодальность платформы, поддерживающей обучение.
- Ученики полагают, что более высокий уровень технического обеспечения в смешанном обучении – главный шаг к тому, чтобы обучение было более ин-

дивидуализированным. [M.R.Farmer,2016] Данные результаты интересны тем, что становится видимой связь между онлайн обучением и индивидуализацией процесса обучения. Идея индивидуализации обучения заложена в концепцию непрерывного обучения в течение всей жизни (lifelong learning) в странах ЕС.

Количественное исследование Шнейз образовательного процесса в виртуальной школе Калифорнии показало, что 40 % причин, по которым студенты успешно заканчивали обучение или отчислялись из школы, касались дефицита кредитов. Кредит – единица измерения объема изученных дисциплин. Автор указывает на то, что и в целом в Калифорнии национальный процент отчислений около 30 %, что тревожит, поэтому является необходимым узнавать причины отчисления, как из традиционных, так и из виртуальных школ. В связи с этим автор формулирует вопросы для будущих исследований:

Является ли онлайн обучение предиктором получения большего количества кредитов?

Является ли уровень чтения в виртуальном обучении предиктором закрытия кредитов? Данные отдельных исследований противоречат друг другу: по данным одних исследований уровень чтения в онлайн среде связан с успешным закрытием кредитов, или окончанием школы, а по данным других – нет.

Является ли дефицит кредитов предиктором отчисления из старшей школы, виртуальной или традиционной?

Связана ли локация виртуального обучения: в школе или дома с закрытием кредитов? В целом, результаты исследований показывают, при виртуальном обучении в специальных компьютерных лабораториях либо домашнем виртуальном обучении одновременно с обучением в традиционной школе ученики успевают больше, нежели при виртуальном обучении только дома.

Связано ли обучение в виртуальной школе с отчислением или наоборот, успешным окончанием школы? [L.P. Schnase,2011].

Как мы видим, данные первых двух приведенных исследований указывают на связь использования технологий и благополучия подростков, либо их удовлетворенности качеством образования. Исследование Шнейз же приводит к множеству вопросов относительно непроявленных связей между виртуальным обучением и успеваемостью подростков.

Литература

1. *Eraseren T.R.* A Phenomenological Study on Brazilian Adolescents' Experiences of A Digital Inclusion Program: Dis.Ph.D. Chicago, 2014.
2. *Farmer M.R.* Steps Toward Personalized Learning Using Online Asynchronous Technology: A Study of th, 10th, and 12th graders at a Small Rural School in Massachusetts: Dis.Ph.D. Cambridge, Massachusetts, 2016.
3. *Schnase L.P.* The virtual classroom: a quantitative study of online education and high school graduation: Dis.Ph.D. Minneapolis, 2011.

Основные проблемы формирования человеческого капитала в современной России

*Полосина А.А.
старший преподаватель кафедры социальной
коммуникации и организации работы с молодежью
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
KoposovaAA@mgppu.ru*

Вся история человечества – это история изменений, но в последние десятилетия этот перманентно идущий процесс сильно ускорился. Мы можем сравнить то, как устроена наша жизнь сегодня, с тем, что было двадцать или даже десять лет назад. На самом деле, это абсолютно радикальный прорыв, что характерно, в общем-то, не очень предсказанный, потому что потребность людей быть непрерывно на связи и постоянно присутствовать в информационном пространстве не была явно выраженной до того, как появилось предложение соответствующих технологий. Именно благодаря этому стали возможны новые услуги, которые мы можем получать в мобильном режиме, – то, что было раньше невообразимо, изменило экономику сервисов. Одновременно это изменило и нашу социальную жизнь. На самом деле, всегда были некие сообщества, всегда была коммуникация, но она была дискретная. Сейчас человек перешел в режим непрерывной коммуникации, сообщества в социальных сетях стали гораздо более плотными, и это очень сильно меняет социальную организацию жизни – при этом не очевидно, что всегда в лучшую сторону.

В успешном развитии главное – то, насколько человеку комфортно в той среде обитания, в которой он живет. Ведь технологии по большому счету не самоцель, а средство повысить комфортность жизни человека

Активное развитие человеческого капитала подразумевает провозглашаемый в стране курс на модернизацию и инновационное развитие. В первую очередь необходимо адекватно оценивать его состояние, выявляя его количественные и качественные характеристики, а также вклад регионов России в формирование человеческого капитала. [1]

Разговоры и дискуссии вокруг российского человеческого капитала в последнее время прибавилось на различных форумах и конференциях, а реальных инвестиций в него – в главный фактор и драйвер процессов экономического и институционального роста и развития – не прибавилось, напротив, даже убавилось.

Кризисные явления в процессах роста и развития национального человеческого капитала являются основными факторами и драйверами кризисов во всех видах трудовой, государственной и иной деятельности, в семьях, в обществе, в морали и нравственности, в экономике и государственности. Негативные кризисные драйверы в процессах роста и развития человеческого капитала постоянно преобладали над положительными драйверами роста и развития национального человеческого капитала на протяжении всего развития России, исключая ограниченный во времени советский период расцвета науки (до середины 1970-х годов), а сейчас мощность влияния негатива на человеческий капитал, вероятно, достигла максимума. В число негативных кризисных драйверов национального человеческого капитала входят высокая коррупция, повышенная криминализация страны, крайне низкое по сравнению с другими странами финансирование составляющих человеческого капитала, включая

образование, здравоохранение, науку, инфраструктуру, низкая безопасность населения, низкое качество жизни, высокая авторитарность власти, ее неэффективность и волонтаризм и другие.

На сегодняшний день человеческий капитал становится главным источником конкурентных преимуществ тех организаций, которые стремятся к долгосрочному успеху и развитию. Однако наблюдается и противоположный тренд – нарастающий дефицит профессионалов, имеющих высокий уровень подготовки, соответствующий потребностям работодателя. В связи с этим многие организации озабочены тем, как гарантировать соответствие уровня подготовки кадров потребностям своего развития. Очень важно, чтобы страна была комфортной с точки зрения даже самых элементарных физических удобств, не говоря уже о комфортности душевной и ментальной. Одной из причин, почему актуальность и важность этого будет только нарастать, является то, что в новой модели развития экономики основная добавленная стоимость будет создаваться в области интеллектуального труда и создания уникальных решений. [2] Все это приведет к тому, что единственным настоящим капиталом в такой экономике станет человеческий капитал. То есть капитал, представленный мозгами и руками тех, кто способен создавать уникальное предложение. В глобальном мире этот человеческий капитал, представляющий максимальную ценность, обладает абсолютной текучестью. К сожалению, пока не переломленная тенденция – миграция таланта из Российской Федерации и миграция низкоквалифицированной рабочей силы в Российскую Федерацию. Поэтому абсолютный критерий успеха для меня – это наличие в стране более комфортных условий для ведения интеллектуального бизнеса, для жизни людей, для коммуникации, чем в большинстве стран мира. Когда в Россию станут приезжать учиться, открывать бизнес, ориентированный на глобальный рынок, жить в старости на пенсии, тогда можно сказать, что страна добилась успеха. Все остальное – это абсолютно вторичный инструментарий.

Литература

1. *Грузков И.В.* Воспроизводство человеческого капитала в интересах инновационного развития: монография / И.В. Грузков; ФГБОУ ВПО «Ставропольский гос. аграрный ун-т». – Москва: Илекса, 2011. – 342 с.
2. *Человеческий капитал современного российского общества: сборник статей / Центр прикладных науч. исслед.* – Москва: Планета; Волгоград: Центр прикладных науч. исслед., 2012. – 299 с.

Негативные последствия включения детских садов в систему территориально-образовательных комплексов

*Просвирина А.И., Скрипак Д.М.
студенты факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Acia_@mail.ru
daynightd@yandex.ru*

Научный руководитель – Савченко И.А.

Объединение детских садов и школ в единые образовательные комплексы – явление, характерное в последние годы для российской системы образо-

вания. Объединение дошкольных образовательных организаций (далее ДОО) со школами призвано способствовать созданию образовательных структур с условиями для развития детей, начиная с дошкольного возраста. Территориально-образовательный комплекс (далее ТОК) – это образовательная организация, объединяющая несколько школ и детские сады как структурные подразделения и создающая единое физическое, культурное, образовательное пространство на территории микрорайона, объединенных юридически.

Директор комплекса принимает все решения по развитию образования и финансированию в рамках всего комплекса, подразделениями руководят его заместители, которые ранее были директорами соответствующих школ или заведующими детскими садами. Административно-хозяйственные службы объединяются и сокращаются в соответствии с общим объемом работы образовательного комплекса [3].

Цели объединения школ и детских садов, направленные на повышение доступности и качества образования, как дошкольного, так и основного, реализуются за счет следующих факторов:

1. Повышение преемственности детского сада и школы
2. Повышение привлекательности учреждений
3. Оптимизация кадров
4. Улучшение финансового состояния небольших образовательных организаций

Стоит отметить, что включение детских садов в состав образовательных комплексов повлекло за собой серьезные изменения в системе дошкольного образования, и далеко не во всем они пошли на пользу детям и сотрудникам образовательных учреждений [2].

В ходе социологического опроса, проведенного в период с февраля по март 2018 года, нам удалось определить факторы негативного отношения родителей и сотрудников Дошкольного отделения № 4 к процессу объединения детских садов и школ. Опрос был проведен среди 50 человек, дети которых посещают дошкольные учреждения и 10 воспитателей.

Результаты исследования показали:

- 80 % воспитателей и 80 % родителей считают, что директор ТОК не знает о возрастных особенностях, программах, специфике образовательного процесса в ДООУ.
- 100 % воспитателей и 90 % родителей отмечают сокращение количества групп дошкольных учреждений, сокращение специалистов, большую наполняемость групп, большую нагрузку на педагогический состав.
- 90 % воспитателей и 40 % родителей полагают, что упор делается на развитие школ, проблемы дошкольного воспитания вторичны.
- 70 % родителей видят проблему в отсутствии открытого контакта с директором комплекса в силу его загруженности.
- 90 % воспитателей выразили возмущение низкими зарплатами в силу потери финансовой независимости детского сада.
- 30 % воспитателей недовольны отчислениями средств на развитие более «слабых» садов.
- 60 % воспитателей говорят о наличии конфликта интересов учителей и воспитателей, заключающегося в разном представлении системы дошкольного образования.

Таким образом, можно выделить следующие отрицательные последствия создания ТОКов:

1. Недостаток опыта администрации
2. Потеря стимулов развития ДОО
3. Сокращение педагогического штата
4. Доминирование программ школьного обучения в ДОО

Главной целью присоединение детских садов к школе является удовлетворение в полной мере запросов общества в сфере образовательных услуг. Учреждения территориально образовательных комплексов призваны к созданию оптимальных условий для обеспечения доступности дошкольного, общего и дополнительного образования и обеспечения эффективности управления качеством услуг в сфере образования, эффективному использованию материально-экономических ресурсов, созданию компетентной, позволяющей осуществлять и воплощать в жизнь новейшие педагогические технологии и комфортной для воспитанников и обучающихся образовательной среды. Однако на данный момент рано говорить о достижении всех поставленных задач, так как система недостаточно развита и требует корректировок, на введении которых требуется время и получение опыта работы с подобными комплексами.

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 22.03.2011 г. № 86-ПП (с изменениями на 24 августа 2017 года) «О проведении пилотного проекта по развитию общего образования в городе Москве» // Вестник Мэра и Правительства Москвы. – 2006. – № 19.
2. *Якорева, А.* Жертвы школьного уравнения // «Коммерсантъ ДЕНЬГИ». – 2014. – № 41. – С. 18–20
3. Учебно-методический кабинет: Слияние школ и детских садов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ped-kopilka.ru> (дата обращения: 08.04.2018).

Проблемы управления школьной образовательной средой

Сафонова А.О.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
asafon13@mail.ru*

Научный руководитель – Какадий И.И.

Образовательная среда – это понятие, которое трудно назвать новым. Данный термин соотнесен с образовательным процессом с конца XX века. Это процесс, который целенаправленно и по определённому замыслу формирует личность по особым показателям, которые в обязательном порядке носят обусловленный социальный характер.

Бесспорно, школьная образовательная среда находится в процессе основополагающих видоизменений, которые вызваны колоссальными изменениями в свою очередь в образовательной среде в целом [1]. Изменение в образовательной среде происходит во многих областях:

- политической;
- экономической;

- идеологической;
- моральной и других.

Следовательно, данные видоизменения и перемены в образовательной среде в целом и школьной образовательной среде в частности, так или иначе, приводят к возникновению трудностей и проблем.

Перед современным образованием стоят такие проблемы, как:

- проблема соответствия духовных и интеллектуальных взглядов;
- проблема соответствия гуманитарных и естественнонаучных направлений;
- проблема соответствия репродуктивного и интеллектуального обучения;
- состав образовательных предметов и их количество;
- установление взаимосвязи между предметами и навыками.

Проблемы управления школьной образовательной средой неизбежны. Они могут быть вызваны различными причинами, быть представленными в виде временных затруднений или в формате масштабной проблемой, с которой сложно справиться в одночасье [2].

Далее будут представлены только ключевые проблемы управления школьной образовательной средой, примечательно, что они являются очень разноплановыми.

1. Появление информационных изменений. Проблема выражается в лавинообразном (а иногда очень излишнем) потоке информации из «вне», что затрудняет процесс выявления достоверной, качественной и проверенной информации.
2. Возникают затруднения с количеством образовательных предметов, с их содержанием и объемом.
3. Появление разноплановых школьных уклонов, программ, страдает общая концепция школьной образовательной среды.
4. Проблемы с развитием духовного начала и моральных устоев.
5. Формирование у участников школьной образовательной среды неискаженного мировоззрения.
6. Создание необходимых условий для функционирования школьной образовательной среды, а именно создание правовой, функциональной, экономической и других баз.

Образовательная среда – это одно из центральных направлений деятельности государства, которому уделяется пристальное внимание. На данный момент, необходимо четко понимать, где и с какими проблемами управления встречается образовательная и школьная образовательная среда, с целью осуществления продуктивной работы в будущем.

Литература

1. *Мясоедова Е.А.* Программно-целевое проектирование образовательных систем. Стратегии инновационного развития. М., 2011.
2. *Пильдес М.Б.* Система работы образовательного учреждения в условиях модернизации образования. С., 2016.

Использование системы «Кайдзен» в деятельности образовательной организации

Саяпина А.С.

*студент факультета государственное и муниципальное управление
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

asapa2033@gmail.com

Научный руководитель – Савченко И.А.

Одним из современных перспективных научных направлений, призванным обеспечить повышение качества производства (оказания услуг); рост результативности и эффективности деятельности компании (предприятия, организации); гарантию его высокой конкурентоспособности и долгосрочного успеха является японское философское течение, учение и практика «Кайдзен». Обязательным условием данного учения является непрерывность и постоянство процесса преобразования трудовой деятельности персоналом компании (предприятия, организации). Реализация данного важнейшего условия является залогом осуществления локальных и глобальных положительных преобразований, развития компании (предприятия, организации).

Стратегия учения (системы) «Кайдзен» составляет непрерывный процесс совершенствования, в который вовлечены все члены коллектива – от высших руководителей до рядового сотрудника организации. Стратегия «Кайдзен» – рассматривается правительством Японии как ключ к конкурентоспособности страны на мировом рынке – это центральная концепция японского менеджмента.

Учение (система) «Кайдзен», как и учение конфуцианства, и школы Дао в основу практической деятельности (производства материальных ценностей или оказания услуг) ставят требования по постоянному развитию человека-специалиста; восприятию им реального окружающего мира на основе самоуглубления, самопознания, самосовершенствования, проявление самостоятельности в овладении учениями, знаниями и навыками. Эти неперемное условие формирования и развития гармоничной личности и ее основы «Я», создающего конкурентоспособную, качественную продукцию (услугу).

На практике доказано, что учение (система) «Кайдзен» по праву стоит в одном ряду с самыми выдающимися достижениями менеджмента XX века и будет еще долго востребована.

Однако в компании (предприятии, организации) благодаря учению (системе) «Кайдзен» формируются и проходят становление новые качественные свойства культуры взаимодействия между людьми, для которой характерны:

- взаимная поддержка; – конструктивность предложений в коллективе; – бесконфликтность и отсутствие склонности к взаимным обвинениям членов коллектива;
- для каждой рабочей команды без исключения обычным является рассмотрение проблем производства (технологий, порядка обеспечения производства, осуществления алгоритмов в работе и др.) в ходе открытого обсуждения.

С самого начала для реализации проекта необходимо формировать команду из специалистов-представителей различных областей. В команду должны быть включены люди из тех функциональных областей, на которые проект будет оказывать влияние, практически осуществляться и взаимодействовать в ходе его

выполнения. Следовательно, при формировании междисциплинарной команды (группы) требуется создать широкую сетевую организационную структуру.

Применение системы «Кайдзен» в дошкольном образовании возможно для внедрения в повседневную жизнь нововведений, педагогических инноваций на основе:

- формирования и развития новой культуры взаимоотношений в коллективе; создания среды единомышленников и сподвижников в составе всего коллектива;
- изменения системы ценностей;
- развития творчества и конструктивного отношения к новой идее;
- эффективного применения внутреннего потенциала коллектива.

Для руководителя образовательной организации (учреждения) философское течение, учение (система) «Кайдзен» должно стать надежной идеологической основой реализации перемен, способных преодолеть препятствия бюрократизма в документах, разобщенности коллектива организации (учреждения); исправления традиционного положения в образовании.

В результате практического применения учения (системы) «Кайдзен» внедрение нововведений, инноваций выступает обязательным условием изменения мировоззрения педагогов, совершенствования технологий и методов обучения. А также являются условиями последующего внедрения принципиально нового учебно-методического компонента (контента); качественных изменений в обучающую и воспитывающую среду. И, таким образом, позволяют практически реализовать основные задачи инноваций в современном дошкольном образовании.

Литература

1. *Имаи Масааки*. Гемба Кайдзен: путь к снижению затрат и повышению качества. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005 г. 345 с.
2. *Имаи Масааки*. Кайдзен: ключ к успеху японских компаний М., Приоритет, 2004 г. 271 с.
3. *Харрингтон Джеймс, Эсселинг К.С., Ван Нимвеген Харм*. Оптимизация бизнес-процессов: документирование, анализ, управление, оптимизация. СПб.: БМикро, 2002 г. 328 с.

Управление социально-трудовыми конфликтами образовательной организации в условиях современности

*Симонова С.Г.
студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
simonforever1@mail.ru*

Для полноценной жизни каждого человека важным фактором является общение с людьми. В этом сложном процессе зачастую проявляются различия во мнениях, разнообразные противоречия. Постоянно возникают расхождения и противоречия различных сторон, нередко перерастающие в конфликты и в образовательной организации. В педагогической среде деятельности сама специфика предполагает разницу интересов учащихся, родителей, учителей, администрации. Дефицит практических умений в области разрешения конфликтных си-

туаций создает сложности в реализации профессиональных задач педагога [3]. Конфликты во взаимоотношениях учителей, могут быть вызваны различными факторами. В первую очередь, самим содержанием и характером педагогической деятельности [1].

В связи с этим проблема управления конфликтами в образовательной организации становится одной из актуальных в педагогической деятельности. Основной задачей управления социально-трудовыми конфликтами образовательной организации является предупреждение возникновения нежелательных конфликтов. Самый эффективный способ управления социально-трудовыми конфликтами – это их предупреждение.

Предупреждение конфликта – это деятельность, направленная на недопущение его возникновения. Такая деятельность представляет собою активное вмешательство управляющего субъекта (одной или обеих сторон предполагаемого конфликта) в реальный процесс общественных отношений людей. В таком случае стихийный ход процесса может быть прерван, при условии разумного вмешательства, целесообразного с точки зрения интересов общественных сил.

Предупреждение конфликта предполагает его прогнозирование. *Прогноз* – это представление о будущем конфликте с определенной вероятностью указания места и времени его возникновения. Научная и практическая ценность прогноза определяется уровнем его обоснованности и достоверности.

Существуют разнообразные механизмы регулирования социально-трудовых конфликтов: информационный предполагает устранение различных слухов, исключение из информационного поля всевозможных недостоверных сведений; коммуникативный направлен на развитие общения, способствует формированию сходных или общих установок, ценностей, оценок, социальных переживаний, нейтрализует влияние эмоций; организационный предполагает профессиональное использование психолого-педагогических методов воздействия на субъектов образовательного процесса, способствующих блокированию конфликтной ситуации и формированию отношений взаимопонимания и сотрудничества между участниками конфликта [2].

Разрешение конфликта – завершающий этап, на котором происходит затухание конфликта. Эффективное разрешение конфликта возможно при организации психолого-педагогических условий, числу которых можно отнести: наличие благоприятного социально-психологического климата; уравновешенность субъектов образовательного процесса, адекватность самооценки, оптимизм, целеустремленность, самообладание, культура и техника речи, наличие опыта конструктивного решения конфликтов.

Управление социально-трудовыми конфликтами является одной из актуальных в современной образовательной ситуации. В некотором роде это создание и поддержание определенной системы управления для эффективности функционирования образовательной организации. Процесс управления социально-трудовыми конфликтами включает в себя прогнозирование конфликтов, предупреждение, регулирование и разрешение.

Литература

1. *Клименских, М.В.* Педагогические конфликты в школе: [учеб. пособие] / М.В. Клименских, И.А. Ершова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал, федерал, ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2015. – 76 с.

2. *Малиева З.К.* Психолого-педагогические механизмы преодоления и коррекции морального отчуждения студентов // *Фундаментальные исследования.* 2014. № 12–6. С. 1298–1302.
3. *Течица В.З.* Системный подход к организации и осуществлению учебного процесса: сущность, содержание, особенности структурирования. Монография. Владикавказ: Изд-во СОГУ им. К.Л. Хетагурова, 130 с.

Управление изменениями в образовательной организации

Смурыгина Е.А.
*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*
elena-aleksandrovna-94@mail.ru

Научный руководитель – Виноградова Г.А.

Изменения в образовательной организации в первую очередь необходимы для позитивной динамики достижений образовательной организации и обучающихся, для развития воспитательной системы работы школы и повышения условий комфортности и безопасности.

В условиях изменений очень важно уделять внимание безопасности образовательного учреждения и его составляющим. Безопасности учителей в образовательной организации, тесно взаимосвязана с образовательным учреждением, с безопасностью образовательного учреждения, с безопасностью оборудования в образовательном учреждении, с безопасностью самого образовательного процесса, с безопасностью взаимодействия с учащимися, с образовательной средой [2].

Элементом системы безопасности образовательной организации является задача субъектов, ответственных за ее обеспечение, как в обычных условиях, так и в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций. Можно выделить следующие общие задачи: во-первых, разработка и принятие программ в области защиты от чрезвычайных ситуаций различного характера; во-вторых, разработка и реализация необходимых нормативно-правовых актов в сфере обеспечения безопасности, как в обычных условиях, так и в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций; в-третьих, создание условий для устойчивого и эффективного кадрового, материально-технического, финансового, информационного и юридического обеспечения деятельности субъектов обеспечения безопасности, как в обычных условиях, так и в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций, и наконец, осуществление контрольно-надзорной деятельности в указанной сфере.

Выделяют частичные и радикальные изменения. Частичные изменения основываются на существующих системах ценностей, структурах и процессах. Радикальные изменения бывают остро необходимыми в связи с бурным развитием окружающей среды после продолжительной фазы стабильности и длительного игнорирования необходимых адаптационных шагов. Развитие кадрового потенциала является одним из важнейших направлений деятельности в условиях модернизации и развития системы образования.

Поэтому, в образовательных учреждениях необходим педагог, владеющий новыми технологиями организации педагогического процесса с детьми, умеющий осуществлять психолого – педагогическую поддержку, способный реализовать

принцип построения образовательного процесса, ориентированного на личность ребенка и мотивированный на профессиональное самосовершенствование [1].

Именно на педагогов возложена функция реализации образовательных программ нового поколения на основе передовых педагогических технологий.

Наиболее эффективный способ улучшить деятельность образовательной организации – улучшить все существующие ресурсы, стратегии, рабочие процессы, технологии, организационные структуры, системы подготовки сотрудников.

В основу изменения учебного процесса были положены модель образовательного процесса при компетентностном подходе, а также требования ФГОС ОО:

- освоение форм и методов внеурочной воспитательной работы, с учетом профилей подготовки, ориентированных на ФГОС основного общего образования;
- освоение технологий, методов и средств деятельностной подготовки; организация обучения по типу профессиональной деятельности (через систему профессиональных задач и выполнения профессиональных действий);
- изменение системы практической подготовки будущих педагогов, формирование баз практик как стажировочных площадок по основным профилям подготовки [3].

Таким образом, основная цель управления образовательной организацией – эффективное и планомерное использование сил, времени, педагогических ресурсов для достижения оптимального результата, а также совершенствование процесса принятия решения теми, кого они непосредственно затрагивают. Бесконфликтное внедрение изменений в условиях сотрудничества всего коллектива является скорее исключением, чем правилом. Слишком по-разному оцениваются изменения со стороны высшего руководства предприятия и со стороны его сотрудников. Организационные изменения – это процесс перехода системы в качественно иное состояние в соответствии с нашим представлением о желаемом будущем. Они направлены на повышение эффективности управления образовательной организацией.

Литература

1. *Маринец И.Н.* Содержание и классификация организационных изменений // Вестник СевКавГТУ. Серия «Экономика». № 2 (10), 2014
2. *Норберт Т.* Управление изменениями // Организация: теория, структура, проектирование, изменения. Тематический сборник статей. Вып. 2. – М.: Проблемы теории и практики управления, 2017
3. *Широкова В.Г.* Управление изменениями в образовательном учреждении. Учебное пособие. – СПб: Изд. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2015

Социально-психологические аспекты управления изменениями в образовательной организации

Степанова О.С.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
okti69@mail.ru*

Научный руководитель – Николаева А.А. .

Совершенствование профессионального уровня педагогов и усовершенствование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни

ни – необходимый момент в модернизации системы образования. В обстановке повышенного интереса к данной проблеме особую значимость приобретает вопрос об устойчивой мотивации как одного из важнейшего социально-психологического аспекта управления изменениями в образовательной организации.

Вследствие этого необходимо определить возможность моральных и материальных мотивов для сохранения лучших воспитателей и пополнения образовательной организации новым поколением педагогов, способных работать в кризисных условиях. Необходимо активизировать педагогических работников к продуктивной деятельности, организовывая условия для удовлетворения их мотивов и потребностей.

Исследования в сфере мотивации профессиональной деятельности говорят о том, что особенности мотивации и профессионального мышления зависят от условий труда и самой трудовой деятельности. Внимание исследователей чаще всего привлекает труд школьных учителей, а аспекты профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций отражены в небольшом количестве работ.

Мотивация определяется как комплекс устойчивых мотивов, побуждений, которые в свою очередь определяют направленность, содержание и характер деятельности личности, а также её поведения.

Интерес для нас представляет определение понятия «мотивация труда» учёными Н.Н. Зубовым, О.С. Виханским, А.И. Наумовым. Авторы рассматривают мотивацию как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают её границы и формы, направленность, ориентированную на достижение определённых целей» [3, с. 42].

Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю, имея в виду источник побуждения. Внешняя мотивация обусловлена внешними для человека обстоятельствами или стимулами, которые побуждают что-то делать. Иными словами, причины, определяющие деятельность человека, рассматриваются как находящиеся вне его. Личность придаёт значение объективным условиям, поясняя, тем самым, своё поведение, особенности самореализации.

Внутренняя мотивация играет важную роль в становлении педагога как профессионала, его саморазвитии. Профессиональные мотивы и предпочтения, которые побуждают к педагогической деятельности, способствуют эффективности данной деятельности. Мотивация является важным аспектом в формировании педагогической компетентности. Проявляя себя в профессии, компетентный педагог стремится к непрерывному профессиональному саморазвитию и самовыражению, что позволяет педагогу проявлять свои положительные качества, развивать творческие способности.

Говоря о системе управления людьми в образовательном учреждении, необходимо отдавать себе отчет в том, что мотивация – это не столько технологии, процедуры, документы и регламент, сколько искусство, потому что обращаться приходится как к разуму, так и к чувствам педагогов. То есть нужно не просто ставить задачи перед подчиненными и требовать их выполнения, а нужно вовлекать сотрудников в решение общей задачи и все должны понимать, что они одна команда, идущая к общей цели.

Профессиональная деятельность педагога включает комплекс целого ряда мотивов. Характеризуя структуру мотивов профессиональной деятельности,

можно взять за основу способ Б.И. Додонова. Автор отмечает, что причинами любой деятельности могут являться следующие факторы:

1. удовольствие от самой деятельности;
2. конкретный результат профессиональной деятельности;
3. высокая оценка за деятельность в виде зарплаты или повышения в должности и т.д.;
4. стремление избежать наказания, которое может быть в случае недолжного или недобросовестного выполнения профессиональной деятельности [1, с. 73].

А.К. Байметов, Л.Н. Захарова выделил три группы мотивов педагогической деятельности, которые включают мотивы долженствования, мотивы заинтересованности и увлечённости изучаемым материалом, а также мотивы увлечённости общением с детьми [2, с. 56].

Залог эффективного стимулирования и удержания ценных сотрудников – это индивидуальный подход к их мотивированию. Успех такого подхода определяется тем, насколько верно определены их главные потребности и мотиваторы. Кроме того, всю большую популярность набирает мотивирование в соответствии с психотипом сотрудника.

Понимание особенностей психотипа педагога поможет руководителю прогнозировать его поведение и исключить негативные последствия проявления темперамента. Стоит отметить, что положительных и отрицательных темпераментов не существует. Руководитель должен помнить о том, что каждый человек индивидуален, соответственно, у каждого сотрудника есть сильные стороны и преимущества. Тем не менее, есть и качества, которые делают его уязвимым, и эти качества также индивидуальны.

Таким образом, с полной уверенностью можем говорить о том, что мотивационная сфера учителя выступает главным фактором, который, с одной стороны, определяет профессиональное развитие самого педагога, задает его содержание, с другой стороны, является одним из основных элементов эффективности его деятельности.

Методы стимулирования труда педагогов напрямую зависят от мотивов, которыми он руководствуется. Использование приемов мотивирования должно быть комплексным, сочетающим методы административного, экономического, социально-психологического воздействия, тогда педагогическая деятельность будет эффективной.

Некоторые проблемы мотивации деятельности педагога определяются такими факторами, как полимотивированность трудовой деятельности, ситуационный характер большинства мотивов, их динамичность на уровне общества и на уровне организации, влияние на мотивацию индивидуальных различий работников.

Литература

1. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 126–130.
2. Захарова Л.Н. Психологическая подготовка педагога. Н. Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 1993. 276 с.
3. Зубов Н.Н. Как руководить педагогами. М.: АРКТИ, 2002. 144 с.

Государственное управление в сфере образования

Федонова В.В.
студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
V.fedonova@mail.ru

Научный руководитель – Савченко И.А.

Образование, согласно законодательству, представляет собой «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Структуру российской системы образования можно представить следующим образом: дошкольные учреждения; общеобразовательные учреждения; учреждения дополнительного образования, учреждения НПО, СПО И ВПО. В настоящее время проводимая образовательная реформа преследует своей целью повышение качества образования и обеспечение доступности государственных услуг. Для ее достижения необходимы ключевые измеримые показатели эффективности и результативности деятельности педагогической системы. Роль образования на современном этапе определяется задачами перехода к демократическому государству, необходимостью преодоления опасности отставания России от мировых тенденций общественного развития. [1]

Как отмечает российский ученый Барабанова С.В., управление образованием представляет собой социальное управление, охватывающее одну из сфер социальной политики совершенствование которой является сегодня едва ли не единственным реальным резервом современного образования, которое не требуя значительных материальных затрат, способно значительно улучшить ситуацию в нём путём рациональной организации деятельности всех его подсистем и компонентов. Такой подход обуславливает настоятельную потребность поиска новых, более эффективных механизмов и инструментов управления как образованием в целом, так и на всех основных его уровнях: микроуровень (учебная группа, класс, аудитория), мезоуровень (учебное заведение, район, область), макроуровень (образовательная отрасль, образовательный комплекс страны). [2]

В настоящее время руководство образованием в Российской Федерации осуществляется на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. На федеральном уровне власти управление осуществляет Министерство образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России).

Важно отметить, что в последнее время в Российской Федерации управление муниципальными учреждениями социальной сферой все больше становится предметом внимания и ответственности региональных органов власти. Большинство образовательных муниципальных учреждений финансируется сегодня за счет средств регионального бюджета.

На региональном уровне сегодня определяются цели и направления развития той или иной отрасли социальной сферы путем реализации государственных целевых программ (ГЦП), дорожных карт и т.д. Органы местного самоуправления в системе управления социальной сферой всё больше становятся промежуточным звеном между учреждением и региональными органами власти, обеспечивающим непосредственную реализацию государственных полномочий.

За годы реформирования образовательной сферы введены федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), осуществлен переход на многоуровневую систему высшего образования. Пересмотрено содержание гуманитарных и социально-экономических дисциплин; впервые были разрешены вариативность рабочих программ по изучаемым дисциплинам с сохранением федерального компонента, многообразие учебников и учебных пособий по ним.

Принципиально новым элементом реформирования образования стало введение негосударственного сектора образования. В настоящее время сложилась и новая система контроля качества обучения. Ключевыми элементами этой системы являются лицензирование и аттестация (аккредитация) учебных заведений.

Практика управления образованием показывает необходимость дальнейшего совершенствования всей системы взаимодействия государственных и муниципальных органов управления образованием.

Наличие проблем в современном образовании и, в первую очередь, в обучении, имеют первопричину – отсутствие современной теории управления образованием, обучением (теории управления «приращением знаний»). То есть, теории управления образованием в условиях рыночной системы хозяйствования, в которой образовательный процесс рассматривается как предоставление образовательных услуг, а управление предоставлением образовательных услуг как образовательный менеджмент.

Эти вопросы ждут своего решения. Нужно также оперативно решать задачу формирования целостной системы оценки образовательных достижений (это управленческая задача), которая должна включать и международные исследования качества образования, и деперсонифицированные национальные исследования качества образования, главная задача которых – выявление реальных результатов обучения в школе на всех ступенях, а не только в выпускных классах, и самооценку школ. [3]

Литература

1. *Горева О.М.* Непрерывное образование населения как фактор устойчивого развития региона // Историческая и социально-образовательная мысль. – Т. 6. – № 6, ч. 1. – 2014. – С. 172–175.
2. *Барбанова С.В.* Государственное регулирование высшего образования в Российской Федерации: административно-правовые вопросы. Монография. Каз.: Изд-во Казанского государственного университета, 2004. 340 с.
3. *Журавлева Л.А., Огнева В.В.* Государственная политика и управление развитием общего образования в современной России: некоторые проблемы и пути их решения//Среднерусский вестник общественных наук. – 2017. – Т. 12. – № 6. – С. 150–156.

Зарубежный опыт управления в сфере образования

Федонова Н.В.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Nika_fedonova@mail.ru

Научный руководитель – Савченко И.А.

Опыт государственного управления образовательными системами в зарубежной практике приобретает большое значение. С организационной точки зрения в большинстве стран процесс управления образованием осуществляется на трех уровнях: центральном, региональном и местном.

На сегодняшний день во всех развитых странах происходят процессы децентрализации процесса управления сферой образования. Все больше функций, ранее выполняемых государством, передаются на уровень местных органов власти, общественных организаций и частного сектора. Характерной становится тенденция тендерных закупок предоставления управленческих услуг, подготовки учителей, организации образовательного процесса у частных компаний. Растет в этом деле роль общественных организаций, органов местного самоуправления, ассоциаций родителей и учебных заведений (Франция, Германия, США). [1]

Широкое распространение за рубежом получили конференции, к участию в которых привлекаются учителя, родители учеников, психологи, медики, работники социальных служб, представители общественных организаций, различных фондов. Такая форма позволяет обсуждать пути достижения основной цели в процессе управления школой, создает благоприятные условия для ознакомления родителей с достижениями, проблемами, помогает выяснить спорные моменты.

Основная функция местных органов в процессе управления образованием состоит в осуществлении надзора за организацией, планированием, руководством деятельности школьной системы: окончательное утверждение содержания образования и его организация; обсуждение вопросов, касающихся выполнения задач, стоящих перед школой; планирование школьной организации (организационный план школы); утверждении методических средств обучения. [2]

На сегодняшний день в Великобритании выходит в печать международный журнал «Управление образованием», в котором руководители образовательных учебных заведений имеют возможность знакомиться, изучать и анализировать зарубежный опыт эффективности управления успешными школами мира, пути и способы преодоления различных проблем.

В 60–70-х гг. XX ст. под действием популярных в то время теорий человеческого капитала, управление человеческим фактором, человеческими ресурсами существенно повлияли на развитие теории и практики управления системой образования следующие тенденции:

- разработка и внедрение стратегических национальных программ развития образования;
- существование государственного института, отвечающего за реализацию политики в сфере образования на национальном уровне;
- увеличение средств, выделяемых на образование;

- диверсификация типов учебных заведений и их учебных программ;
- децентрализация управления на региональном и муниципальном уровнях.

Наиболее централизованной была и частично остается система управления образованием во Франции, правительство которой осуществляло детальную регламентацию практически всех аспектов образовательной деятельности путем издания соответствующих документов по открытию государственных учебных заведений, их финансирования, разработке учебных планов и программ, распорядка школьной жизни, работы с педагогическим персоналом. Прохождение и реализацию этих документов контролирует многочисленная каста чиновников, которые осуществляют надзор за работой частных образовательных учреждений. [3]

Важным является также и то, что до 80-х годов. XX ст. региональные органы управления образованием только контролировали выполнение постановлений центрального аппарата, не имея права принятия важных решений по развитию образовательной системы своих регионов. Такая строгая централизация, которая была в свое время преимуществом образовательной системы Франции, стала значительно тормозить развитие образовательной отрасли, поэтому в 80-х гг. XX ст. начался процесс административной децентрализации сферы образования.

Глобализационные процессы, которые происходят в мире, системный социально-экономический кризис, с которым столкнулись ведущие страны мира, обусловили потребность в кардинальных преобразованиях системы образования во Франции. За их основу была взята практика создания так называемых приоритетных зон, направленных на демократизацию образования, его децентрализацию. Приоритетными зонами были признаны 400 самых неблагополучных районов страны, для некоторых из которых были установлены дотации к бюджету для усиления материальной базы и оплаты труда педагогов. Однако указанные тенденции в децентрализации управленческой системы образования Франции не сняли главную ответственность государства за состояние и развитие образования.

Указанное выше обусловило децентрализационные процессы в ряде ведущих стран мира, где сложились устойчивые традиции децентрализации. Так, реальной автономией в области образования обладают штаты в США, земли в ФРГ, графства в Англии, кантоны в Швейцарии. При этом научно-политическими принципами указанного процесса является административная структура и соответствующая концепция или модель управления образовательной отраслью этих стран. Показательной в этом контексте является система образования США. Ведущие ее учреждения руководствуются в своей деятельности концепцией «производственной демократии», согласно которой работники всех уровней организации имеют право принимать участие в выработке решений, касающихся их интересов. При этом конституция США не содержит статьи, касающиеся образования, вопросы которой относятся к компетенции региональных и местных властей, поскольку в каждом штате действуют свои собственные законодательные акты в области образования относительно разносторонних образовательных аспектов – сроков обязательного обучения, условия зачисления в высшие заведения образования, требования к квалификации учителей и их зарплаты, положение об источниках и объеме финансирования учебных заведений.

Итак, коренные сдвиги, которые происходят в системе государственного управления образовательной отраслью, вытекающие из изменения парадигмы индустриального общества на парадигму постиндустриального общества, про-

является в тенденции к интеграции образовательной системы постиндустриального общества в социально-экономические и общественно-политические отношения. Это приводит к кардинальной тенденции развития государственного управления по децентрализационным процессам в сфере образования.

Литература

1. *Лысенко А.А.* Зарубежный опыт программно-целевого управления развитием системы образования//Управленческие науки в современном мире. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 146–148.
2. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland //Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften BASS 1989/1990. – Dusseldorf, 1989.
3. *Фатеева К.А.* Исследование зарубежного и отечественного опыта управления образованием//Гуманитарный трактат. – 2017. – № 7 (7). – С. 2.

Социальное управление в современном социуме

Федорова К.В.

*Магистрант ГАОУ ВО МГПУ
chudilka1995@mail.ru*

Научный руководитель – Сакович С.М.

Функции социального управления представляют собой целенаправленное управленческое воздействие на связи и отношения людей в процессе жизнедеятельности общества.

Социальная практика показывает, что осуществление функций социального управления должна обеспечивать желаемую реакцию управляющей системы на изменение ее состояния.

Вышеизложенное подчеркивает актуальность темы данной статьи, основными целями которой являются: раскрыть сущность и содержание социального управления в современном социуме, определить направления развития разведки с учетом воздействия на социальные объекты.

Функции социального управления делятся на три основные группы.

Первая группа функций направлена на создание благоприятных условий жизни людей и их последовательное улучшение. К ним относятся:

- обеспечение условий безопасности;
- создание и поддержание условий, гарантирующих права и свободы граждан;
- помощь людям в обеспечении ресурсами к существованию, создание возможностей для повышения благосостояния;
- охрана здоровья, труда и улучшение его условий;
- развитие социально-бытовой инфраструктуры;
- создание и совершенствование условий участия индивидов в управлении делами общества, государства, производства.

Вторая группа функций носит организационный характер. В нее включены:

- процессы изменений в образе жизни людей, в подходах к обеспечению роста образовательного и культурного уровня;
- организация институциональной деятельности, формирующей общественные нравы;
- помощь людям в адаптации к меняющимся социально-экономическим условиям;

- обеспечение дисциплины и правопорядка;
 - развитие общественной активности, развитие инновационных ориентаций.
- Третья группа функций включает систематизацию социальных образований:
- целенаправленное воздействие на формирование, существование и развитие социальных систем.
 - развитие социальной структуры;
 - создание и изменение социальных институтов, необходимых для функционирования коллектива.

Анализ современного опыта социального управления показывает, что все основные функции социальной системы находятся во взаимосвязи, в зависимости от уровня социальной системы меняется их содержание и роль.

Так, например, реализация социологического подхода к изучению института военного образования в России осуществлялась преимущественно путем теоретического анализа характера и последствий воздействия войны на формирование социальной структуры общества и его военной компоненты, где особую роль занимал институт подготовки профессиональных военных.

Институт военного образования воспроизводит наиболее устойчивые образцы поведения, привычки, традиции, которые передаются из поколения в поколение всеми членами общества. Его роль и место в социальной структуре общества, реализуемые образовательные стратегии и практики, выстраиваются исходя из современной геополитики, типа войн и вооруженных конфликтов, экономических и социальных трансформаций российского общества и ментальности народа под воздействием внешних и внутренних факторов, оказывающих существенное влияние на состояние национальной безопасности государства.

Системный анализ возможностей военной реформы в РФ показывает, что воспроизводство офицерских кадров, проводимое в учебных военных центрах, является важной экономической функцией учебных военных центров. Выполняя эту функцию, учебные военные центры опосредованно осуществляют оборонную и производственную функции. Поскольку, с одной стороны, готовится кадровый офицерский состав Вооруженных сил, с другой стороны формируется профессионально квалифицированный состав мобилизационного резерва офицеров, уволенных из Вооруженных сил по окончании контракта. Кроме того, выпускники учебных военных центров по окончании вузов получают диплом общероссийского образца по выбранной ими специальности, тем самым обеспечив себе возможность устроиться на предприятия промышленности либо другое производство, в зависимости от специальности.

Социальное управление в современном обществе воздействует на различные социальные объекты: организации (коммерческие, некоммерческие, формальные неформальные); индивидов.

Так, например, далека от совершенства система управления военным образованием. В настоящее время в нее входят различные управленческие структуры: командные, штабные, кадровые, боевой подготовки войск и воспитательной работы. Эти органы руководят вузами либо по всем, либо лишь по отдельным направлениям их деятельности. В общей системе управления отсутствуют такие необходимые элементы, как единый научно-исследовательский и информационный центр, печатный орган, педагогическая библиотека, музей и передовой опыт. Не в полной мере обеспечивается научный подход на всех этапах управ-

ления: при планировании, организации, руководстве и контроле деятельности вузов. Решение же основной задачи – координации действий и объединения усилий в целях создания необходимых условий для качественной подготовки офицерских кадров – происходит недостаточно эффективно.

Комплексный подход к уровню подготовки военных кадров, специалистов Военно-воздушных Сил ВС РФ, напрямую зависит от эффективности системы управления образовательным процессом в военных вузах. От уровня подготовки офицерских кадров, их способности выполнить поставленные задачи зависят боевая готовность и боеспособность Вооруженных Сил Российской Федерации. В этих условиях приоритетное значение имеет повышение эффективности, как самого образовательного процесса, так и управление им. Эффективное управление образовательным процессом обеспечивает как успешное его функционирование, так и как результат подготовку высококлассных специалистов.

Анализ результатов подготовленности выпускников военных вузов к различным видам профессиональной деятельности показали, что существующая практика управления образовательным процессом вузов недостаточно ориентирована на подготовку высококлассных специалистов, на формирование у курсантов военно-профессиональной направленности, качеств организатора, инженера, командира и воспитателя подчиненных.

Результаты исследований и сегодняшняя практика социального управления показывают, что основные направления деятельности в решении данных задач необходимо сосредоточить в организационной, технической и научной областях. Социальное управление осуществляется в подсистемах: организационной, кадровой, производственной, финансово-экономической, информационной.

Литература

1. *Сакович С.М.* Педагогические условия организации военно-профессиональной подготовки студентов на основе интеграции гражданских и военных вузов. В сборнике: Глобализация науки: проблемы и перспективы. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2014. С. 191–193
2. *Бокарева В.Б., Сакович С.М.* Социальные технологии в подготовке кадров для коммерческой сферы в высших учебных образовательных организациях. *Философия социальных коммуникаций.* 2015. № 4 (33). С. 114–119.

Теоретическое изучение социальной адаптации студентов в трудах классиков социологической мысли

Хамхоева М.Р.

студент направления подготовки педагогическое образование

(историческое образование)

СКФУ, Ставрополь, Россия

Marianna-khamkhoeva@mail.ru

Научный руководитель – Речкин Н.С.

Понятие социальной адаптации считается, пожалуй, одним из наиболее употребительных в современной социологической литературе: социальная адаптация широко используется в качестве самостоятельного объекта исследования, а также применяется как инструмент, показатель измерения и оценки различных социальных фактов. Проблемы социальной адаптации стали одной из важнейших тем отечественных социологических исследований. Политические и эконо-

мические процессы, миграция и трудовая деятельность, социальные институты и организации интерпретируются как объекты и субъекты, причины и следствия социальной адаптации [3, с. 3].

Впервые вопрос об адаптации человека был поставлен во второй половине XIX века в контексте общебиологического подхода Ч. Дарвином и его последователями.

Вместе с тем, понятие «социальная адаптация» в педагогике возникло (от лат. *socialis* – общественный и *adapto* – приспособляю), а ведь первоначальное его историческое появление датируется XIX веком и использовалось оно вначале главным образом в медицине, а уже впоследствии нашло своё применение и в других науках, научных отраслях знания [4, с. 66]. В контексте нашей темы стоит выделить выдающихся зарубежных учёных, социологов и их авторские концепции (теории), без которых данная тема просто немыслима: теория «социальной адаптации» (*social adaptation*) М.Э. Вебера, теория «адаптивного поведения» (*adaptive behavior*) Р.К. Мертона, теория «равновесного общества» (*the equilibrium of society*) Т. Парсонса. Можно утверждать, что представленные концепции стали впоследствии значимыми фундаментальными научными трудами и не теряют своей актуальности сегодня.

Необходимо отметить, что теории и воззрения классиков в настоящее время по-прежнему, используются уже в практической деятельности одним из таких ярких примеров пожалуй можно назвать практическую деятельность социальные работников в учреждениях социальной защиты населения. Причём спектр применения достаточно широк, начиная от общеобразовательных школ и заканчивая специализированными частными центрами по оказанию социально-психологической помощи клиентам [1;2].

Таким образом, заложенный основателями научный фундамент получил своё дальнейшее развитие и практическое применение во всевозможных сферах. Отметим, что успешность адаптационного процесса существенно зависит от материальных условий, культуры поведения, ценностей среды, требований, которые предъявляются к личности, а также от психофизиологических особенностей и социально-демографических характеристик самого адаптирующегося индивида.

Литература

1. *Козин С.В.* Особенности взаимодействия семьи и общеобразовательных школ в процессе социализации младших школьников: трансдисциплинарный подход / С.В. Козин // Сборник научных статей IV Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика» (г. Москва, 20 апреля 2017 года). / Гос. автоном. образоват. учреждение высш. образования г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т»; [науч. ред. А.А.Сорокин; ред. совет. Т.В. Корчагина, И.А. Нидерман, Г.П. Новикова, А.В. Половникова, Р.Г. Резакова, Е.А. Токарева, В.В. Шаповал]. – М.: Книгодел, 2017. – Вып. IV. – С. 218–226.
2. *Козин С.В., Дырр А.И.* Теоретическое обоснование процесса формирования духовно-нравственных ценностей школьников в контексте диалога культур на примере г. Элиста / С.В. Козин, А.И. Дырр // Сборник материалов X Международной научно-практической конференции «Инновационное развитие российской экономики» (г. Москва, 25–27 октября 2017 года): в 5 т. – Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2017. Т. 4: Социально-гуманитарные аспекты инновационной экономики. – С. 88–91.
3. *Кузнецов, П.С.* Социологическая теория социальной адаптации: Автореф. дис. ... докт. социол. наук: 22.00.04 / П.С. Кузнецов, – Саратов, 2000. – 31 с.

4. *Поденкова В.Р.* Социальная адаптация студентов / В.Р. Поденкова // «Аспирант» приложение к журналу «Вестник Забайкальского государственного университета». – 2014. – № 2 (16). – С. 66–69.

Социализация студенческой молодежи в образовательном процессе

Хамхоева М.Р.
студент направления подготовки педагогическое образование (историческое образование)
СКФУ, Ставрополь, Россия
Marianna-khamkhoeva@mail.ru

Научный руководитель – Речкин Н.С.

На протяжении последних 30-ти лет в отечественной педагогической, социологической, философской, исторической научной литературе и мировоззренческих позициях учёных теоретиков и практиков весьма прогрессивно идёт процесс изучения, который всецело посвящён процессу социализации студенческой молодёжи в образовательном процессе. Заметим, что экстраполяция накопленных знаний в данной обширной области, безусловно, важна для всецелого понимания протекания и развития данного процесса, который непосредственно относится к социально-демографической группе населения именуемой как молодёжь.

Термин «социализация» первоначально использовался в политэкономии и означал «обобществление» территории земли, средств производства и т.п. Первоначально этот термин применил американский социолог Ф.Г. Гиддингс (датируемый 1887 г. в своей книге «Концепция социализации») по отношению к людям.

Обращаясь к экспертам в данной области отметим профессора В.П. Букина, который в своей докторской диссертационной работе отметил важный аспект того, что «в нынешнем российском социуме молодёжь дифференцирована по самым различным критериям: материальному положению, образованию, профессиональному статусу, духовным, а так же культурным ориентациям и т.д.» [1, с. 3].

Полностью и без укоризненно соглашаясь с выше указанным автором добавим ещё факт того, что молодёжи в отличии от более старших групп (категорий) населения является ещё и более динамичной (подвижной) в силу своей возраста и др., факторов.

Акцентирует своё пристальное внимание на данной теме профессор Ю.Р. Хайруллина которая отмечает то, что «в молодёжной возрасте трансформирует положение индивида в обществе, совершается кардинальная смена его ценностных приоритетов и жизненных ориентиров...» [3, с. 3].

В целом можно утверждать, что студенческая молодёжь рассматривается в общности обусловленных объективных и субъективных факторов как целостность в соотношении с другими группами молодёжи и даже всего социума. Трактование определения «социализации» каждая эпоха, наука и научная школа рассматривает по-разному. Тем не менее, как известно в рамках структурно-функционального направления социализация – это процесс полной интеграции личности в социальную систему, в ходе которой происходит её приспособление, яркими представителями являются, классики мировой и американской

социологической мысли (Р. Мертон, Т. Парсонс). В то время как в марксистской традиции индивид является как объектом, так и субъектом социализации, в данном разделе укажем именных отечественных представителей социологической мысли (И.С. Кон, Б.А. Титов, Ж.Т. Тощенко и др.).

Можно выделить ещё множество научных подходов и толкований, которые связывают напрямую или косвенно процесс социализации студентов. Так контент-анализ научной литературы, показал, что образовательный процесс – это общественно организуемый и нормируемый, динамичный процесс. Совершенно очевидно, что процесс социализации студенческой молодёжи предполагает эффективную адаптацию данной группы к обществу, саморазвитие данной группы, активное взаимодействие с обществом и умение противостоять социуму в определенной мере. Институт образования непосредственно влияет на формирование ценностей. Без сомнения период молодости, а тем более студенчества является важным моментом в становлении индивида (личности) который должен стать устремлённым, мобильным и решительной в своих делах и поступках по отношению в первую очередь к самому себе, а затем уже родственникам, друзьям.

Важно помнить, что процесс социализации неразрывно связан с такими важными понятиями как «адаптация» и «личностные характеристики человека». Следует добавить, что роль классного куратора особенно на первом курсе играет важную значимость в процесс приспособления индивидом новой для него социальной сферы.

Целесообразно так же добавить, что здесь приобретает высокую значимость не только личностные характеристики индивида, но и роль и способности куратора правильно выстраивать модель поведения в работе со студентами находить общий интерес. Более того можно сказать, что здесь нужно быть грамотным психологом и менеджером (управленцем).

Для уточнения стоит добавить, что управление в самом общем смысле означает влияние на предмет, объект, процесс с тем, чтобы заставить его измениться в нужном направлении [2, с. 257].

Завершая работу и резюмируя основные её моменты, отметим, что, во-первых, история появления термина «социализация» и её научное становление как таковое датируется серединой XX века. Мы получили подтверждение тому, что с момента её появления до наших дней уже существует великое множество толкований данного термина. Во-вторых, необходимо уточнить, что своё применение он находит не только в общей социологии, социологии образования, общей и социальной педагогике, но так же и в профессиональной социальной работе.

Литература

1. Букин, В.П. Социализация молодёжи российской провинции в современных условиях: Автореф. дис. ... докт. социол. наук: 22.00.04 / В.П. Букин, – Саранск, 2011. – 38 с.
2. Козин С.В. Менеджмент в социальной работе / С.В. Козин // Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции «Инновационное развитие российской экономики» (г. Москва, 25–28 октября 2016 года): в 6 т. – Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2016. Т. 4: Социально-гуманитарные аспекты инновационной экономики. – С. 257–260.
3. Хайруллина, Ю.П. Социализация личности: Теоретико-методологические подходы: Дис. ... докт. социол. наук: 22.00.01 / Ю.П. Хайруллина, – Казань, 1998. – 362 с.

Нормативные и теоретические основы формирования системы проектной и исследовательской деятельности обучающихся в школах г. Москвы

*Хаткевич Г.Ф.
магистрант Дирекции образовательных программ
ГАОУ ВО МГПУ
gfhatkevich@1367.ru*

научный руководитель – Шевченко П.В.

Проектная и исследовательская деятельность обучающихся (далее ПиИДО) соответствует одному из главных принципов современного образования, указанного в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (далее ФГОС) – системно – деятельностному подходу.

ПиИДО является одним из эффективных инструментов самообразования, а также механизмом реализации метапредметного подхода и конвергенции учебных предметов, позволяющих осознать фундаментальное единство мира, конкретизирующееся в зависимости от предмета изучения.

ПиИДО дает возможность формировать и развивать компетенции для учебы, жизни и труда обучающихся, среди которых Давыдова-Мартынова Е.И., Зюсюкова М.О. отмечают «критическое мышление, креативность, работу в команде, кросс-культурное понимание проблемы, самооценку и планирование, информационно-коммуникативные компетенции»

В данной работе ключевыми понятиями являются: «проект», «исследование», «проектная деятельность», «исследовательская деятельность», «проектные компетенции» и «исследовательские компетенции». Для того чтобы работа носила предметный характер и было понимание семантики используемых понятий, необходимо уточнить их значение, так как в литературе и документах, касающихся ПиИДО, существует большое разнообразие понятий, их смысл в разных работах не всегда носит универсальный характер.

Основным понятием данной работы является «система проектной и исследовательской деятельности обучающихся» (далее – СПИИДО). В это понятие мы вкладываем следующий смысл – взаимодействие всех участников образовательного процесса, использование различных ресурсов (кадровых, нормативных, материально –технических, информационных, методических, финансовых) в ходе урочной и внеурочной деятельности, дополнительного образования для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся в области проектной и исследовательской деятельности.

Объектом системы являются условия образовательного процесса, связанные с ПиИДО (нормативно-правовые, психолого-педагогические, организационно-методические, информационно-коммуникативные, материально-технические, финансовые и другие).

Субъектами СПИИДО являются участники образовательных отношений: обучающиеся и их родители, педагоги, администрация, государственные органы власти, работодатели, представители предприятий и профессионального образования и другие стейкхолдеры).

В СПИИДО можно выделить следующие подсистемы: нормативно-правовая, кадровая, организационно-методическая, информационно-коммуникатив-

ная, мотивации и стимулирования, взаимодействия с внешним пространством образовательной организации, оценочно-контролирующая, финансовая, материально-техническая.

СПиИДО в свою очередь является подсистемой образовательного процесса школы, частью основной образовательной программы каждого уровня общего образования.

При организации системы СПиИДО необходимо учитывать возрастную специфику обучающихся и выстраивать систематический целенаправленный процесс формирования и развития проектных и исследовательских компетенций, обеспечивающих преемственность между уровнями образования. Леонтович А.В., Саввичев А.С. отмечают, что на каждом уровне общего образования должны доминировать разные функции.

Несмотря на различия в организации ПИИДО на каждом уровне общего образования, необходимо обеспечить единое проектно-исследовательское пространство. Это можно обеспечить, проводя проектные и исследовательские конкурсы, конференции, игры, участниками которых могут быть обучающиеся и воспитанники всех возрастов. К примеру, в ГБОУ г. Москвы «Школе № 1367» проводится Фестиваль достижений в области проектной и исследовательской деятельности обучающихся и воспитанников школы.

При формировании СПиИДО необходимо учитывать требования федеральных и региональных нормативных актов, направления и целевые ориентиры программ развития в области образования. Анализ федеральных законодательных и нормативных актов (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, Примерные основные образовательные программы дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года) региональных нормативных актов (Приказ Департамента образования города Москвы № 1188 от 21.12.2017 «О внесении изменений в приказ Департамента образования города Москвы № 561 от 14.06.2017, Постановление Правительства Москвы от 27 сентября 2011 г. № 450-ПП «Об утверждении государственной программы города Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» на 2012–2018 годы) свидетельствуют не только о возможности использования проектной и исследовательской деятельности, но и целесообразности для достижения высоких образовательных результатов и повышения качества образования.

Для формирования СПиИДО необходимо на основе указанных законодательных и нормативных актов внести изменения в такие локальные нормативные акты, как Основная образовательная программа на каждом уровне общего образования, Положение об оплате труда, Положение о стимулирующих выплатах, Трудовой договор (эффективный контракт); создать локальные нормативные акты, регламентирующие ПИИДО, среди которых должны быть Положение об организации ПИИДО, Программа развития ПИИДО, Регламенты конкурсов,

конференций и других мероприятий, Рабочая программа курса, направленного на обучение основам проектной и исследовательской деятельности.

Литература

1. *Давыдова-Мартынова Е.И., Зюзюкова М.О.* Проектно-исследовательскую деятельность как средство формирования ключевых компетенций Открытое образование Т. 20. № 5. 2016 <http://openedu.rea.ru/jour/article/view/321/291>
2. *Леонтович А.В., Саввичев А.С.* Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / Под ред. А.В. Леонтовича. – М.: ВАКО, 2014. – 160 с. – (Современная школа: управление и воспитание). ISBN 978–5–408–01419–4

Управление образованием: проблемы и основные направления совершенствования

Шамина А.К.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
anka_95–95@inbox.ru*

Научный руководитель – Грибкова О.В.

Проблема качества образования всегда была одной из самых актуальных в современном мире. Развитие образовательной среды напрямую зависит от эффективности ее управления, а также от постоянного совершенствования учебно-воспитательного и обеспечивающего процесса.

Учебно-воспитательный процесс представляет собой систему педагогической деятельности, результаты которой представлены в оценке знаний, способностей, умений и физической подготовке учащихся.

Обеспечивающие процессы направлены на реализацию учебно-воспитательного процесса и предоставляют для этого ресурсы и необходимые условия.

При неправильной организации работы этих процессов возникает проблема в управлении образованием. Нецелесообразное распределение ресурсов, а также недостаточное использование кадрового потенциала способствуют значительному ухудшению качество предоставляемых услуг образования [1].

Во избежание такой проблемы, образовательная система должна обладать такими свойствами, как адаптивность, гибкость, динамичность, а также в ней должна присутствовать дифференциация, демократизация и индивидуализация.

Развитие образовательной организации определяется тем, в какой степени принимаемые законодательные акты и управленческие решения проработаны и выполняются в регионах и муниципалитетах. Соответственно, можно сказать, что каждую образовательную организацию необходимо развивать с учетом единой государственной политики. Это является важнейшим фактором развития целой системы образования.

Можно выделить несколько основных направлений совершенствования управления образования.

Первое направление – это организационно-управленческое. Здесь необходимо распределить задачи по срокам реализации и по исполнителям, ввести иную форму управления, подходящую определенной образовательной организации, а также отработать систему делегирования полномочий.

Второе направление – это так называемый «рынок образовательных услуг». Данное направление предполагает развитие гибкой инфраструктуры образовательных учреждений, которая будет способна предложить широкий выбор путей, форм и содержания образования с учетом потребностей личности.

Третьим направлением можно выделить кадровое обеспечение образовательного пространства. Совершенствование системы непрерывного образования для педагогов путем развития многоуровневой системы педагогического образования в городах.

Четвертое направление – социальная поддержка. Здесь предполагается создание и развитие системы социальных гарантий для детей, образовательных учреждений, работникам.

Пятое направление – это материально-техническое обеспечение. Развитие и внедрение инновационных процессов, обучение технологиям и «паспортизация» образцов инновационного педагогического опыта [2].

Процесс совершенствования управления образованием характеризуется переходом на качественно новую ступень в реализации государственной программы развития образования, а также необходимо создание и поддержание центров развития образования непосредственно на местах, что позволяет учитывать особенности местности.

Совершенствование управления муниципальной системы образования требует разработки механизма развития и комплекса показателей, которые были бы приняты всеми членами педагогического сообщества. Эти показатели должны быть не только идеальными ориентирами, целями развития системы, но и критериями оценки ее практической эффективности. Функционирование образовательных систем, качественное управление ими происходит в конкретных, предлагаемых реальностью бытийных обстоятельствах, которые бывают не всегда благоприятны.

Таким образом, совершенствование управления образования позволяет обеспечить: преемственность развития на основе единого долгосрочного планирования; совокупность материально-технической и методической базы развития; рациональную организацию труда участников педагогического процесса; устойчивое функционирование образовательной системы.

Литература

1. *Баринова Н.Ю.* Управление инновационными проектами образовательной системы во взаимодействии с органами власти. // Государственная служба: состояние, тенденции развития и актуальные проблемы: Сб.ст. научно-практ. конф. БАГСУ. – Уфа, 2004. С. 209.
2. *Моисеев Н.Н.* Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М., 2006.

Профессиональное развитие педагога в области конфликтологической компетентности

*Якушин А.С.
студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Yakushin652@gmail.com*

Научный руководитель – Николаева А.А.

Конфликтологическая компетентность – одно из самых важных качеств, которое современный педагог должен приобретать и иметь в современной образовательной организации [2]. Знание конфликтологии, умение предотвращать и управлять конфликтом, качественно и успешно вести переговоры с коллегами, уметь достигать соглашения и находить компромисс в условиях совместной деятельности есть безусловная составляющая компетентности преподавателя и очень значимая область гражданского и правового образования.

Внешними факторами, повышающими конфликтоустойчивость педагогического процесса, являются социальные, экономические и психологические проблемы, усиливающие напряжение в различных сферах социального взаимодействия, что, в свою очередь, усложняет процессы и механизмы развития, воспитания и обучения. Неконструктивное поведение сторон в конфликтной ситуации ведет к перерастанию деловых конфликтов в эмоциональные, которые приводят к таким негативным последствиям, как рост эмоциональной напряженности, повышение уровня тревожности, провокация неоправданных способов психологической защиты.

Существует несколько подходов и мероприятий к управлению конфликтологической компетентностью педагогов. Например, курсы повышения квалификации, внутренние занятия с преподавателями, тренинги, собрания с разработкой методических рекомендаций и так далее.

Технология посещения курсов повышения квалификации в процессе конфликтологической деятельности в системе дополнительного образования включает в себя цель, функции, содержание (взаимодействие организаторов и слушателей), формы, методы, средства работы, в качестве интегративного критерия результативности и эффективности которого является ориентированность на личностно-профессиональные ситуации педагога, его профессиональную активность, проявленную им во время курсовой подготовки и послекурсового периода, воплощенную в продукте, востребованном в совместной деятельности каждого конкретного участника образовательного процесса.

Конфликты могут подразделяться на межгрупповые, открытые и закрытые, парные, преднамеренные или случайными парными, межличностными и внутриличностными. Межличностные конфликты и внутриличностные преобладают среди учеников и педагогов [3].

Самой главной профилактикой конфликтов является обеспечение благоприятного психологического климата в коллективе. Разработка конкретных критериев оценки умений и знаний учащегося снимает конфликты по поводу оценки их работ и ответов в процессе обучения.

Часто в межличностных конфликтах каждый что-то доказывает, не обращая

внимание на доводы другого. Для решения же конфликтной ситуации необходимо найти сначала общее во взглядах, а затем – новое, над чем раньше думал и рассуждал, но не разрушающее собственные противоречия. После этого нужно выявить противоречащее и обдумать его, задаться вопросом: «А может быть, другой прав больше, чем я?».

Наибольший вред для здоровья человека приносят скрытые конфликты, в особенности, если такие конфликты происходят между руководителями и подчиненными, преподавателями и учениками. Главный путь их преодоления – это познание друг друга, умелое обоюдное обхождение, чуткость и терпение, откровенный разговор, который можно проводить как наедине друг с другом, так и в присутствии третьего лица [1]. Это третье лицо должно быть авторитетным, оно должно занимать объективную позицию по отношению к тому, из-за чего произошел конфликт. Именно при посредничестве третьих лиц лучше получается разрешать скрытые конфликты длительного и тяжелого характера. Чтобы не возникла конфликтная ситуация, педагогу найти верное профилактическое средство может помочь педагогическая этика.

Литература

1. *Сазонова Д.Д.* Особенности системы управления персоналом в образовательных учреждениях // Социокультурные факторы консолидации современного Российского общества. – 2015.
2. *Хасан Б.И.* Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2013.
3. *Ярычев Н.У.* Конфликтологическая культура учителя: сущность, структура и особенности развития// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014.

Часть 4. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Изучение предпосылок познавательной активности в младшем дошкольном возрасте

*Абрамович А.А.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Anna.anjur@yandex.ru

Научный руководитель – Самкова И.А.

Проблема развития познавательной активности дошкольников является одной из актуальных в современном дошкольном образовании. Так в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», говорится о необходимости развивать у детей познавательную активность, самостоятельность, инициативу, а также творческие способности. На этапе завершения дошкольного образования ребенок должен проявлять инициативу, самостоятельность в различных видах деятельности. Следовательно, встает задача по проектированию оптимального содержания образования: - форм, методов, направленных на развитие познавательной активности. Это задача в свою очередь требует определения возрастной специфики этого процесса.

Проблеме развития познавательной активности посвящено значительное количество исследований – Л.И. Божович, Д.Б. Богоявленская, М.И. Лисина, В.Д. Небылицин, Н.С. Лейтес, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддъяков, В.А. Петровский, А.М. Матюшкин, Д.Б. Годовикова, Т.М. Землянухина, И.А. Бурлакова, Н.С. Денисенкова, Е.Е. Клопотова, И.А. Самкова и др.).

Изучению возрастной специфики и определению психолого – педагогических условий развития познавательной активности в дошкольном возрасте посвящено исследование Самковой И.А., в рамках которого было выявлено, что качественный скачок в развитии познавательной активности, наблюдается в возрасте 4–5 лет. Для обеспечения эффективности образовательной работы по развитию познавательной активности на протяжении всего дошкольного возраста представляется важным выявить предпосылки развития познавательной активности в младшем дошкольном возрасте [3].

На основании теоретического анализа литературы в качестве таких предпосылок в нашем исследовании предлагается рассматривать действия познавательной инициативы-любопытности, которые описаны в карте развития Н.А. Коротковой, П.Г. Нежнова.

В соответствии с описанными в данной карте показателями, познавательная инициатива-любопытность у детей четвертого года жизни проявляется в исследовательских, опробующих действиях, нередко носящих манипулятивный характер, и привязанных к конкретной ситуации. А на следующих уровнях развития познавательная инициатива-любопытность проявляется в исследовательских действиях, направленных на познание предметов и явлений, находящимися за рамками наличной ситуации [2]. Исходя из определения

познавательной активности, как стремления ребенка к познавательной деятельности и стремления определить возможности действия с ранее неизвестными объектами в новых ситуациях, можно говорить, что проявления познавательной инициативы-любопытности на второй и третьей ступени развития совпадают по своему содержанию с действиями познавательной активности [1]. Что позволяет предположить, что в качестве предпосылок развития познавательной активности в младшем дошкольном возрасте могут быть рассмотрены действия познавательной инициативы-любопытности.

Подтверждение данного предположения стало целью нашего экспериментального исследования, суть которого состояла в выявлении взаимосвязи между развитием познавательной инициативы-любопытности у детей четвертого года жизни и уровнем развития познавательной активности у них же на пятом году жизни.

на основе карты П.Г. Нежнова была разработана «Карта наблюдения и оценки проявления познавательной инициативы у детей в процессе разных видов деятельности». В наблюдении оценивалось длительность проявления интереса к предмету; форма проявления интереса: вопросы, пробы действий; а также способность ребенка продолжить поиск в самостоятельной деятельности. Для выявления уровня развития познавательной активности использовалась методика «Кубики» (авторы Н.С. Денисенкова, Е.Е. Клоптова) [1].

В исследовании приняло участие 25 детей ГБОУ «Школа № 1148 имени Ф.М. Достоевского», в течение двух лет проводилась диагностика на четвертом и пятом году жизни детей.

На первом году проводилась диагностика развития познавательной инициативы-любопытности по разработанной карте, на втором году – повторная диагностика познавательной инициативы-любопытности и диагностика развития познавательной активности. Для выявления взаимосвязи между уровнем развития познавательной инициативы-любопытности и познавательной активности полученные результаты были обработаны с помощью непараметрического метода – коэффициента корреляции Спирмена. В итоге была выявлена и обоснована корреляция между проявлениями действий познавательной инициативы и показателями познавательной активности: по динамическому компоненту коэффициент корреляции равен 0,7, а по содержательному компоненту – 0,8. Полученные значения позволяют говорить о высокой тесноте связи, так как равны и превышают коэффициент 0,7. Данная корреляционная связь является статистически значимой. Наблюдается связь действий познавательной – инициативы четвертого года жизни и познавательной активности на пятом году. Действия познавательной инициативы-любопытности ребенка берут свое начало от исследовательских, практических действий в ситуации «здесь» и «сейчас» и движутся к исследованию объектов и явлений, которые находятся за пределами наличной ситуации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что действия познавательной инициативы-любопытности могут рассматриваться в младшем дошкольном возрасте в качестве предпосылок развития познавательной активности. Полученные результаты исследования имеют значение при определении и разработки содержания образовательной работы с детьми четвертого года жизни по развитию познавательной активности.

1. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Выявление познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста // Справочник педагога-психолога. Детский сад. – 2011. – № 1. – С. 13–23.
2. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах: пособие для дошкольных педагогов и психологов. – М., 2002. – 43 с.
3. Клопотова Е.Е., Самкова И.А. Возрастные особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте [электронный журнал] // URL: <http://psyedu.ru/journal/2017/2/Klopotova.phtml>

Развивающие игры в формировании психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе

Афонина М.А.

*студентка факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
afonina_maru@mail.ru*

Научный руководитель – Землянская Е.Н.

В нынешнее время и отечественными, и зарубежными психологами активно изучается проблема готовности детей к эффективному школьному обучению. Это обусловлено рядом факторов, таких как непрерывно изменяющаяся система образования, преобразования в социально-культурных нормах, общественном отношении к школе, ученику, учителю и образовательному процессу в целом, осознание важности детства и психологически комфортного перехода от дошкольного детства к школьному.

Многочисленные исследования позволили сформулировать само понятие психологической готовности в школе, критерии готовности к школьному обучению, возрастные различия в сформированности психомоторных и познавательных способностей, развитие личностных, эмоциональных и интеллектуальных характеристик у детей пять, шести и семи лет. Современное понятие о психологической готовности представлено тремя аспектами: личностный, интеллектуальный и социальный [2].

Роль игры в формировании интеллектуального становления личности давно была отмечена исследователями. Развивающие игры способствуют как физическому, так и социально-психологическому развитию ребенка, позволяют проявлять физическую и умственную активность, полностью реализовать свои возрастные возможности. При участии в игре дошкольник приближается к миру взрослых, осознает свою роль в отношениях, подчиняется ограничивающим правилам [4]. Ему хочется быть взрослым и действовать, как взрослые, появляется понятие образца, идеала, к которому нужно стремиться. Игрок учится соотносить свои желания с правилами игры, а также с целью коллектива.

В процессе игры ребенок тренирует воображение, образное мышление, креативность. Постепенно происходит становление форм произвольности действий, от простейших до наиболее сложных. Пытаясь повторить функции взрослого, дошкольник понимает, что он сам – всё еще ребенок, и что ему необходимо стать взрослым, чтобы выполнять эти функции по-настоящему. Это

приводит к появлению новых мотивов, например, к поступлению в школу, к обучению, к овладению новыми знаниями и созданию чего-то общественно значимого, полезного [1].

В нашей работе мы решили проверить эффективность использования развивающих игр в подготовке детей к школе. Нами была выдвинута гипотеза о том, что участие детей в развивающих играх способствует формированию у них психологической готовности к школе.

Для проверки выдвинутой гипотезы нами были проведены специальные занятия с детьми от шести до семи лет. В качестве контрольной группы были приглашены дети, посещающие обычные подготовительные занятия в школе. На каждом занятии дети участвовали в развивающих играх с участием взрослого. Развивающие игры – игры, в процессе которых происходит развитие или усовершенствование различных навыков. Дети играющие в развивающие игры тренируют собственное мышление, изобретательность, воображение, креативность и др.

Пример развивающей игры, способствующей формированию грамотной речи и коммуникативных навыков:

«Магазин». Взрослый кладет на стол различные игрушки и предлагает детям поиграть. Он говорит, что будет продавцом, а затем переспрашивает: «Кем я буду?». Дети должны ответить. Затем он сообщает детям, что они будут покупателями, и снова переспрашивает: «Кем вы будете?». Дети отвечают. Затем детям задаются вопросы о том, что делает продавец и покупатель. Взрослый показывает детям игрушки, которые он хочет им продать. Дети должны назвать их. Взрослый вызывает к столу одного из детей и спрашивает, какую игрушку тот хотел бы купить. Ребенок называет. Взрослый соглашается продать, но предлагает попросить вежливо. Затем он отдает игрушку и может задать ребенку вопрос, для чего ему нужна эта игрушка. Ребенок отвечает и садится на место. В магазин приглашается следующий. И так до тех пор, пока все предметы не будут распроданы. Затем детям предлагается самим взять на себя роли продавцов и покупателей.

Дети играли в игры в течение четырех месяцев. В течение этого периода у них развивались память, внимание, речь, образное мышление и другие необходимые навыки. Для диагностики сформированности психологической готовности детей к школе проводились тестирующие беседы с каждым ребенком, например, тест Г. Вицлака [3]. Диагностика была проведена в начале и в конце подготовительного периода. Результаты диагностики показали, что дети, играющие в развивающие игры, имели сформированную мотивацию посещать школу, были заинтересованы в получении новых знаний, а также были готовы к обучению, т.к. обладали необходимыми навыками и отвечали всем требованиям школ к первокласснику в показателях речи, внимания, мелкой моторики, мышления и способности к коммуникации со взрослым и другими детьми.

Таким образом, наша гипотеза о том, что участие детей в развивающих играх способствует формированию у них психологической готовности к школе, подтвердилась в ходе эксперимента.

Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.,1968.
2. *Кулачина И.Ю.* Возрастная психология. – М.,1993.

3. *Райгородский Д.Я.* Энциклопедия психодиагностики. Том 1. Психодиагностика детей – М., 2014.
4. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М., 1960.

Приемы мнемотехники в работе с детьми дошкольного возраста

Ахтямова Р.Ф.
студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО НГПУ, Набережные Челны, Россия
akhiamova1996@yandex.ru

Научный руководитель – Житкова Ю.С.

В дошкольный период у детей преобладает наглядно-образная память, так же у них есть свойство исключительной фотографичности. Зрительные образы, сохранившиеся у детей после прослушивания, дополняемым просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее вспомнить прослушанную информацию [2].

Не только детям, но и многим взрослым людям сложно запомнить абстрактные или разрозненные данные (цифры, списки и так далее), а запомнить, ассоциации, связи между объектами, связи между новой информацией и уже имеющейся и т.д., намного легче. То есть, проще запоминаются не сами объекты, а логические, ассоциативные, образные связи между объектами. По этим связям проще найти информацию в памяти, а потом воспроизвести ее. Именно на создание этих связей и направлены большинство приемов мнемотехники.

Наглядный материал у дошкольников усваивается лучше, использование мнемотехник позволяет им эффективнее воспринимать и обрабатывать полученную зрительную информацию, сохранять и воспроизводить эту информацию и облегчает детям процессы поиска и запоминание слов.

Мнемотехника – это специальные приёмы и методы, облегчающие запоминание определенных типов информации, это своего рода система, позволяющая последовательно записывать в мозге человека информацию, преобразованную в какие либо зрительные образы [1].

Целью использования мнемотехники, в основном, является, развитие памяти, мышления, воображения, то есть психических процессов, которые необходимы для развития речи ребенка. Они помогают увеличить словарный запаса, круг знаний; желанию в пересказе текста; интересу к заучиванию.

Главным принципом мнемотехники является замена объектов понятиями, имеющие визуальное, аудиальное или иное представление, связывание объектов с уже имеющейся информацией для облегчения ее запоминания.

Работа с мнемотехниками сокращает время обучения и одновременно помогает в решении следующих задач:

1. развивать связную и диалогическую речь, умение понимать и рассказывать знакомые тексты;
2. развивать умственную активность, сообразительность, наблюдательность и т.д.
3. развивать психические процессы: воображение, мышление, внимание, память.

Как и любая работа с детьми, работа с мнемотехникой строится от простых к сложным. Необходимо начинать работу с простого, то есть с мнемоквадратов, применяющиеся при обучении детей, младшего возраста, потом вести работу

по мнемодорожкам для среднего возраста, и позже работать по мнемотаблицам для старшего возраста.

Мнемоквадрат – это понятная картинка, изображающая одно слово, словосочетание или короткое предложение.

Мнемодорожка – четыре картинки на одном квадрате, обозначающие последовательность действий. Например, «носки», «брюки», «туфли», «куртка» – последовательность, по которой детки собираются на улицу.

Мнемотаблицы – рисунки основных звеньев сюжета сказки или стихотворения с использованием цветных картинок, букв, слов или схематических знаков.

Также к основным мнемотехническим приемам и методам кроме, перечисленных выше, можно отнести:

1. буквенный код
2. ассоциации
3. рифмы
4. созвучие
5. метод римской комнаты.

Мнемотехника увеличивает способность концентрации человека на одном деле, поэтому может использоваться на различных дисциплинах. Она допускает полный контроль процессов запоминания, сохранения и припоминания информации.

Форма занятия при работе с мнемотехниками может быть разной, и фронтальной, и подгрупповой, и индивидуальной. Не имеет значения, на каком отрезке занятия будут они использованы, мы можем показать детям мнемотаблицу в начале занятия или в середине, а можем дать и в конце для самостоятельного рассказа по ней.

Работа с мнемотехникой при занятиях с детьми дошкольного возраста должна соответствовать определенным требованиям и правилам:

1. используемые символы и знаки должны быть знакомы детям;
2. используемые символы и знаки должны отображать образы главных предмета текста;
3. используемые символы и знаки должны обсуждаться с детьми;
4. смысл схемы должен быть понятен и знаком детям.

Литература

1. *Ефименкова Л.Н.* Формирование речи у дошкольников с общим недоразвитием речи: Пособие для логопедов, Москва, 2015.
2. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи. URL: <https://www.ronl.ru/referaty/raznoe/495764/>

Возможности методической службы в развитии профессиональной компетентности педагогов ДОО

Баранова В.В.

*магистрант факультета педагогики и психологии
НГПУ, Набережные Челны, Россия
m150565@inbox.ru*

Научный руководитель – Хазратова Ф.В.

Практика педагогической деятельности сопровождаются в дошкольной образовательной сопровождаются организации далее управление – ДОО) показывает связанные что традиционная заключение система методической отличительным работы, на уходящие наш взгляд конечному слишком формализована. Методическая закупочной работа, с одной разделении стороны, остается поставка необходимой составной сопровождаются частью учебно-воспитательного этом процесса в образовательной удобством организации; с иной продвижении – для части являясь ДОО организация обеспечивающие методической работы целом связана с определенными заключению проблемами: несоответствие отличительным общей концепции развивающейся развития ДОО товаров и плана методической деятельности работы на целом год; эпизодичность розничной осуществления методической особенности работы вместо целом целенаправленности и системности в деятельности; недостаточная услуг мотивация воспитателей элементов на совершенствование факторов профессионального мастерства факторов препятствующая развитию экономическая профессиональной компетентности деятельности педагогов [3.С.39].

Методическая экономическая работа в современных розничной условиях должна отличительным носить интегративный предоставление и массовый характер заключение а также быть товаров организованной и подотчетной представлено на уровне этапом органов управления воздействуют образованием. Кроме того розничной привычное сочетание обеспечивающие «методическая работа» связанные заменено «методической поставка службой». Разница этих производитель понятий пока этапом не раскрыта элементов в достаточной мере развивающейся ни в периодической относятся печати, ни более в научной литературе разделении ни в нормативных разделении правовых актах. Однако элементов с учетом профессионально-педагогических распределением ожиданий и потребностей элементов можно сделать более вывод, что уходящие методическая служба прибыли является качественно представлено новым этапом представлено развития. Обычно «служба» конечному рассматривается в большей спроса степени как разделении совокупность звеньев торгового управления, интегрированных широкого в функциональную подсистему целом управления, поэтому широкого организованы государственные также службы, службы экономическая времени, налоговые торговых службы, психологические прибыли службы, методические экономическая службы и др.[1.С. 88].

Деятельность распределение методической службы системы не ограничивается распределение рекомендациями общего связаны и частного характера являясь в области обучения элементов и воспитания; она прибыли обязательно носит развивающейся научно-методический, научно-исследовательский целом

характер. Такой подход производитель способствуя развитию распределением профессиональной компетентности установление педагога, помогает представлено осознать себя связанные как инициативного этапом творческого педагога-исследователя. Из более объекта методико-педагогических предоставление воздействий педагог поставка может благодаря особенности правильно организованной особенности методической службе более стать субъектом розничной методической деятельности целом и процесса собственного экономической профессионального развития.

Динамичность удобством социокультурной ситуации установление в обществе, ряд производитель взаимосвязанных противоречий связанные между действующей воздействуют системой управления места методической службой связанные и реальными потребностями розничной педагогов и образовательных связаны организаций и системе наконец, демократизация этом как ведущий относятся принцип развития более системы управления поставка послужили основанием более для пересмотра экономической и выдвижения новых являясь подходов и моделей экономической организации методической распределение службы как торговых в рамках одной зависимости образовательной организации спроса так и в рамках поставка управленческой структуры относятся – муниципальных управлений элемент образованием.

Наиболее оптимальной целом моделью методической первой службы, на розничной наш взгляд процесс является структурно-функциональная изыскание модель, предназначенная широкого для организации элементы процесса повышения торговых квалификации и развития системы профессиональной компетентности услуг педагогов дошкольных информационное образовательных организаций. Методическая развивающейся служба в рассматриваемой уходящие модели рассматривается представлено как самостоятельное системе структурное подразделение факторов образовательного учреждения этапом решающее вопросы мероприятий оказания системной удобством помощи педагогам связанные в непрерывном развитии спроса их профессиональной активную компетентности. Структура деятельности внешней данной модели поставка методической службы предприятия представляет собой особенности интеграцию трех зависимости управленческих уровней внутренней название которых заключение обозначает их управление функциональное предназначение: зависимости планово-прогностический, организационно-деятельностный развивающейся и информационно-аналитический[2, с.14].

Планово-прогностический закупочной уровень представлен спроса научно-методическим советом конечный который координирует элемент деятельность методической более службы: утверждает зависимости общую концепцию производитель и программу развития только деятельности методической внешней службы учреждения розничной разрабатывает стратегию представлено преобразований, обеспечивает разделении деятельность всех уходящие подотчетных структурных прибыли подразделений, устанавливает изыскание внешние связи разделении учреждения с иными экономической образовательными учреждениями целом разных типов закупочной и видов, определяет прибыли и утверждает наиболее связанные эффективные направления торгового деятельности методической обеспечивающие службы. Основные направления целом деятельности методической отличительным службы стро-

яты конечный на основе деятельности анализа образовательной целом ситуации в системе удобством дошкольного образования экономическая и основных направлений системы работы ДОО.

Организационно-деятельностный установление уровень представляет товаров собой совокупность также различных форм поставка организации повышения коммерческая профессиональной компетентности: информационное предметно-методические циклы, также методические секции, уходящие творческие мастерские, целом научно-исследовательские группы управление в соответствии с образовательными воздействие программами. Здесь, с одной распределением стороны, дифференцированные деятельности формы обучения, системе а с другой, содержание разделение инвариантного и вариативного блоков программы позволяют адекватно воплощать в практику решения и рекомендации, принятые на планово-прогностическом уровне научно-методическим советом.

Информационно-аналитический уровень методической службы представлен экспертной комиссией, деятельность которой обусловлена двумя обстоятельствами: необходимостью анализировать и отслеживать результативность проводимых с педагогами мероприятий, обобщать получаемые результаты, предоставлять объективную информацию для научно-методического совета и других структурных подразделений. Результаты деятельности методической службы контролируются и анализируются членами экспертной комиссией и доводятся до сведения всего коллектива методической службы на научно-методическом совете. Научно-методический совет принимает решение об эффективности деятельности методической службы и планирует свою дальнейшую деятельность с педагогами ДОО в соответствии с потребностями педагогов, ДОО, общества, государства.

Главными ориентирами результативности деятельности структурно-функциональной модели методической службы является рост профессиональной компетентности каждого педагога и интеграционных возможностей отдельных групп педагогов профессиональных объединений (предметно-педагогических циклов, методических секций, творческих мастерских, научно-исследовательских коллективов).

Подводя итоги данной статьи, следует отметить, что структурно-функциональная модель методической службы может стать эффективным условием для развития профессиональной компетентности, реализации личностного творческого потенциала педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Литература

1. *Белая К. Ю.* Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы. М.: Творческий центр, 2005. 96 с.
2. *Ильенко Л. П.* Новая модель методической службы. Положение о научно-методическом координационном центре // Директор школы. № 3. 1996. С. 13–18.
3. *Коротяева Е. В.* Два варианта: Традиционный и программно-тематический // Директор школы. 2001. № 6. С. 38–43.

Совместная деятельность детей дошкольного возраста

Бирюков И.И.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

biryukov2@mail.ru

Научный руководитель – Гаврилушкина О.П.

Совместная деятельность детей — это средство формирования положительных взаимоотношений между ними.

Совместная деятельность позволяет формировать у детей ориентацию на деятельность партнеров (деловое сотрудничество, разнообразные способы выражения своего отношения друг к другу (*личностные взаимоотношения*)). Не последнюю роль здесь играет эмоциональная сфера ребенка.

Как показали многочисленные исследования **взаимоотношения между сверстниками формируются уже у детей 3–4 лет** через осуществление **совместной деятельности**. По мнению педагогов и психологов (М.И. Лисина, В.А. Петровский, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, Л.С. Римашевская, Е.О. Смирнова, именно **совместная деятельность** и вызывает необходимость в установлении **взаимоотношений**. Сначала эти **взаимоотношения** выступают в пассивной **форме** (умении не мешать другому ребенку, не нарушать его **деятельность**, не отнимать предметов и пр., а затем принимают активную **форму** (умение установить контакт, соотнести свои действия с действиями другого ребенка и т.д.). На следующем этапе 4–5 лет начинают **формироваться моральные нормы взаимоотношений**, которые обусловлены постоянно изменяющимися жизненными ситуациями. Особенно хорошо это проявляется в процессе выполнения заданий, ставящих **детей** в условия необходимости распределения общего задания и **совместного** достижения общего результата.

Из всех проявлений активности в условиях **совместной деятельности** выделяются коммуникативная и продуктивная, т.е. активное общение, установление контактов, цель которых – качественное выполнение задания.

Необходимо ознакомить **детей** с основными правилами поведения в процессе **совместной деятельности**. Прежде всего, воспитатель должен определить правила поведения **детей в процессе непосредственной образовательной деятельности**, в быту, продуктивной и игровой **деятельности**. Основными критериями отбора правил являются их общественная направленность и доступность детям данного возраста.

В небольшом количестве правил должны отразиться основные нормы поведения ребенка в обществе сверстников.

В группе пятого года жизни в основе педагогической работы по **формированию взаимоотношений** лежит совершенствование **совместной игровой деятельности детей**. Уровень этой **деятельности**, знание норм поведения имеют решающее значение для становления **положительных взаимоотношений между детьми**. Вследствие углубления знаний **детей** об окружающем количество ролей значительно возрастает, что дает возможность удовлетворить интересы каждого ребенка в **совместной игре(1)**.

Потребность в общении и **взаимодействии** с окружающими детьми в процессе **совместной деятельности** выражается:

- во внимании ребенка к другому человеку, направленности на познание его чувств, состояний, действий, намерений;
- в эмоционально-нравственных проявлениях по отношению к окружающим его людям, желании оценивать их поступки, действия, состояния с позиции усвоенных нравственных представлений;
- в разнообразных действиях с целью привлечения внимания сверстников и вовлечения их в общение и **совместную деятельность**;
- в чувствительности к отношению сверстников, стремлении вместе активно общаться, играть, дружить.

Важно помнить, что общение является одной из наиболее важных сфер духовной **жизнедеятельности человека**. Высшие психические функции ребенка, такие как память, внимание, мышление, **формируются** сначала в общении со взрослыми и лишь затем становятся полностью произвольными. В процессе общения ребенок познает законы и нормы человеческих **взаимоотношений**. Правильно построенный процесс **совместной деятельности**, имеющий в своей основе общение – это и есть процесс воспитания и развития ребенка, который помогает:

- развивать способность ребенка к эмпатии, сопереживанию,
- развивать навыки социального поведения,
- способствовать уверенности в себе и развитию самостоятельности,
- **формировать** позитивное отношение к своему “Я”,
- **формировать** позитивное отношение к сверстникам,
- учить ребенка выражать свое отношение к другим людям разными способами,
- **сформировать** чувство принадлежности к группе, помочь ребенку почувствовать себя более защищенным.

Литература

1. *Репина Т.А., Стеркина Р.Б.* Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1988.

Универсальные учебные подходы в коррекционно-развивающем обучении детей старшего дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Васильева А.А.

*студентка факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Vvvv_oo@mail.ru

Научный руководитель – Барина О.В.

На современном этапе специального образования происходит изменение в его содержательном аспекте. В качестве центральной задачи коррекционно-развивающего обучения детей следует рассматривать раскрытие потенциальных возможностей ребенка с проблемами психической организации, формирование его как активного субъекта в доступных ему видов деятельности и становление

в этом процессе ключевых характеристик его субъектности, которым относятся самостоятельность, активности, инициативности, саморегуляции. Изучение субъектной направленности в специальной психологии прослеживается в исследованиях Е.Е. Дмитриевой, И.А. Коробейникова, 2002; Т.Н. Князевой, 2005; И.Ю. Левченко, 2000; Е.А. Медведевой, 2007; У.В. Ульенковой и др., где развитие мотивированной активности, внутренней независимости и самостоятельности детей с негрубыми дефектами развития, к которым можно отнести синдром дефицита внимания, является важнейшим условием продвижения их к уровню возрастной нормы. Тем не менее, в практике работы остается доминирующим репродуктивный характер обучения этих детей, так как, в достаточной мере, не разработаны подходы к формированию активной позиции ребенка в собственном саморазвитии как теоретически, так и технологически. Поэтому, встает задача поиска таких средств организации деятельности ребенка, с помощью которых стало бы возможным перемещение акцента с репродуктивных на активные методы коррекционно-развивающей работы с детьми с СДВГ. В образовательной системе компенсирующей направленности недостаточно представлены целенаправленные теоретические и экспериментальные исследования, показывающие возможности целостной системы психолого-педагогического сопровождения в интегрированном подходе к психическому развитию детей с СДВГ (психомоторному, интеллектуальному, эмоциональному, социально-личностному). При этом под интегрированным психическим развитием старших дошкольников и младших школьников с СДВГ понимается совокупность психомоторного, интеллектуального, эмоционального, социально-личностного компонентов, саморазвитие которых обусловлено субъектной активностью детей, что является комплексным показателем их продвижения к норме психовозрастного развития. Это особенно значимо на этапе перехода от старшего дошкольного возраста к младшему школьному возрасту, что связано с новой социальной ситуацией развития и сменой ведущей деятельности. Исходя из принципа единства диагностики и коррекции, для выявления индивидуально-типических особенностей интегрированного психического развития детей с СДВГ разработан диагностический комплекс, который может выступать, как в качестве эффективного средства диагностики, так и в качестве контрольного средства за динамикой развития центральных сфер психики ребенка по результатам реализации специально организованного психолого-педагогического обучения детей с СДВГ.

В разработанном подходе, на ряду, с восстановлением адекватных пространственно-временных понятий, одновременно и последовательно формироваться основные стратегии саморегуляции произвольной деятельности. Реализация данного подхода включает использование продуктивных видов деятельности, способствующих развитию целеполагания, которые по своей структуре наиболее приближены к учебной деятельности. При этом интеллектуальные операции выступают средством познания, а правила логики позволяют избежать ошибок при оперировании данными, полученными с помощью интеллектуальных операций. Как отмечает В.Д. Шадриков, целеполагание – операция, обеспечивающая формирование цели деятельности. В цели человек предвосхищает в мышлении результат деятельности и пути его достижения. Цель придаёт системность всем действиям человека. Первоначально деятельность ребёнка побуждается мотивом и направлена на предметы окружающей среды. И только в

совместной деятельности начинают формироваться механизмы целеполагания, как мысленного предвосхищения желаемого.

В блоке основных коррекционно-развивающих занятий задания подобраны таким образом, чтобы в ходе их выполнения у старших дошкольников направление мыслительного процесса опиралось на выделение в целевом действии существенного отношения (правила, алгоритма); осуществлялся поиск правил эффективного действия и основных условий, реализующих это правило, т.е. того, что определяет не случайное, а осознанное достижение намеченной цели. Цель – задание – регулирующая деятельность через конечный результат, который выступает в форме задания. В структуру деятельности в философском понимании входят потребность человека, на удовлетворение которой направлена его деятельность (её цель), предмет деятельности, действия с предметом, средства и операции деятельности, её результат.

Можно опираться на следующее понимание целостной структуры человеческой деятельности. Любой её новый цикл начинается с ориентации человека в той ситуации, в которой он находится. Анализ этой ситуации, сопровождающийся её оценкой, служит базой для перехода к следующему этапу – целеполаганию. Фиксация эталонной цели деятельности, её представление в виде системы промежуточных целей создаёт потребность в переходе к следующему этапу – этапу планирования деятельности. Составление программы позволяет перейти непосредственно к её реализации (исполнительскому компоненту деятельности). Полученный результат необходимо сравнить с предполагаемым (целью), установить степень их соответствия и на основе этого скорректировать свою дальнейшую деятельность. Поэтому данный этап можно назвать этапом анализа как полученного результата, так и деятельности субъекта по его достижению.

Таким образом, при формировании познавательной деятельности детей с СДВГ и в соответствии с данным подходом целостная структура человеческой деятельности включает в себя следующие стратегии саморегуляции деятельности:

1. мотивация деятельности;
2. целеполагание (постановка цели);
2. моделирование ситуации (главные звенья в организации деятельности)
3. планирование (составление программы деятельности);
4. реализация программы (исполнительский компонент);
5. анализ деятельности и полученного результата (рефлексивно-оценочный компонент) и коррекция деятельности.

Анализ собственной деятельности и полученного результата служит основой для анализа новой ситуации и постановки новых целей деятельности. Таким образом, данная структура функционирует как замкнутая система с переходом в новый цикл, реализующийся по той же схеме. Тем самым осуществляется координация наиболее значимых понятий, их систематизация, позволяющая видеть не отдельные факты, а целостную картину явления.

Литература

1. Белых Ю.Н., Давиденко Н.В. Комплексная психолого-педагогическая помощь ребенку с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью// актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии № 1(6). -М., МПСИ,2008.
2. Ульяновская У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Питер,2007

3. *Шипицына Л.М.* Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. Санкт-Петербург, 2003

Представления современных родителей о влиянии продуктивных видов деятельности на развитие дошкольников

Гасанова Р.А.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ri-msk@ya.ru

Научный руководитель – Масалова В.С.

В дошкольном возрасте происходит наиболее интенсивное психическое развитие ребенка. В это возрастной период значительные изменения происходят во всех сферах психического развития, что является привлекательным для исследований в области педагогики и психологии ребенка.

Одним из наиболее актуальных направлений в этой области является всестороннее развитие личности ребенка, где одну из важнейших ролей играет продуктивная деятельность. В период дошкольного детства продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, аппликация и конструирование), наряду с игрой имеют решающее значение для развития детской психики.

Модернизация системы образования, нормативные документы, регламентирующие деятельность дошкольных образовательных организаций, все настойчивее побуждают родителей становиться более активными участниками образовательного процесса. Стремление выявить отношение родителей и их представления о влиянии продуктивных видов деятельности на развитие дошкольников и определило проблему исследования.

Целью исследования стало изучение представлений современных родителей о влиянии продуктивных видов деятельности на развитие дошкольников.

В основу данного исследования легло предположение, что родители имеют разные, нечеткие, «размытые» представления о том, что такое продуктивные виды деятельности и об их роли для развития ребенка дошкольного возраста.

В исследовании приняли участие 100 родителей детей 3–7 лет с разным уровнем и профилем образования. Была использована авторская анкета для выявления родительского мнения о важности продуктивных видов деятельности в развитии дошкольника.

Обработав полученные данные в ходе исследования представлений современных родителей о влиянии продуктивных видов деятельности на развитие ребенка дошкольного возраста, мы сделали вывод о том, что независимо от своего уровня и профиля образования (коэффициент корреляции составил 0,001), родители считают продуктивные виды деятельности важными в развитии ребенка и высоко оценивают их влияние на всестороннее развитие ребенка дошкольного возраста.

Из 100 опрошенных родителей детей дошкольного возраста (3–7 лет) по предложенной шкале влияния продуктивных видов деятельности на развитие дошкольника от 1 до 5, где 1 – не оказывают влияние на развитие дошкольника и 5 – способствуют его всестороннему развитию, 92 % респондентов оценили

влияние продуктивных видов деятельности на «4» и 8 % респондентов дали максимальную оценку «5».

Однако, большинство родителей приравнивают такие виды деятельности к творческой деятельности. Творческая деятельность – это более широкое понятие, это деятельность, направленная на создание качественных новых общественных ценностей, и стимулом которой является проблемная ситуация с невозможностью решения ее традиционными способами [1]. Продуктивная деятельность ограничивается получением конкретного продукта в результате определенных действий и поставленных задач. Творческой деятельностью это станет тогда, когда ребенок создаст качественно новый продукт, ранее им не созданный, в котором он реализует свой собственный замысел, когда его продукт будет отличаться от изначальных установок. Но нет сомнений, что именно продуктивные виды деятельности лежат в основе детского творчества.

Более 90 % опрошенных считают важным, что продуктивные виды деятельности не просто развивают ребенка, но и интересны ему, являются наиболее доступным способом выражения их эмоций, переживаний, отношения к миру, а также дают возможность экспериментировать с материалами, цветом и формой.

Таким образом, экспериментально доказано, что современные родители детей дошкольного возраста независимо от уровня и профиля своего образования считают важными занятия продуктивными видами деятельности, высоко оценивают их влияние на всестороннее и гармоничное развитие ребенка, поддерживают интерес детей к продуктивной деятельности наличием разнообразных материалов и инструментов для занятий продуктивными видами деятельности дома, а также наличием специальных мест (стендов, досок и т.д.) для продуктов детской продуктивной деятельности.

Литература

1. *Погодина С.В.* Теоретические и методические основы организации продуктивных видов деятельности детей дошкольного возраста: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2016.
2. *Урунтаева Г.А.* Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с трудностями в общении

Гильманова Д.М.

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

Daniya-ru@mail.ru

Научный руководитель – Абдулаева Е.А.

В условиях современного общества в связи с его повышенной информатизацией, компьютеризацией проблема развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста становится все более значимой. Современные дети достаточно большое количество времени проводят за просмотром детских телевизионных передач, мультфильмов, за компьютерными играми), что может способствовать уменьшению времени реального общения со взрослыми и сверстниками и снижению качества коммуникации.

Способность к общению оказывает значительное влияние на развитие личности ребенка. От уровня сформированности коммуникативных навыков зависит его социальный статус в детском сообществе, уровень эмоционального комфорта во взаимодействии с миром и другими людьми, способность к самореализации. Исследования М.И. Лисиной показывают, что источником искажений и отклонений в представлении ребенка о самом себе является нарушение его взаимоотношений с близкими взрослыми и сверстниками [3]. Кроме того, развитие коммуникативного поведения является приоритетным в обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования, выступая как необходимое условие успешности предстоящей учебной деятельности.

Вопросы изучения коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста приобретают особый интерес в случае имеющих у детей речевых нарушений. У детей с речевым недоразвитием активный словарь ниже возрастной нормы (в нем преобладают существительные, глаголы и недостаточно слов, обозначающих качества предметов и явлений, их признаки). Дети испытывают трудности в подборе синонимов и антонимов к словам, им сложно группировать семантически близкие прилагательные, наблюдаются ошибки при выборе лишнего слова в предлагаемых заданиях на сравнение.

У детей с речевыми нарушениями не сформирована монологическая и диалогическая речь, что препятствует осуществлению полноценного общения. О.П. Гаврилушкина отмечает, что успешность вхождения ребенка в социум в значительной степени зависит от качества его коммуникативного поведения, где центральное звено – это общение, а в качестве важнейшего средства общения выступает речь. В этом отношении отставание в речевом развитии существенно снижает качество коммуникативных навыков поведения ребенка [1].

Таким образом, если не будут своевременно приняты педагогические меры по развитию способности к коммуникации у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, и дети будут большую часть времени проводить за компьютером, у телевизора, их коммуникативные способности будут крайне низкими, что безусловно повлияет на дальнейшую социализацию.

Одним из эффективных методов развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с трудностями в общении, является сюжетно-ролевая игра, в задачи которой входит не только передача конкретных знаний, умений и навыков, но и развитие таких важных личностных качеств ребенка как общительность, инициативность, заинтересованность, способность к эмпатии, сопереживанию.

Проблема исследования состоит в имеющемся противоречии между возрастающим интересом к особенностям общения, коммуникативных навыков дошкольников, ускоряющимся и усложняющимся темпом межличностных отношений в современном обществе, информатизацией общества и малой степенью разработанности методов и форм развития коммуникативных навыков дошкольников с трудностями в общении.

В качестве гипотезы исследования выдвинуто следующее предположение: развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с трудностями в общении будет эффективно при использовании различных игр в качестве основного развивающего средства.

Целью исследования является изучение процесса развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с трудностями в общении посредством сюжетно-ролевой игры.

Исследование проводилось с сентября 2017г – февраль 2018г, в нем приняли участие 75 детей дошкольного возраста (4,5–5 лет), разделенные на 3 группы:

1 группа = 25 детей, имеющих трудности в общении вследствие речевых нарушений (контрольная группа – с этими детьми не проводилась коррекционно-развивающая работа);

2 группа = 25 детей с трудностями в общении вследствие речевых нарушений (экспериментальная группа: с детьми была проведена программа сюжетно-ролевых игр);

3 группа = 25 детей с нормальным развитием речи.

На первом этапе исследования осуществлялся подбор диагностического инструментария, измеряющего коммуникативные навыки детей.

На втором этапе после проведения диагностики первичные данные были сведены в таблицу исходных данных, далее был проведен сравнительный анализ.

На третьем этапе исследования нами была разработана и проведена программа по формированию коммуникативных навыков дошкольников с трудностями в общении посредством сюжетно-ролевых игр. На завершающем этапе полученные после проведения программы результаты были проинтерпретированы.

Для достижения цели и задач исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

1. методика М.В. Корепановой, цель которой – выявление коммуникативных способностей дошкольников.
2. методика диагностики уровня сформированности игровых навыков дошкольников (автор Р.Р. Калинина).

По результатам констатирующего эксперимента достоверно значимых различий в показателях коммуникативных навыков дошкольников не обнаружено. То есть, при первичной диагностике было выявлено, что дети в группах не отличаются по уровню развития навыков социального взаимодействия в группе со сверстниками, обращения друг к другу, совместных игр, взаимопомощи. При первичной диагностике также выявлено, что результаты как в экспериментальной, так и в контрольной группе детей намного ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием.

Далее, следуя цели и задачам исследования, с экспериментальной группой детей была проведена программа, направленная на формирование коммуникативных навыков дошкольников посредством сюжетно-ролевых игр, задачи которой посвящены формированию положительного эмоционального настроения, интереса к предстоящей деятельности; развитию речи, способности доверять другому, взаимодействовать, быть уверенными в себе, понимать свои чувства и чувства другого ребенка; активизации коммуникативных и организаторских способностей, умения договориться; формированию умения действовать сообща, помогать друг другу. Проведение сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков, позволяет детям развивать умение ролевого взаимодействия, в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, умение договариваться), воспитывает доброжелательное отношение к своим близким, окружающим людям и к друг другу.

Сравнение результатов экспериментальной группы до и после программы выявило, что способность дошкольников экспериментальной группы к ком-

муникиции после участия в занятиях программы значительно возросла; дети стали больше играть совместно, пользуясь как установленными игровыми правилами, так и придумываемой самостоятельно свод правил в новых сюжетно-ролевых играх. У них увеличилась чувствительность к обращению сверстников, к их отношению, при этом эмоциональный фон настроения детей стал более позитивным, наполненным интересом друг к другу и любопытством к совместной игре, стали более красочнее рисунки.

Таким образом, исследование подтвердило, что выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение. В частности, развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с трудностями в общении является эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: в программе используются различные сюжетно-ролевые игры; педагог поддерживает инициативность, активность и творчество в детском общении.

Литература

1. *Гаврилушкина О.П.* Ребенок отстает в развитии? Семейная школа. – М.: Дрофа, 2010. – 208 с.
2. *Калинина Р.Р.* Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. – СПб.: Речь, 2003. – 144 с.
3. *Корепанова М.В., Харлампова Е.В.* Диагностика развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе Школа 2100. – М.: Изд. Дом РАО; Баласс, 2005. – 144 с.
4. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. – М.: Воронеж, 2013. – 384 с.
5. *Хузеева Г.Р.* Становление коммуникативной компетентности дошкольника согласно ФГОС ДО // Воспитатель. – 2015. – № 2. – С.46.

Продуктивное воображение: эффективные методы развития в дошкольном детстве

*Голубкова В.Д.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
ms.victory@yandex.ru*

Научный руководитель – Горшкова Е.В.

Воображение широко включено в деятельность человека на различных этапах его жизни. Оно формируется в дошкольном детстве, которое определяется как сензитивный период его развития. Несмотря на заявленные в образовательных программах и ФГОСе задачи развития у дошкольников творчества и воображения, на практике их решению не уделяется должного внимания. Значимость роли образного движения в развитии продуктивного воображения подчеркивал Л.С. Выготский, отмечая, что детское воображение имеет двигательную природу: ребенок строит образы действенно, «при посредстве собственного тела» [1]. Он обращал внимание на драматизацию как на вид детского творчества, близко к игре и благоприятного для развития у детей воображения.

Однако, на наш взгляд, в практике дошкольных учреждений возможности драматизации используются не в полной мере. Перед дошкольником ставится упрощенная задача: «изображение» только внешних признаков образа с привлечением элементов театрального костюма для опознания персонажа

[3]. По нашему мнению, более эффективным в плане развития творчества и воображения является способ «проживание» образа персонажа, при котором ребенок включает в образное движение все тело: мимику, жесты, пластику, позы – без использования вспомогательных атрибутов. Это делает создаваемый образ индивидуальным и своеобразным, более богатым, насыщенным деталями – и в силу этого активнее задействует и развивает воображение [2]. Этим определяется *цель нашего исследования* – изучить особенности развития воображения дошкольников в зависимости от способов построения игровых образов в драматизации.

Объект исследования – воображение и его развитие у дошкольников.

Предмет исследования – развитие воображения старших дошкольников в драматизации при различных способах построения игровых образов.

Гипотеза исследования: из двух способов построения игрового образа в драматизации более эффективным для развития воображения у дошкольников является способ «*проживание образа*», в отличие от способа «*изображение образа*».

Экспериментальное исследование состоит из 3-х этапов: констатирующей диагностики, развивающих занятий и контрольной диагностики. Для этого сформированы 3 группы испытуемых, две из которых экспериментальные, «работающие» по разным развивающим методикам: в ЭГ1 – творческое воплощение образа способом «*проживание*»; в ЭГ2 – творческое воплощение образа способом «*изображение*»; третья группа – контрольная (КГ) – в развивающих занятиях не участвует. С детьми всех трех групп проводится индивидуальная диагностика – в начале и в конце исследования. В эксперименте участвуют 45 детей 5–6 лет из 3-х старших групп ДОУ «Лучик» г. Москвы (по 15 детей в ЭГ1, ЭГ2 и КГ).

В качестве диагностических методик выбраны «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко и «Образное перевоплощение по заданному сюжету» – модификация на основе педагогической диагностики к программе «Выразительное движение» Е.В. Горшковой.

На констатации проводился сюжет «Мишка и мышка». В сюжете («сказке») действуют два персонажа, противоположные по своим особенностям – во внешнем облике, характере. По ходу сюжета они переживают контрастные эмоции и состояния: «веселье–грусть», «удивление», «испуг», «боль», «плач», «жалость» и др. Исходно «сказка» ребенку не знакома. Взрослый зачитывает сюжет по эпизодам, предоставляя испытуемому после каждого озвученного эпизода время на его воплощение.

Результаты, полученные в констатации по «Дорисовыванию», оценивались по методике автора. В методике «Сюжет» творчество оценивалось по критериям «перевоплощение» и «оригинальность». Первый отражает воплощение образа «всем телом», т.е. используя комплексно жесты, мимику, особенности пластики; учитывалась полнота передачи трех составляющих образа: действий персонажа, его эмоций и характерной пластики. Полученные баллы за все показанные эпизоды сюжета суммировались, и по итоговому баллу определялся уровень «перевоплощения». Второй показатель оценивает оригинальность двигательного-пластического образа среди детей одной группы. Предварительные результаты диагностики приведены в табл. 1.

Таблица 1.
Результаты констатирующей диагностики по двум методикам (в %)

| Методики | | «Сюжет» | | | | | | «Дорисовывание» | | |
|------------|---------|----------------|------|------|----------------|------|------|-----------------|------|------|
| | | Оригинальность | | | Перевоплощение | | | Оригинальность | | |
| Показатели | | ЭГ1 | ЭГ2 | КГ | ЭГ1 | ЭГ2 | КГ | ЭГ1 | ЭГ2 | КГ |
| Уровни | Высокий | 13,3 | 6,7 | 13,3 | 26,6 | 26,6 | 26,6 | 13,3 | 20 | 6,7 |
| | Средний | 66,7 | 80 | 73,3 | 46,7 | 46,7 | 53,3 | 80 | 66,7 | 73,3 |
| | Низкий | 20 | 13,3 | 13,3 | 26,6 | 26,6 | 20 | 6,7 | 13,3 | 20 |

Для развивающего этапа разработаны две методики по 12 занятий. Дошкольникам двух экспериментальных групп предлагаются задания на воплощение образа со сходным тематическим содержанием. Для занятий подобран однородный материал: разминки, упражнения, кумулятивные (цепочные) сказки – «Колобок», «Теремок», «Заюшкина избушка» и др., но реализуемый по разным методикам: для детей ЭГ1 – по принципу «переживание» (на основе программы «Выразительное движение» Е.В. Горшковой), а для детей ЭГ2 – по принципу «изображение» (на основе традиционной методики развития драматизации). Занятия в обеих группах начиналась с упражнений на освоение способов передачи образа, а затем разыгрывались сюжеты сказок. В ЭГ1 ставилась задача воплощать образы только посредством выразительных движений, без вспомогательных атрибутов – костюмов и декораций. Отмечалось, что для детей такая задача является малознакомой: многие задавали вопросы «Какой у меня будет костюм?» и даже искали внешние атрибуты для воплощения образа. В ЭГ2 ставилась традиционная задача драматизации – изображение образа отдельными движениями и репликами с использованием костюма.

В ходе исследования замечено, что интерес детей всех групп к драматизации одинаково велик (у КГ он отмечался в диагностике), это может указывать на то, что данный вид деятельности, близкий дошкольному возрасту, к сожалению, редко используется в образовательной практике. В выборке были дети, которые не знали, как воплотить ту или иную эмоцию саму по себе, даже без сочетания её с характерными особенностями пластики персонажа в целостном воплощении образа, что красноречиво свидетельствует о необходимости целенаправленного и последовательного обучения дошкольников использованию выразительных возможностей собственного тела.

Проведение контрольной диагностики позволит выявить, какая из двух экспериментальных методик более эффективна в развитии продуктивного воображения у старших дошкольников.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
2. *Горшкова Е.В.* О развитии образно-пластического творчества у дошкольников: вопросы теории и практики // СДО. 2017. № 7 (79).
3. *Мигунова Е.В.* Организация театрализованной деятельности в детском саду: Учеб. -метод. пособие; НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2006. – 126 с.

Представления современных воспитателей о дошкольнике

Горнева Н.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ г. Москва*

nadejdavad-gromova@yandex.ru

Научный руководитель – Горшкова Е.В.

С утверждением ФГОС дошкольного образования, и возникновением ряда требований к условиям реализации основной образовательной программы ДОУ, также изменились стандарты и требования по отношению к воспитателю. Пора дошкольного детства является одним из наиболее важных этапов в жизни человека, так как этот период характеризуется стремительным психическим и физическим развитием ребенка, во время него происходит формирование все тех качеств, которые, в последствии, будут необходимы человеку в течение всей его последующей жизни. Л.С. Выготский, подчеркивал, «что конечной целью всякого воспитания является приспособление ребенка к той среде, в которой ему придется жить и действовать» [2, с. 126], то есть формирование всех тех ключевых компетенций, которые в последствии будут служить для него фундаментом для последующего обучения в школе и жизни в современном мире. Известно, что именно родители играют определяющую роль в становлении личности ребенка-дошкольника, однако не стоит забывать, что в стенах детского сада он проводит значительную часть своей жизни, и это значит, что воспитатель также играет в жизни дошкольника немаловажную роль. В связи с этим, от современного дошкольного педагога требуется не только владеть актуальными технологиями и методиками преподавания, и обладать высоким уровнем интеллекта и нравственной культуры, но и иметь определенные представления о ребенке дошкольного возраста.

Проблема представлений современных воспитателей о ребенке является малоизученной темой, что в свою очередь говорит об ее актуальности. В связи с этим, была поставлена цель изучить представления современных воспитателей о дошкольнике. В современной психологии под представлениями подразумеваются ментальные образования разной степени сложности, точности и целостности, которые являются продуктом многократной переработки человеческой психики и состоят из различных комплексов информации, полученной в разное время разными способами из разных источников, и выполняют функцию объяснения и структурирования окружающей действительности [1]. Помимо этого, представления имеют органическую связь со всеми другими психическими процессами, особенно сильно они влияют на наши восприятия, дополняя их и создавая полноценные образы различных предметов и явлений [3]. Учитывая то, какое большое влияние оказывают представления, на различные психические процессы, можно сделать предположение, что отношение воспитателя к ребенку, стиль общения и взаимодействия с ним, а также характер построения воспитательно-образовательной работы, напрямую зависят от того, какие представления имеет педагог о ребенке дошкольного возраста.

На основе вышеизложенного нами была разработана анкета для опроса воспитателей из разных городов России, направленная на выявления их пред-

ставлений о ребенке дошкольного возраста, а также о родителях ребенка-дошкольника: их заинтересованности о его жизни в детском саду, и потребности в педагогической и психологической помощи.

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы по исследуемой теме было выдвинуто предположение о том, что представления современных воспитателей разных городов России различаются.

Для проверки гипотезы было проведено исследование посредством анкетирования, направленное на изучение представлений воспитателей детских садов России о ребенке дошкольного возраста.

В исследовании приняло участие 100 воспитателей из разных городов России, в возрасте от 23 до 56 лет, имеющих различный педагогический стаж, и работающих по таким образовательным программам как: «От рождения до школы», «Детство», «Детский сад по системе Монтессори», «Развитие», «Радуга», «Мир открытый» и «Истоки».

Обработка и анализ полученных результатов показал, что в массе своей воспитатели имеют различные представления о ребенке дошкольного возраста, и в основном они носят положительный характер. Повышенную агрессию и плохое поведение современных детей педагоги объясняют различными сложностями, связанными с отношениями ребенка с родителями и изменениями в нынешнем обществе.

По ответам некоторых респондентов на вопрос о роли общения со сверстниками, а также положительных и отрицательных эмоций в жизни дошкольника, можно определить, что они обладают недостаточными знаниями в области детской психологии, так как считают, что ребенок не должен общаться с детьми его возраста, и должен испытывать только положительные эмоции. Многие воспитатели не уверены, что ребенок может сам выбирать чем ему заниматься, и считают, что за него должны выбирать педагог или родитель, это также отражено и в том, что «инициатива» и «самостоятельность» не считаются воспитателями одними из ведущих компетенций ребенка дошкольного возраста. Основываясь на этом, можно предположить, что среди педагогов дошкольного образования еще недостаточно сформировано понимание основных положений Федерального государственного образовательного стандарта. Опрошенные также демонстрируют сложности в работе с родителями, относятся к ним в большей своей массе формализовано, иногда даже негативно, считают, что их интересует не то, что нужно, что они не понимают специфику детского сада, и нуждаются в педагогической и психологической помощи. Подобные ответы респондентов все также демонстрируют отсутствие понимания и трудности в соблюдении целевых ориентиров ФГОС по работе с родителями, которые предполагают тесное сотрудничество, открытость и оказание помощи в воспитании и обучении дошкольников.

Литература

1. *Алишев Б.С.* Понятие представление в современной психологии // Ученые записки Казанского университета. Сер. «Гуманитарные науки». – 2014. –Т.156, Кн.6. – С.141–154.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. *Маклаков А.Г.* Общая психология СПб.: 2008–583 с.

Влияние гендерного фактора взрослого на выбор игровых ролей детьми дошкольного возраста

*Громогласов Д.С.
студент факультета юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

lordfargend@mail.ru

Научный руководитель – Чупракова Н.Н.

В дошкольном возрасте игровая деятельность является ведущей и направлена, в основном, на развитие личности и её гармоничное существование в социальной среде. Зачастую, в сюжетно – ролевой игре проигрываются отношения между людьми. Проигрываются могут как детско-родительские (семейные) отношения, так и отношения, имитирующие взрослое профессиональное общение [2]. К примеру, детям нравится играть со сверстниками в продавцов и покупателей, жертв и спасателей (супергероев), врачей и больных и т.д.

Игра выступает фундаментом для формирования ценностных ориентиров и развивает у дошкольников коммуникативные навыки. Кроме социальной сферы игра также связана и с представлениями ребенка о своей полоролевой принадлежности [1].

В дошкольном возрасте у ребенка посредством формирования самосознания и автобиографической памяти появляются первые представления о самом себе. На данном этапе развития и происходит полоролевая идентификация, подразумевающая тесную эмоциональную связь с представителями своего пола. В игре это отражается, главным образом, в выборе ролей. Ведь, чтобы научиться принимать на себя разные роли, для ребенка будет важен опыт общения с представителями обоих полов. Совершенствование этого опыта сделает игровую деятельность более развернутой и разнообразной.

Дошкольное детство – это значимый период в становлении и развитии личности ребенка. Именно в этом возрасте у него формируется отношение к людям, вырабатываются определенные навыки и привычки поведения, складывается характер. В дошкольном возрасте для ребенка открывается мир человеческих отношений, общественных функций и разных видов деятельности. Дошкольник испытывает сильное желание включиться во взрослый мир, стать его членом и активным участником. Но это мир недоступен для детей, поэтому они моделируют его в игре – самостоятельной деятельности, разрешающей противоречие развития.

Актуальность дипломной работы по заявленной теме заключается прежде всего, в необходимости исследования гендерных особенностей взрослых и детей в рамках игровой деятельности в связи с созданием в ряде общественных и образовательных организациях индивидуально-дифференцированного подхода к каждому ребенку в зависимости от пола, т.к. методическое содержание работы с детьми дошкольного возраста по половому признаку выражено недостаточно, а отсутствие у детей специфических черт, характерных для социального пола приводит к качественному нарушению взаимодействия в дошкольной группе.

В дошкольном возрасте в сюжетно-ролевой игре дети чаще всего копируют поведение взрослых. Проигрывая определенную роль, ребёнок выполняет некую социальную функцию, в некоторых случаях, дифференцированную по полу. К тому же, осознание своей половой принадлежности имеет важнейшее

значение для развития личности [3]. Однако, в рамках ДОУ (дошкольного образовательного учреждения) содержание игровой и развивающей деятельности недостаточно дифференцировано с учётом полоролевых особенностей развития девочек и мальчиков.

Объектом выступили особенности выбора игровых ролей в соответствии с гендерными особенностями взрослого.

Предметом работы являются факторы, влияющие на выбор игровых ролей детьми дошкольного возраста.

Наше исследование проходило на базе Государственного Бюджетного Образовательного Учреждения «Курчатовская школа» № 2077, Подразделение № 6 (дошкольное отделение). Объем выборки составил 30 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет). Дошкольники были поделены на 3 подгруппы, в каждой по 10 человек. В каждой группе было равное количество как мальчиков, так и девочек. Для данного исследования была разработана коррекционно-развивающая программа, включающая в себя сюжетно-ролевые, народные, развивающие и подвижные игры. В начале исследования была проведена входная диагностика, включающая в себя методический комплекс, направленный на изучение гендерного фактора. Всего было проведено шесть занятий с каждой группой. Занятия не отличались по содержанию. Во всех группах игры совпадали, равно как и материально-технические возможности. Единственным изменяемым условием было то, кто взаимодействовал с детьми в игровой деятельности. В первой группе это был представитель мужского пола, во второй – представитель женского пола. С третьей группой работали оба взрослых разных полов, сменяя друг друга. По завершении игровой программы была проведена итоговая диагностика, направленная на изучение гендерного фактора и сопутствующие ему социальные характеристики. В итоговую диагностику входил тот же набор методик, что применялся при первичной диагностике. Это позволило дать не только качественную, но и количественную оценку тем изменениям и динамикам, которые произошли в процессе работы с тремя группами дошкольников. В результате анализа полученных в ходе практической деятельности данных можно сформулировать ряд основных выводов:

1. Сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, поэтому необходимо отслеживать изменения тенденций в игре дошкольников, использовать ее в качестве основного инструмента в психолого – педагогической работе с детьми.
2. Половая и гендерная идентификация формируется у дошкольников вследствие взаимодействия с референтной группой сверстников и значимыми для него взрослыми. Вследствие этого взаимодействия у ребенка появляется понимание своей половой принадлежности.
3. Формирование и развитие гендера и его проявление в игровой деятельности у дошкольников происходит за счет взаимодействия с родителями и другими взрослыми, которое становится основой для присвоения социальных ролей.
4. Наиболее значимый результат в развитии и становлении дошкольника достигается за счет его взаимодействия с представителями обоих полов. Это характерно как для мальчиков, так и для девочек.
5. Становление гендера напрямую связано с тем, какие социальные роли берет на себя дошкольник, как он с ними справляется, и кто из взрослых при этом оказывает ему поддержку.

6. Помимо маскулинной и фемининной модели личности в последнее время выделяют андрогинную личность, как набор мужских и женских качеств, приобретение которых возможно только через непосредственный контакт со взрослыми разных полов.

Литература

1. *Смирнова Е.О.* Детская психология. М., 2006.
2. *Смирнова Е.О.* Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование / Под ред. В.В. Рубцова. М., 2010.
3. *Фельдштейн Д.И.* Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М., 2013.

Методика развития познавательной активности старших дошкольников средствами экспериментирования

Емельяненко Ю.Р.

*студент факультета дошкольного
и начального образования*

ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Россия
eme-natawa@yandex.ru

Научный руководитель – Семенова В.В.

Согласно ФГОС ДО «Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности». Дошкольное образование обеспечивает становление познавательной культуры, способствует развитию интереса детей к окружающему миру и инициативы дошкольника, расширяет познавательный кругозор. Все более актуальной проблемой становится поиск эффективных средств для познавательной активности дошкольников [2].

Среди эффективных средств развития познавательной активности дошкольников особого внимания заслуживает детское экспериментирование.

В условиях образовательного процесса ДОО, детское экспериментирование является таким познавательным методом, который позволяет ребенку смоделировать у себя целостную картину мира. Исследуя окружающий мир, экспериментальная работа вызывает у ребенка интерес, развивает мыслительные операции (синтез, анализ, классификацию, обобщение), пробуждает познавательную активность и любознательность ребенка.

В ходе экспериментирования с предметами и материалами, ребенок познает их качества и свойства, учиться взаимодействовать с ними, наблюдает, сравнивает, анализирует, задает и отвечает на вопросы, делает выводы, устанавливает причинно-следственные связи. Все это позитивно влияет на детскую любознательность, желание узнать больше, формируется учебная мотивация [1].

Н.Н. Подъяков подчеркивает, что «экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного детства, основу которой составляет познавательное ориентирование; что потребность ребенка в новых впечатлениях лежит в основе возникновения и развития неистощимой исследовательской деятельности, направленной на познание окружающего мира» [3].

Мы провели первичную диагностику уровня сформированности познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. В эксперименталь-

ной работе приняли участие дети старшей группы в количестве 20 человек. В ходе исследования были использованы диагностики для выявления уровня развития познавательной активности старших дошкольников по выделенным нами компонентам (когнитивный, деятельностный, эмоционально-чувственный), разработанные Кригер Е.Э., Баранова Э.А., Юркевич В.С., Марусинец М.В.

Полученные, в ходе проведения диагностики, результаты свидетельствуют о том, что высокий уровень познавательных способностей не выявлен ни у одного ребенка. Большинство дошкольников, а именно 15 человек показали низкий уровень развития познавательных способностей. И только у 5 дошкольников мы выявили средний уровень развития познавательных способностей.

Для повышения уровня познавательной активности среди детей старшего дошкольного возраста нами была разработана развивающая программа познавательной активности детей старшего дошкольного возраста средствами экспериментальной деятельности.

Развивающая программа познавательной активности детей старшего дошкольного возраста включает в себя 3 этапа.

1-й этап программы направлен на развитие у детей когнитивного компонента познавательной активности. На данном этапе мы побуждали детей задавать вопросы познавательного характера, обогащали знания детей о различных объектах окружающего мира, развивали наблюдательность, учили детей рассуждать, устанавливать закономерности, выдвигать гипотезы, задавать вопросы причинно-следственного характера. Нами были проведены игры на развитие тактильных ощущений («Чудесный мешочек», «Определи на ощупь», «Узнай фигуру»), разработана система познавательных задач по разделам живой и неживой природы («Откуда берется вода?» «Что такое пар?», «Как пчелки переносят пыльцу?», «Что любят растения?», «Зачем зайчику другая шубка?»).

2-й этап нашей программы направлен на развитие эмоционально-чувственного компонента познавательной активности. На данном этапе мы формировали эмоционально положительное отношение к экспериментальной деятельности, учили преодолевать детей трудности и обогащали эмоционально-волевой опыт детей в процессе непосредственного восприятия и взаимодействия с объектами окружающего мира. Нами были подобраны эксперименты по следующим темам: «Угадай по запаху», «Окрашивание воды», «Солнечные зайчики», «Извержение вулкана», «Торнадо в бутылке».

3-й этап нашей программы направлен на развитие деятельностного компонента познавательной активности. На данном этапе мы учили детей анализировать, обобщать и делать выводы, проявлять исследовательский подход в решении поисковых задач, подводить итоги опытно-экспериментальной деятельности, рассуждать, делать умозаключения и доказывать их. Тематика подобранных нами экспериментов на данном этапе была следующая: «Музыка или шум?», «Легкий-тяжелый», «Мир звуков», «Как развивается растение?», «Волшебные краски».

Для выявления степени эффективности формирующего эксперимента нами был повторно проведен контрольный срез по методикам с целью изучения динамики произошедших изменений в развитии познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. При проведении контрольного среза мы использовали ту же систему методик. Такое сравнение результатов исследования позволяет нагляднее продемонстрировать динамику произошедших изменений.

Полученные данные свидетельствуют о повышении уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста: высокий уровень познавательных способностей зарегистрирован у 16 детей, средний – у четырех дошкольников, низкий уровень – не выявлен. У всех детей заметна положительная динамика в развитии познавательной активности.

Таким образом, отследив динамику уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, мы увидели, что экспериментирование положительно влияет на уровень развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст: Учебн. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005. – 80 с.
2. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. // Вопросы психологии. 1982. № 4. – с. 18–35.
3. Поддьяков А.Н. Обучение дошкольников экспериментированию. // Вопросы психологии. 1991. № 4. – С. 29–34.

Проблема использования игровых атрибутов в игровой деятельности современных дошкольников

Зиновеева Д.А.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

zinoveeva90@bk.ru

Научный руководитель – Ягловская Е.К.

Проблема игры из года в год не теряет своей актуальности. Ценность игры уже давно призналась практически всеми специалистами. Однако неоднократные результаты исследований уровня развития игровой деятельности говорят о том, что он низок. Одной из проблем, которая оказывает большое влияние на развитие игровой деятельности, считают игровой материал. Несмотря на то, что игровое пространство в ДОУ продумывается и наполняется согласно стандартам, ситуация не улучшается. Мы обратимся к современным трудам Е.О. Смирновой и трудам Гаспаровой Е.М. 70-х,80-х годов, чтобы проанализировать их исследования и выявить, что именно оказывает негативное влияние на развитие игры – сам игровой материал или его неправильное использование.

Смирнова Е.О. и Гударёва О.В. решили провести исследование о состоянии игровой деятельности современных дошкольников. Результат наблюдений был проанализирован и показал ожидаемые результаты: половина наблюдаемых детей не играли, а у тех, кто играл, преобладала игра – действие и чуть меньше, игра – роль. Дети выбирали или настольные игры, либо совершали простые действия с игрушкой, выбрав бытовые сюжеты, профессиональные, сюжеты из тв-программ, мультфильмов. [1].

Смирнова Е.О. отмечает то, что негативная ситуация возникает в дошкольных учреждениях там, где постоянный набор игровых предметов. Отсутствие зон самостоятельного экспериментирования, запреты на использование но-

вых игрушек, присутствие традиционных игровых уголков со стереотипным сюжетом (больница, магазин) вносят в сюжетно-ролевую игру детей штампы, препятствующие проявлению самостоятельного игрового творчества ребенка. Также Смирнова Е.О. считает одной из проблем «натуралистичные игрушки», их чрезмерное количество и однообразие. Такие игрушки почти всегда полностью отражают реальные вещи, являются копиями. Они препятствуют созданию воображаемого образа предмета, то есть сюжетно-ролевая игра становится предметной, дети лишь манипулируют игрушками, а сюжеты однообразны. Подтолкнуть ребенка к развертыванию сюжета возможно только при условии участия взрослого, при этом это должен быть не просто показанный пример, а различные варианты игры даже в рамках одного сюжета. [2]

Гаспарова Е.М., в своих исследованиях 80-х годов, так же говорит про то, что в организации игры в группах детского сада наблюдается ограничение развития игровой деятельности рамками нескольких стандартных сюжетов (больница, магазин, дочка-матери), с которыми детей знакомят воспитатели. Побуждает к этому и шаблонность игровой атрибутики, и постоянство «игровых» зон во всех группах от младшей до подготовительной. Все это стесняет или вообще исключает возможность разностороннего саморазвития игровой деятельности. Дети дошкольного возраста задерживаются на играх сюжетно-отобразительного характера, свойственных раннему детству (детям 2—3 лет) и предшествующих сюжетно-ролевым играм. Ребенок не умеет самостоятельно переносить игровые действия из одной ситуации в другую, использует те игрушки, что демонстрирует взрослый, а использование предметов-заместителей детьми практически не происходит. Умение оторваться от привлекательной предметно-практической стороны деятельности и физических качеств игрушки представляет сложность для детей. [3]

Ранее мы уже говорили, что Е.О. Смирнова говорит об игрушках— «копиях», об их препятствовании созданию воображаемого образа предмета. Е.М. Гаспарова утверждает, что обобщенный, неоформленный материал вызывал недоумение у детей среднего и старшего дошкольного возраста, они отказывались с ним играть, так как не знали других вариантов, кроме стандартного. Е.М. Гаспарова пришла к выводу, что обобщенный игровой материал наиболее эффективен при его введении на рубеже раннего и младшего дошкольного возраста. В более старшем возрасте, начиная с 4 лет, принятие такого материала затрудняется и достигает максимума к 5—6 годам. Это объяснено тем, что к этому возрасту у детей уже сложились представления о том, какая должна быть игрушка, они четко знают стереотипные игры со стандартными игрушками. [3]

А Смирнова Е.О. говорит о том, что игровые атрибуты должны быть разнообразными, но при этом условными, лаконичными и «знаковыми». Если в раннем возрасте лучше использовать более реалистичные атрибуты, то в более старшем дошкольном возрасте рекомендуется использовать ещё и заместители, полифункциональные атрибуты – материалы, предметы и костюмы непонятного назначения. Такой полифункциональный материал позволяет воспроизводить не только привычные сюжеты, а придумывать новые роли и обогащать сюжет новым историями, в новых местах действий. [2]

Рассмотрев две точки зрения о проблематике игровых атрибутов можно говорить о том, что центральное место во многих исследованиях занимает сам

игровой материал, что действительно важно. Однако эксперименты Смирновой Е.О. и Гаспаровой Е.М. наглядно показывают, что есть не только проблемы с самим игровым материалом, но и с его применением, с организацией игры. Каким бы идеальными и подходящими ни были игровые атрибуты, без грамотного использования они не будут иметь своего развивающего назначения, а останутся просто предметом. Эффективность самых лучших игровых атрибутов не будет раскрыта, если у ребенка присутствует стереотипная игра. Она зарождается ещё в младшем школьном возрасте, когда воспитатели, показывая игровые образцы, предпочитают, чтобы дети воспроизводили их под «копирку», вместо того, чтобы показать возможность вариативности. Поэтому дети не имеют представления, как можно использовать тот или иной атрибут, ведь хорошо знакомая форма игрового материала уже не представляет для ребенка особого интереса, так как все доступные способы действий уже давно освоены.

Литература

1. Игра и произвольность у современных дошкольников – статья Смирновой Е.О. и Гударёвой О.В. http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_3_3402.pdf (дата обращения: 05.03.2018)
2. Организация предметно-игрового пространства в детском саду: Методическое пособие / Под общей ред. Е.О. Смирновой. – М.: АРКТИ, 2012. – 120 с
3. *Гаспарова Е.М.* Психологические особенности смены содержания игровой деятельности на рубеже раннего и дошкольного возраста: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических. Наук: 13.00.17. / АПН СССР НИИ дошкольного воспитания. – М., 1985. – 24 с. (<http://igrashkolashnovoselovoy.narod.ru/olderfiles/1/Gaspar.pdf> дата обращения 09.03.2018)

Применение ЛЕГО конструктора в автоматизации звуков речи у дошкольников

Ибрагимова Г.Р.
студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО НГПУ, Набережные Челны, Россия
gulnaz.ibr-ova@mail.ru

Научный руководитель – Зыбина А.В.

Автоматизация звукопроизношения – это введение поставленного звука в речь на уровне слога, слова, фразы, текста и связной речи. Применение современных технологий в логопедической работе при автоматизации звукопроизношения обуславливается особенностями детей с общим недоразвитием речи. Сниженное внимание, малый объем памяти, бедный активный и пассивный словарный запас, отсутствие мотивации к обучению, несовершенные фонематический слух и артикуляционная моторика приводят к тому, что процесс автоматизации звуков речи оказывается достаточно длительным. Следовательно, использование на занятиях интересных для детей средств будет эффективным.

Одной из популярных для детей игры является игра с ЛЕГО конструктором. Он яркий, крупный, привлекает внимание детей, а создание ребенком различных конструкций развивает его пространственные ориентиры, мелкую моторику, мыслительные процессы, последовательность и, безусловно, воображение. Они влияют на речь ребенка, так как являются основой для ее формирования.

Поэтому использование ЛЕГО на логопедических занятиях будет способствовать развитию речевых навыков. Применение ЛЕГО конструктора на занятиях изучила Лусс Т.В. и описала его применение в своей книге «Формирование навыков конструктивно – игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО» [1].

У детей с общим недоразвитием речи логопед работает над формированием трех языковых компонентов: фонематика, лексика, грамматика. Автоматизация звуков лежит в области фонематики. Здесь же включена работа над звуковым анализом и синтезом, развитием фонематического слуха. Однако использование ЛЕГО при автоматизации звуков только в этой области будет не достаточно эффективным в влиянии на речь в целом. Поэтому во время автоматизации звукопроизношения логопед включает задания с использованием грамматических и лексических категорий.

Было проведено экспериментальное исследование в старших группах детских садов № 44 и 71 соответственно в Набережных Челнах. В контрольной и в экспериментальной старших группах преобладают дети с общим недоразвитием речи II и III уровня. Результаты обследования на констатирующем этапе эксперимента в обеих группах показывают, что практически у всех детей наблюдается нарушенное звукопроизношение различного характера: замена, искажение и отсутствие звука. Нарушаются следующие группы звуков: свистящие, шипящие, сонорные, реже звуки раннего онтогенеза. Обследование звукопроизношения по методике Фотековой Т.А., где максимальный балл за группу звука может составлять 3 балла, показало, что в экспериментальной группе баллы по группам звуков были следующие: свистящие – 1,2, шипящие – 0,4, сонорные – 0,08, другие звуки – 2,05. В контрольной группе результаты были таковы: свистящие – 1,3, шипящие – 0,6, сонорные – 0,1, другие звуки – 2. В течение учебного года в экспериментальной группе проводились индивидуальные занятия по автоматизации звуков речи с применением ЛЕГО конструктора. Вторичное обследование звукопроизношения показало, что качество звукопроизношения у детей в экспериментальной группе улучшилось значительно, чем у детей в контрольной группе, где занятия с применением ЛЕГО, направленные на автоматизацию звуков речи не проводились. Так, в экспериментальной группе средний балл по свистящим звукам был 2,85, по шипящим – 2,7, по сонорным – 1,9, по другим звукам – 3 бала. В контрольной группе результаты следующие: свистящие- 2,7, шипящие – 2,4, сонорные – 1,5, другие звуки – 2,9.

Таким образом, результаты педагогического исследования показывают, что применение ЛЕГО конструктора при автоматизации звуков речи у дошкольников с общим недоразвитием речи эффективно, качество звукопроизношения улучшается.

На занятиях проводились различные игры, на фонематический анализ, на согласование местоимений с существительными, согласование предлога с существительными, на нахождение места звука в слове, на определения количества слогов в слове, или слов во фразе. Например, игра «Телеграф» нацелена на автоматизацию звуков речи через определение количества слогов в слове. Ребенок определяет количество слогов в слове, выкладывает полученное количество кубиков ЛЕГО, при этом автоматизируется определенный звук. В игре «Где звук?» ребенку необходимо определить место заданного звука в слове. Он произносит слово, и, определив место, сажает ЛЕГО – человечка в соответствующую позицию. Игра «Прятки» развивает навык звукового анализа и синтеза.

Ребенку дается слог с автоматизируемым звуком, где ему необходимо определить: какие звуки в составе слога, их место и характеристики. Определив это, он выкладывают схему слога. К примеру, слога СА состоит из звуков С и А, первый звук С – согласный, твердый, обозначается синим кубиком ЛЕГО, звука А – гласный, обозначается красным цветом, соответственно схема будет выглядеть как сочетание синего и красного кубиков, стоящих рядом. Преимущество использования ЛЕГО именно в формировании навыков звукового анализа, а также языкового состоит в том, что ребенок получает наглядные представления и осознает составы слогов, слов, фраз и предложений.

При работе над автоматизацией звуков использование ЛЕГО – конструктора делает занятие интереснее для детей, увлекательнее. Дети выполняют задания, направленные на проговаривание, тем самым автоматизируют звуки на различных этапах формирования речи: изолировано, в слогах, в словах, во фразах. Данные игровые приемы могут применяться на индивидуальных, подгрупповых и на фронтальных занятиях.

Литература

1. Лусс, Т.В. Формирование навыков конструктивно- игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО: Пособие для педагогов- дефектологов.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

Развитие двигательной ловкости у старших дошкольников

Ибрагимова Э.Ш.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Ms.bogdanova19@mail.ru

Научный руководитель – Горикова Е.В.

Цель исследования: изучить природу двигательной ловкости и особенности ее развития у старших дошкольников.

На основе анализа психолого-педагогической литературы выявлены определения двигательной ловкости. Так, под нею понимается умение двигаться в ситуациях, возникающих неожиданно. В ловкости физическое и психическое в человеке выступают в единстве с наибольшей полнотой [2]. Отмечается, что индивидуальная тренировка развивает ловкость в меньшей степени, нежели тренировка или выполнение какого-либо упражнения в паре (группе) [2].

Бернштейн Н.А., давая определение ловкости, отметил, что «...это быстрое и успешное решение нелегких двигательных задач, внезапно возникающих трудностей, препятствий» [1].

Выявленная проблема. Задача развития у дошкольников двигательной ловкости обозначена и в ФГОС ДО, и в программах дошкольного образования. Анализ методических пособий показал, что большинство упражнений, предлагаемых для развития ловкости, на самом деле таковыми не являются, потому что рекомендуются для многократного повторения (тренировки), поэтому пропадает эффект новизны, неожиданности двигательной задачи, необходимости ориентироваться в ее изменяющихся условиях по ходу выполнения, предвосхищать ее развитие. Такие упражнения приводят к развитию других физических качеств (быстрота, сила), координации движений, определенных двигательных навыков, а не ловкости ребенка.

Решению данной проблемы и было посвящено проведенное нами исследование.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ № 11. В нем участвовали две группы детей 6–7 лет. Экспериментальная (ЭГ) – 20 детей и контрольная (КГ) – 20 детей. Дети обеих групп посещали данное учреждение со второй младшей группы.

Практическое исследование проходило в три этапа: констатирующая диагностика, развивающие занятия и контроль.

На этапе *констатации* было проведено диагностическое обследование детей ЭГ и КГ для выявления исходного уровня развития двигательной ловкости дошкольников. Использовались три методики: 1) Упражнение «Бег зигзагом» (Ноткин); 2) Упражнение «Подбрасывание и ловля мяча»; 3) Упражнение «Броски мяча в стену». Были выбраны именно эти методики, потому что они предполагают возникновение момента неожиданности, усложненные предметные условия двигательной задачи. Например, выполняя первое упражнение, ребенок не должен сбить предметы, которые обегает. В третьем упражнении нужно было соблюсти определенную последовательность движений: ударить мяч об пол так, чтобы он отскочил в стену, и только после отскока от стены – его поймать. Малейшее изменение в силе или угле удара мячом требовало от ребенка мгновенной двигательной реакции по ходу выполнения задания. Эти упражнения, разработанные разными специалистами, были подобраны нами для использования на констатирующем этапе нашего эксперимента. Преобладание среднего уровня ловкости (по результатам выполнения трех заданий) показывает, что предложенные задания доступны детям этого возраста (табл. 1).

Приведенные сравнительные результаты показали, что исходный обще групповой уровень как КГ, так и ЭГ практически одинаков, что позволило начать развивающий этап практического исследования.

Развивающие занятия с детьми экспериментальной группы были проведены по «сборным методикам», рекомендующим игры и упражнения для развития ловкости у старших дошкольников: подвижные игры (ловилки, действие по сигналу, по условию); игры с мячом в парах и группах (школа мяча, вышибалы, эстафеты); игры на образно-пространственную ориентировку («Рассыпались горошины», «Машины», «Ниточка иголочка»). Каждое такое задание было построено на возникновении эффекта неожиданности, новизны двигательной задачи. Особенность большинства подобранных упражнений – групповая форма их выполнения.

Было проведено 10 занятий после которых на промежуточном контроле дети выполняли те же задания, что и в констатации; ее результаты см. в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнение уровней развития ловкости у старших дошкольников на этапах констатации и промежуточного контроля (в %)

| Этапы диагностики | Констатация | | Промежуточный контроль | |
|-------------------|-------------|----|------------------------|----|
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| Высокий | 5 | 10 | 35 | 10 |
| Средний | 55 | 55 | 60 | 70 |
| Низкий | 40 | 35 | 5 | 20 |

Как видно из табл. 1, динамика развития исследуемого качества в ЭГ оказалась не очень яркой, с учетом повторения диагностических заданий и некоторого улучшения результатов и КГ тоже.

Поэтому запланирован дополнительный блок занятий, в котором будут использованы разработанные нами задания на развитие двигательной ловкости у старших дошкольников. После чего будет проведена контрольная диагностика.

Литература

1. *Бернштейн Н.А.* О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт. 1991. – 288 с.
2. *Лях В.И.* Понятия «Координационные способности» и «Ловкость» //Теория и практика физической культуры, № 8, 1983. С.44–47.

Использование пескотерапии в формировании связной монологической речи у дошкольников с ОНР

Иванова Д.О.

*студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ НГПУ, Набережные Челны, Россия
dianuc-96@mail.ru*

Научный руководитель – Житкова Ю.С.

Известно, что в дошкольном возрасте осуществляется формирование и развитие речи и других психических функций. Практика показывает, что вопрос развития речи является одним из значимым в работе с детьми с нарушением речи, в том числе и с общим недоразвитием речи (ОНР), которое является нарушением речи, где при нормальном слухе и интеллекте замедлено становление каждого из составляющих языка: фонетики, лексики, грамматики. Поэтому вопрос формирования связной монологической речи у детей дошкольного возраста с ОНР приобретает особую актуальность. Это необходимо для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития и сопутствующей задержки познавательного развития [3].

В настоящее время в арсенале всех, кто занят воспитанием и обучением детей дошкольного возраста имеется обширный практический материал, применение которого способствует эффективному речевому развитию ребенка. Но мы сталкиваемся с трудностями коррекционной работы из-за возросшего количества речевой патологии [2].

Актуальность проблемы обусловлена нехваткой разработок по теме изучения развития связной монологической речи у дошкольников с ОНР.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментальным путем доказать эффективность применения пескотерапии для формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В соответствии с целью нашего исследования мы поставили следующие задачи:

1. Изучить теоретические стороны процесса развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи;
2. Изучить и проанализировать методы выявления уровня сформированности монологической речи у детей с ОНР;
3. Провести контрольное исследование;

Подготовить рекомендации по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Эксперимент проводился на базе ГБОУ «Набережночелнинская начальная школа-детский сад № 89 для детей с ОВЗ» г. Набережные Челны. В исследовании принимали участие 2 группы испытуемых: 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР (экспериментальная группа) и 10 детей такого же возраста с аналогичным диагнозом (контрольная группа). Для констатирующего этапа была подобрана диагностическая методика, разработанная В.П. Глуховым. Данный этап был нацелен на выявление уровня развития связной монологической речи.

В процессе изучения связной монологической речи мы отметили, что при составлении рассказа по серии сюжетных картин значительная часть в обеих группах не справилась с заданием или выполняли неадекватно. Дети ограничивались перечислением действий, изображенных на картинке. При составлении рассказов наблюдались нарушения связности повествования. При анализе и оценке рассказов детей с недоразвитием речи, было выявлено, что для рассказов детей характерны бедность и однообразие используемых средств фразовой речи.

После первого эксперимента, нами была выявлена необходимость целенаправленного и систематического воздействия на формирование речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста.

Обучение проводилось в форме индивидуальных занятий 2 раза в неделю с экспериментальной группой. Продолжительностью 20 минут. Все занятия проводились по разработанной нами программе по развитию связной монологической речи для детей старшего дошкольного возраста с помощью пескотерапии.

Для определения эффективности использования пескотерапии по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР нами был проведен повторное обследование показателей сформированности связной монологической речи с группой детей, с которой проводилась коррекционно-логопедическая работа. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Количественные показатели констатирующего и контрольных экспериментов

| Уровень | Сформированность связной монологической речи в % | |
|--------------------|--|-------------------------|
| | Констатирующий эксперимент | Контрольный эксперимент |
| Достаточный | 0 | 2 |
| Удовлетворительный | 32 | 52 |
| Недостаточный | 40 | 33 |
| Низкий | 28 | 13 |

Из анализа представленных результатов следует, что на констатирующем этапе низкий уровень показали 28 % испытуемых, на контрольном этапе этот показатель уменьшился на 15 % и сохраняется у 13 % испытуемых. До использования пескотерапии в развитии связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи удовлетворительный уровень наблюдалось у 32 % испытуемых, после выявления у 52 % испытуемых. Недостаточный уровень у 40 % на констатирующем этапе, 33 % на контрольном. Достаточный уровень связной речи до использования пескотерапии не был выявлен, после включения данной технологии высокий уровень формирования связной речи показало у 2 % испытуемых.

У детей контрольной группы также произошли изменения, но процент значительно ниже, чем у детей экспериментальной группы.

Таким образом, полученные данные исследования показывают возможность формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР с помощью пескотерапии. Технология песочной терапии имеет множество сторон, в развивающей работе с детьми с ОНР. Она позволяет в одно и то же время решать задачи диагностики, коррекции и развития речи.

Использование пескотерапии в процессе развития речи на логопедических занятиях дает такие преимущества как: совершенствование умений и навыков практического общения, используя вербальные и невербальные средства; обогащение словарного запаса; развитие связной монологической речи; побуждение детей к активным действиям и концентрации внимания; развитие фантазии и образного мышления; снятие внутреннего напряжения.

Литература

1. *Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.д.* «Чудеса на песке: Практикум по песочной терапии». СПб.: Речь, 2005.
2. *Лубовский В.И.* Развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии. – М., Педагогика, 1999.
3. *Парамонова, Л.Г.* Воспитание связной речи у детей / Л.Г. Парамонова. – М.: Детство-Пресс, 2013.

Особенности формирования мотивационной готовности к школе в старшем дошкольном возрасте

*Калашикова С.П.
магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
kalash0909@inbox.ru*

Научный руководитель – Андрианов Ю.В.

Проблема мотивационной готовности к школьному обучению является частью более общей проблемы – проблемы психологической готовности к школьному обучению. Психологическая готовность к школе представляет собой системное качество психики поступающего в школу ребенка, дающее ему возможность успешного начала обучения. В самом общем виде проблема школьной готовности заключается в соответствии психических свойств, качеств ребенка требованиям школы. В современной психологии не существует единого и четкого определения понятия «готовности к школе», или «школьной зрелости». Первым условием успешного учения ребенка в школе является наличие у него соответствующей мотивационной готовности, а это положительное отношение к школе, желание учиться, а также стремление занять позицию школьника.

По определению мотив – это внутреннее побуждение к активности. В качестве мотивов выступают потребности, интересы, убеждения, представления о нормах и правилах поведения, принятых в обществе, и др. В основе любого действия или поступка лежит тот или иной мотив или совокупность мотивов, которые «запускают» (побуждают) и направляют активность человека. В том случае, когда деятельность побуждается внешними факторами, например указанием взрослого, говорят о внешних мотивах поведения и деятельности.

Установлено, что учебная деятельность дошкольников и начинающих школьников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Для детей одного возраста не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу: для одного ведущим мотивом учения может оказаться стремление занять место отличника в классе, для другого – получение отличной оценки и одобрения взрослого и т.д. По С.Л. Рубинштейну «мотив» является тем «строительным» материалом, из которого складывается характер, потому мотивы выполняют двоякую функцию: во-первых, они побуждают и направляют деятельность ученика; во-вторых, они придают этой деятельности субъективный характер. Потому можно говорить о том, что смысл учебной деятельности, в конечном счете, определяется ее мотивами.[2]

Л.И. Божович: к концу дошкольного возраста у ребёнка впервые формируется «внутренняя позиция» – целостное отношение ребенка к окружающей действительности и к самому себе. Игра, как ведущая деятельность в дошкольном возрасте – перестает удовлетворять ребенка. Воображаемого участия в жизни взрослых становится недостаточно, и у дошкольника появляется стремление занять новое более взрослое положение в жизни и осуществлять связанную с этим деятельность. В условиях всеобщего школьного обучения это реализуется в стремлении стать школьником.[1] Л.И. Божович понимает мотивы учения как «то, ради чего учится ребенок..., то, что побуждает его учиться», при этом она выделяет две группы мотивов учения:

1. широкие социальные мотивы, связанные с отношениями школьника к окружающей его социальной действительности.
2. учебные мотивы, определяемые непосредственным интересом к деятельности.

Развивающие игры представляются нам наиболее эффективным методом мотивационной подготовки дошкольников у обучению в школе, т.к. их влияние на формирование личностной, интеллектуальной и социальной готовности к школе неоспоримо.

Таким образом, термин «мотивация» в современной психологии ученые рассматривают как систему факторов, детерминирующих поведение субъекта и как динамичное образование, которое стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Одним из видов мотивации является мотивация учебной деятельности.

Литература

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М – 1993.
2. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии [Текст] / С. Л.Рубинштейн; – СПб: Питер, 2001. – 502с.
3. *Кудрявцев В.Т.* Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова. / В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1998.
4. *Копорулина В.Н.* Психологический словарь / В.Н. Копорулина. – Феникс, 2004. – 569с. – ISBN.

Формирование связной речи на двух языках у детей с нарушениями речи

Касимова Г.Ф.

*студент факультета педагогики и психологии
НГПУ, Набережные Челны, Россия*

Gaisha95@mail.ru

Научный руководитель – Сафонова Н.М.

Актуальность исследования. Развитие человека – это непростой и многосторонний процесс становления личности. Одним из существенных признаков, присущим только человеку и отличающим его от животного мира, отражающим закономерности физиологического, психологического и социального развития, является наличие особого психического процесса, называемого речью.

Нарушения речи в разной степени негативно влияют на формирование и развитие всех психических функции ребенка, отражаются на его деятельности и поведении, у детей могут наблюдаться нарушения в эмоционально-волевой сфере, в поведении, чувство неполноценности, низкая самооценка, отказ от общения с взрослыми и детьми, имеют трудности в обучении [2].

В современном обществе возрастает число людей, умеющих разговаривать на нескольких языках. Это связано с расширением и углублением экономико-культурных связей между народами, переселением, ростом смешанных браков, увеличением количества беженцев.

Актуальность данной проблемы обусловлена еще и тем, что в категорию детей, осваивающих одновременно два языка, попадают и те, у которых есть нарушения в речи. Возникает закономерный вопрос: как следует выстраивать процесс освоения двух языков в работе с такими детьми?

Цель – сравнительный анализ особенностей формирования связной речи на татарском и русском языке у билингвов в логопедических группах в разных условиях развития речи.

1. провести теоретический анализ темы исследования в научной литературе;
2. выявить виды билингвизма, рассмотреть принципы двуязычного воспитания;
3. определить уровень развития связной речи у детей билингвов;
4. сравнить условия развития связной речи у детей-билингвов.

Экспериментальное исследование по формированию связной речи в старшей группе проводилось с октября 2017 года до апреля 2018 года на базе МБ-ДОУ Детский сад комбинированного вида № 71 «Кораблик» у детей 6–7 лет с нарушениями речи. В эксперименте приняли участие 22 дошкольника: 11 детей в экспериментальной группе и 11 детей в контрольной группе.

Констатирующее исследование связной речи проводилось в октябре 2017 года. По результатам исследования уровня развития связной речи двух групп, было выявлено, что на момент обследования у обеих групп показатель уровня развития связной речи одинаковый – средний, что обеспечивает нам точность при проведении исследовательской работы.

Данные группы отличались по условиям развития связной речи у билингвов. В контрольной группе на логопедических занятиях развивали связную русскую речь, а татарский язык по умолчанию осваивался в условиях семьи, использовался в группе воспитателями и при проведении индивидуальных логопедиче-

ских занятий по обогащению словаря. А в экспериментальной группе групповые занятия проводились как на русском, так и на татарском языке.

Для выявления речевых нарушений у детей-билингвов, необходимо провести логопедическое диагностирование на обоих языках.

Была составлена программа «Развитие связной речи дошкольников второго года обучения с общим недоразвитием речи у детей – билингвов». Программа создана на основе работ Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В., Тумановой Т.В., Мироновой С.А., Лагутиной А.В. И Нищевой Н.В.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики и технологии:

1. использование беседы, мнемотаблиц, опорных схем, моделей, картин и серии картин;
2. использование информационных коммуникативных технологий (презентаций, дидактических игр, графических упражнений и так далее).

В рамках эксперимента была проведена работа с родителями. Для них организовывались консультации на темы «Что такое билингвизм?», «Виды билингвизма», «Стратегии двуязычного воспитания детей», «Особенности развития связной речи у билингвов», «Методы развития связной речи», проводилось анкетирование «Языковая ситуация в семье», были составлены буклеты на темы «Билингвизм», «Проблемы билингвизма», «Связная речь у билингвов».

Воспитатель становится участником коррекционной деятельности, содействует устранению речевых нарушений, стабилизирует психическое состояние.

Для воспитателей логопедической экспериментальной группы была проведена консультации на темы «Особенности связной речи у детей – билингвов», «Принципы воспитания двуязычных детей»» Проблемы билингвизма». От воспитателей требовалось не смешивать два языка при общении, проводить занятия строго на одном языке, следить за речью детей.

В апреле было проведено контрольное исследование уровня развития связной речи у этих же детей на татарском и русском языке. Было выявлено среднее значение в каждой группе.

При количественном анализе динамики развития связной речи было выявлено, что динамика развития уровня связной русской речи и в контрольной, и в экспериментальной группах была одинаковой: по 5 единиц, динамика развития уровня связной татарской речи отличалась: 3 единицы в контрольной, и 5.5 единиц в экспериментальной. Также следует отметить, что у этих детей формируется доминантный и пассивный язык. Но при заданной языковой ситуации могут отвечать на том языке, на каком от них и требуется.

Проведенное нами исследование показало, что у детей – билингвов формирование связной речи одновременно на двух языках действительно идет медленнее и со специфическими ошибками чем при формировании связной речи последовательно, то есть сначала на одном языке, а потом уже на втором языке. У детей формируется доминантный язык, где активность и скорость ответов высокая по сравнению с пассивным языком.

Подводя итоги, нужно отметить, что ребенок, изучающий несколько языков одновременно, проходит сложный процесс речевого и психического развития. Билингвизм затрагивает все аспекты жизнедеятельности ребенка.

1. *Верецагин Е.М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия. (билингвизма). М.: Изд-во Директ-Медиа, 2014
2. *Волкова Л.С., С.Н. Шаховская.* . Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений, изд. центр ВЛАДОС, 2012
3. *Глухов В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: мед. Пособие / В.П. Глухов – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004.

Основные направления профилактики эмоционального выгорания у воспитателей ДОУ

Кудряшова М.Б.

*магистрант факультета педагогического образования
ФГБОУ ВО ТГУ, Тверь, Россия*

marina.kudryashova.1993@mail.ru

Научный руководитель – Травина С.А.

В процессе профессиональной деятельности многие воспитатели ДОУ сталкиваются с синдромом эмоционального выгорания, который отрицательно сказывается на их деятельности. Очень часто люди, страдающие эмоциональным выгоранием, увольняются с работы, и их не останавливают накопленный опыт и достижения, полученные в ходе трудовой деятельности. Подобная ситуация негативно сказывается не только на самом работнике, но и на деятельности всего образовательного учреждения, а также на тех людях, с кем работает данный человек: коллеги, воспитанники, родители.

Существуют различные направления, методы и формы, используемые для профилактики эмоционального выгорания. Профилактическая работа может быть представлена как в форме индивидуальных занятий, так и в форме групповых. К групповым методам относят лекции, тренинги, беседы, профессиональные консультации, практические семинары, психологическое просвещение, деловые игры и др. Данные профилактические методы хороши тем, что они объединяют людей и помогают в небольшой промежуток времени рассмотреть различные ситуации, связанные как с работой, так и с личными проблемами. Проведение профилактических мероприятий направлено на знакомство и овладение персоналом различных техник регулирования своего поведения и состояния, механизмами психологической защиты, техниками развития позитивного мышления и другими [3, С. 96].

В настоящее время выделяют два направления психологической помощи: профилактика как смягчение действия организационных и ролевых факторов риска выгорания на уровне всей организации (фирмы) в целом и психологическое вмешательство в процесс восстановления психоэнергетических ресурсов и профессиональной мотивации [2].

В исследованиях Водопьяновой Н.Е. выделяется четыре направления профилактики и коррекции выгорания [1].

К первому направлению Водопьянова Н.Е. относит «смягчение действий организации и статусно-ролевых стрессов на уровне всего учреждения и в каждом его подразделении». Для осуществления этого направления Водопьянова Н.Е. предлагает обратить внимание на следующие моменты [1, С. 148]:

1. реализовать эффективное руководство и администрирование: обеспечить профессиональную поддержку, заботу о карьерном росте сотрудников, условия их труда и др.;
2. осуществлять корпоративное развитие и сплочение коллектива: развивать высокую организационную культуру, обеспечить комфортную атмосферу в коллективе, выработать должный культурный уровень стандартов делового, неформального общения и поведения и др.

Второе направление предполагает «развитие рационального и позитивного оценивания стрессовых ситуаций, актуализацию личностных ресурсов стрессоустойчивости и конструктивных моделей (копинга) преодоления стрессов на работе». Для данного направления Водопьянова Н.Е. предлагает использовать следующие методы: расширение психологической компетентности; овладение методами позитивного и рационального мышления; обогащение личностного поведенческого репертуара конструктивными стратегиями поведения [1, С. 148].

Третье направление «развитие способности управления уровнем персонального стресса и профилактика синдрома профессионального выгорания для сохранения работоспособности» предполагает «развитие умений управления стрессами в деловых коммуникациях; развитие навыков саморегуляции психических состояний и восстановления психоэнергетических потенциалов» [1, С. 149].

Для реализации четвёртого направления, «освоение системой психологических тренингов личностного роста и самореализации», Водопьянова Н.Е. предлагает построить работу так, чтобы данное направление воздействовало как на уровень учреждения, так и на персонифицированный уровень. Для каждого уровня предполагается использовать определённые программы: так, для уровня учреждения, необходимо разработать программы «гуманизации менеджмента» и программы по «психологическому сопровождению профессиональной деятельности работников всех уровней». Для персонифицированного уровня предполагается разработка и реализация программ ориентированных на оказание психологической помощи, а также на организационные и личностные изменения [1, С. 149].

Работа по профилактике эмоционального выгорания является неотъемлемой частью каждого учреждения, так как от психологического состояния сотрудников зависят результаты их профессиональной деятельности, которые непосредственно влияют на деятельность всего учреждения. В настоящее время большинство психологов придерживаются мнения, что работа по профилактике эмоционального выгорания должна проводиться не только на рабочем месте, но и самостоятельно каждым человеком. Огромное значение в предупреждении эмоционального выгорания играет отношение самого человека к данной ситуации, его позиция и действия, которые непосредственно влияют на развитие дальнейших событий. Именно по этой причине рекомендуется организовывать профилактическую работу так, чтобы в этом были заинтересованы две стороны: работник и руководитель. Без желания самого работника научиться управлять своими эмоциями, быстро находить выход из затруднительных ситуаций и организовывать своё рабочее время, профилактическая работа не будет иметь успеха.

Литература

1. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. – СПб.: Из-во С.-Петерб. ун-та, 2011. – С. 147–149.

2. Психология менеджмента: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 639 с: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
3. Харланова Ю.В. Профессиональное выгорание педагогов: выявление и профилактика // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Баевой, Л.А. Гаязовой, О.В. Вихристок, В.В. Коврова – М., МГППУ, 2015. – 112 с. – С. 94–98.

Исследование влияния компьютерных игр на произвольное внимание старших дошкольников

Кузнецова Т.Ю.

*студентка кафедры факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

kuznetsovatu@bk.ru

Научный руководитель – Клоптова Е.Е.

В современном мире информационные технологии постоянно развиваются – компьютеры и телефоны стали доступны почти для каждой семьи. Детям с раннего возраста дают доступ к планшетам, телефонам, компьютерам, как с целью развлечения, так и с целью обучения. Но какое влияние оказывают компьютерные игры на развитие ребенка? Могут ли они не только развлекать, но и развивать ребенка? Сейчас, в зарубежных и отечественных исследованиях, всё больше рассматриваются данные вопросы [2].

Сегодня компьютер уже вошел в практику дошкольного образования. В детских садах не только появляются компьютерные классы, где под руководством специалиста, за компьютером дети рисуют, решают ребусы, собирают пазлы и т.д., но появились диагностические, развивающие и коррекционные программы, которые используют психологи в работе с детьми [3]. Несмотря на широкое применение, их влияние на развитие ребенка все еще остается мало изученным.

Одним из основных показателей развития ребенка в дошкольном возрасте является развитие познавательных процессов, среди которых важное место занимает внимание. Произвольное внимание является одним из наиболее значимых приобретений дошкольного возраста, которое влияет на успешность практически всех видов деятельности, не только на этапе дошкольного детства. Умение удерживать внимание во время уроков на протяжении целого учебного дня на то, что само по себе не особо интересно, но необходимо для усвоения школьных знаний, является очень важным условием успеха у детей в учебной деятельности.

С точки зрения понимания внимания как деятельности психического контроля все конкретные акты внимания – и произвольного и непроизвольного являются результатом формирования новых умственных действий. И произвольное, и непроизвольное внимание должно быть создано, воспитано заново; у человека – всегда по общественно данным образцам. При планомерном воспитании внимания такие образцы должны заранее отбираться как самые успешные и перспективные для — каждой сферы деятельности, на каждом уровне развития [1]. Не однократно говорилось, что компьютерные игры оказывают влияние на познавательное развитие дошкольников [2]. В нашем исследовании мы попы-

тались выяснить, как различные компьютерные игры влияют на произвольное внимание детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет). Для оценки характеристик произвольного внимания использовались следующие диагностические методики: «Шифровка» (Тест Векслера. Детский вариант. Субтест 11), «Красно-черная таблица» (Методика Ф.Д. Горбова. Детский вариант). Для оценки вовлеченности ребенка в компьютерные игры мы использовали анкету для родителей «Мой ребенок и компьютер».

Данные, полученные на основании анкетирования родителей, показали, что большинство из них (73 %) дают детям свободный доступ к компьютеру. Среднее время, которое ребенок проводит за компьютером – от 45 до 60 минут в день. В основном, это время отводится на компьютерные игры (82 %). Родители отдают предпочтение развивающим играм. На вопрос, в котором спрашивалось про изменения в поведении ребенка после игры, родители чаще выделяли положительные качества («счастливый», «радостный», «довольный»).

Для оценки влияния компьютерных игр на внимание дошкольников мы провели исследование. Проанализировав наиболее часто используемые дошкольниками компьютерные игры, мы разделили на 3 группы (развивающие игры, симуляторы и аркады). Были выбраны по две игры соответствующие каждой из групп. В течение трех уроков, длительностью 25 минут, детям было предложено сыграть в две игры одного типа. До начала игры на компьютере и после проводилась оценка внимания ребенка с помощью диагностических методик. Полученные результаты позволили говорить о том, что у детей после игры в развивающие игры улучшились такие показатели внимания как произвольность, концентрация и переключение на 60 %. В то время как после игры в аркадные игры снизились такие показатели внимания как произвольность, концентрация и переключение на 33 %, после игры в симуляторы эти же показатели снизились 17 %. Также было выявлено, что у детей, увлекающихся преимущественно развивающими компьютерными играми, показатели данных характеристик чаще выше, чем у детей, которые предпочитают другие игры или которые не играют дома.

Литература

1. *Гальперин П.Я.* Умственное действие как основа формирования мысли и образа. Вопросы психологии. М., 1957. № 6.
2. *Клопотова Е.Е., Кузнецова Т.Ю.* Использование «серьезных» компьютерных игр в образовательной работе с детьми [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. URL: http://psyjournals.ru/jmfp/2017/n4/Klopotova_Kuznetsova.shtml
3. *Митина О.В., Сорокина В.В.* Осваиваем компьютерные среды: «Лого Мирь» на службе у практического психолога. Опыт создания Лого-проектов в учебной практике МГППУ // Психолого-педагогические исследования. 2011. № 2.

К вопросу психологической готовности старших дошкольников к школе

Лаценова Н.А.

*магистрантка факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

natasha_latsenov@mail.ru

Научный руководитель – Егоренко Т.А.

К вопросу готовности дошкольников к обучению в школе обращались на разных этапах представители и педагоги и психологии. Обобщая, можно выделить следующие подходы: ориентации активности на моральную норму, развитие коммуникативных способностей, нравственно-волевых предпосылок научения, общего способа действий.

В рамках нашей работы мы отмечаем, что на современном этапе очевидна тенденция к ориентировке старших групп ДОО прежде всего на формирование у детей преимущественно знаниевого компонента широко спектра, что катастрофически сокращает время на игру в связи с чем дети осваивают игровую деятельность не в полной мере.

Согласно Д.Б. Эльконину, мы исходим, прежде всего из положения, определяющего игру на протяжении дошкольного возраста как ведущий вид деятельности, развивающий характерные возрасту новообразования. Таким образом мы полагаем, что игра может быть использована как инструмент для формирования социально-психологических предпосылок, которые обеспечат успешное вхождение ребенка в новую для него – учебную – социальную действительность и станут основой для дальнейшего освоения учебной деятельности. Такими предпосылками мы выделяем рефлексно познавательную – способность рассматривать детьми основания собственных действий с точки зрения их соответствия поставленной цели и социальную как осознание ребенком того, как он воспринимается и оценивается другим; мотивацию – желание и готовность идти в школу (внутренняя позиция школьника); общение со сверстниками и чужим взрослым; самооценку; контекстное общение со взрослыми, как способность подчинять свое поведение определенным задачам и правилам. Успешное освоение перечисленных предпосылок можно рассматривать как психологическую готовность к обучению в школе, каждый компонент которой связан с определенной сферой жизнедеятельности ребенка в новом социальном пространстве: освоение новых норм поведения; успешность социальных контактов с детьми и педагогом; эмоциональное благополучие ребенка; эффективность учебной деятельности.

Игры-драматизации – это свободное пространство, в котором ребенок, разыгрывая узнаваемый сюжет, может привносить в него новые элементы или учитывать такие элементы, предоставленные старшим; это определенное театрализованное пространство, в котором ребенок выступает не от имени себя, а от имени персонажа в свободно изменяющемся пространстве, не зафиксированным конкретным сценарием (отличие от театрализованных игр). Ребенок одновременно выступает и актером, и режиссером происходящего действия. Данный вид игры позволяет прожить и просуществовать не столько сказочное пространство, в котором как правило развивается игра, сколько проговорить и прожить ряд личных моментов, ограниченных различными обстоятельствами частной

истории. Во время такой игры качественно развивается речь, воображение, раскрываются творческие способности. Игра-драматизация позволяет ребенку научиться управлять собой в предлагаемых обстоятельствах с учетом интересов других и общей цели. Все вышеперечисленное приобретает специфическое значение при формировании психологической готовности к школе. В пространстве игры-драматизации важно, что дошкольник сам создает образ персонажа с помощью свойственной только ему интонации и мимики. Игры-драматизации – это пространство, подразумевающее специально подготовленного взрослого (сами дети не могут играть в них), который сможет управлять не только общим потоком сюжета, но и своевременно отслеживать каждого ребенка-персонажа, вовремя задавая новый вектор развития сюжета или возвращаясь к пройденному. Перечисленные особенности и преимущества игр-драматизаций позволяют создать то пространство, в котором психологическая готовность к школе может быть не только диагностирована, но и сформирована, развита, скорректирована.

Литература

1. *Ерофеева Т.И.* Игра-драматизация // Воспитание детей в игре. – М., 2012.
2. *Рубенок Е.* Игры-драматизации в воспитании дошкольника // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 12.
3. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М.: Владос, 1999.

Развитие инициативности старших дошкольников в досуговой деятельности

Лосева Л.Ю.

*студент факультета психологии образования
ФГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
l-loseva@list.ru*

Научный руководитель – Масалова В.С.

В современных условиях становится все более актуальной задача ориентации дошкольного образования на развитие личности ребенка, самостоятельности, свободы и поддержки детской инициативы. В этом контексте возрастает роль досуговой деятельности как формы образовательной работы, потенциал которой раскрыт явно недостаточно. В связи с этим досуговая деятельность, как образовательная форма работы с дошкольниками имеет огромный потенциал для развития и обучения.

Исследования в современной дошкольной педагогике доказали возможность целостного развития ребенка как субъекта разнообразных видов детской деятельности [1]. В контексте дальнейшего исследования данной проблемы особый интерес представляет содержательный досуг дошкольников в условиях детского сада.

Досуг как феномен представляет собой сложное социальное явление, своеобразный вид деятельности, в котором интегрируются отдых, праздник, развлечение, самообразование и творчество. В то же время в дошкольной педагогике, а также практике работы многих учреждений дошкольного образования досуг традиционно рассматривался слишком узко – с позиции развлечения ребенка взрослыми. Часто даже высказываются сомнения в существовании самого феномена детского досуга применительно к ребенку дошкольного возраста.

Однако, в исследованиях, проведенных в последние годы, показано, что освоение дошкольниками позиции субъекта детской досуговой деятельности позволяет ребенку успешно овладеть культурой проведения досуга, способствует формированию духовной культуры, приобщению детей к национальной культуре [1; 2; 3 и др.] С нашей точки зрения, досуговая деятельность дошкольников также может быть средством развития их инициативности.

Таким образом, существует проблема важности развития инициативности у старших дошкольников и недостаточным использованием для решения этой задачи возможностей досуговой деятельности как формы образовательной работы. Для решения этой проблемы считаем важным развитие средств и форм досуговой деятельности в дошкольном образовательном учреждении, в частности использование квест-технологий в дошкольном образовании. Полагаем, что проведение со старшими дошкольниками игр-квестов как форма образовательной деятельности будет способствовать их личностному развитию и развитию инициативности.

Целью нашего исследования стало изучение досуговой деятельности как формы образовательной работы, способствующей становлению детской инициативы, одной из основных задач которой являлась разработка специальной развивающей программы, включающей проведение с детьми дошкольного возраста игр-квестов.

Программа направлена на всестороннее развитие детей; развитие у них социально-коммуникативных качеств путем коллективного решения общих задач; побуждение к познавательно-исследовательской деятельности благодаря погружению в различные игровые ситуации; обеспечение интеграции содержания разных образовательных областей: социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития; создание положительного эмоционального настроения; развитие инициативности старших дошкольников.

В результате реализации программы досуговой деятельности, направленной на развитие инициативности дошкольного возраста на основе использования игр-квестов, у детей экспериментальной группы вырос уровень речевого, социально-коммуникативного вырос уровень творческой инициативы, инициативы как целеполагания и волевого усилия, а также коммуникативной и познавательной инициативы.

В контрольной группе детей старшего дошкольного возраста, где реализация развивающей программы не осуществлялась, уровень речевого, социально-коммуникативного, художественно-эстетического, познавательного и физического развития, а также уровень творческой инициативы, инициативы как целеполагания и волевого усилия, а также коммуникативной и познавательной инициативы статистически значимо не изменился.

Полученные результаты позволяют сделать выводы о том, что программа досуговой деятельности, направленная на развитие инициативности детей дошкольного возраста на основе использования игр-квестов показала свою эффективность и может быть использована в образовательной работе дошкольных образовательных организаций с детьми.

Литература

1. Крулехт М.В. Педагогический потенциал детского досуга в воспитании человека культуры // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 4. URL: <https://>

- cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-detskogo-dosuga-v-vospitanii-cheloveka-kultury (дата обращения: 14.03.2018).
2. *Лосева Л.Ю., Колесникова И.В.* Тезисы: «Игра-квест – как форма образовательной деятельности со старшими дошкольниками» // Электронный сборник материалов 5 международной конференции. Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. С.726
 3. *Созинова М.В.* Досуговая деятельность как средство развития творческого потенциала старших дошкольников: Дис. канд. пед. наук: Санкт-Петербург, 2004 159 с.

Использование сказок в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Лукманова С.Ф.
студентка факультета Педагогики и Психологии
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»

Научный руководитель – Зыбина А.В.

Актуальность: особенности формирования речи в онтогенезе изучались многими исследователями – психологами, лингвистами, педагогами, дефектологами, физиологами, представителями других наук, в рамках которых с различных позиций изучается речевая деятельность

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей со сложными нарушениями речевого развития. При общем недоразвитии речи наблюдаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. В тоже время одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности связной речи. Это обуславливает актуальность проблемы выявления особенностей связной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста для построения наиболее эффективной коррекционной работы.

Цель исследования: изучение возможности и эффективности применения сказок в формировании связной речи у детей с ОНР в татарской логопедической группе.

Для реализации цели необходимо решить следующие задачи:

1. изучить и проанализировать специальную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. выявить особенности формирования связной речи у детей дошкольного возраста ОНР;
3. изучить уровень развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР в татарской логопедической группе;
4. подобрать сказки для формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР;
5. сформировать связную речь детей дошкольного возраста с ОНР в татарской логопедической группе.

В констатирующей и контрольной исследовательской работе приняли участие 22 воспитанника 6–7 лет с общим недоразвитием речи из подготовительных

логопедических групп. Для контрольной группы были выбраны 11 воспитанников из МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 82 «Подсолнушек»».

Формирующий эксперимент проводилась на остальных 11 воспитанниках из МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 71 «Кораблик»», с которыми в дальнейшем проводилась коррекционная логопедическая работа по развитию связной речи.

Констатирующее исследование связной речи проводилось в октябре 2017 года. По результатам исследования уровня развития связной речи двух групп, было выявлено, что на момент обследования у обеих групп показатель уровня развития связной речи одинаковый – средний, что обеспечивает нам точность при проведении исследовательской работы.

В нашей исследовательской работе мы использовали сказки при развитии связной речи детей.

Нами была составлена программа планирования работы по развитию связной речи дошкольников с ОНР в условиях татарской логопедической группы с использованием приемов сказок, после проведенных в начале года обследований по определению уровня связной речи. В рамках данной программы коррекционная работа делилась на два периода с сентября по декабрь и с января по апрель, 2 раза в неделю.

В коррекционной логопедической работе по развитию связной речи мы использовали и сказки. Здесь занятия проводятся 1 раз в неделю по календарно-тематическому плану и строились по следующему алгоритму: слушаем, рассказываем, проживаем и инсценируем.

Перед прочтением сказок проводится пропедевтическая работа, цель которой – организовать внимания детей, подготовить их к восприятию. Это отгадывание загадок о персонажах произведения, уточнение отдельных словосочетаний, слов, содержащихся в тексте, демонстрация соответствующих тексту картинок.

Тексты сказок читаются детям дважды, в медленном темпе. При повторном чтении используется прием завершения детьми отдельных предложений.

Разбор содержания сказок проводится в вопросно-ответной форме, вопросы направлены на выделение основных моментов сюжетного действия, их последовательности, на определение действующих лиц рассказа и наиболее вырнные детали повествования.

«Проживая» сказку, дети учатся преодолевать барьеры в общении, тонко чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям. Сказка служит наилучшим материалом для игры-инсценировки.

По результатам исследования уровня развития связной речи, двух групп было выявлено, что в контрольной группе результаты показали рост уровня связной речи, но перехода в уровнях не наблюдалось, а в контрольной группе показатели выросли до отметки выше среднего.

Данные показателей дают понять, что систематизированная коррекционная логопедическая работа по развитию связной речи детей с использованием сказок более эффективна при развитии связной речи, чем обычная коррекционная логопедическая работа, которая проводится не систематизировано в контрольной группе исследования.

Литература

1. *Волкова Л.С.* Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009.
2. *Полянская Т.Б.* Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Т.Б. Полянская. – Изд – во: Детство-Пресс, 2010.
3. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.

**Специфика развития негативных
эмоций детей дошкольного возраста**

Маковская А.В.

*магистрант факультета дистанционного обучения
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

varukute@gmail.com

Научный руководитель – Барина О.В.

Проблема развития эмоциональной сферы детей становится всё более и более значима в контексте научной и практической деятельности психологов и педагогов. С одной стороны, существует понимание того факта, что адекватное переживание эмоций детьми способствует формированию здоровой личности в будущем. С другой, – и родителям, и педагогам зачастую не хватает знаний и ресурсов, чтобы правильно и своевременно реагировать на эмоциональные проявления ребёнка. Из-за слияния дошкольных общеобразовательных учреждений в более крупные структуры воспитатель и психолог физически не могут уделить столько внимания каждому ребёнку, сколько ему требуется в тот или иной период развития, в той или иной жизненной ситуации [2].

Эмоциональная сфера – это совокупность переживаний человеком своего отношения к окружающему миру и к самому себе. Эмоциями называют особый класс психических процессов, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [3].

В современной психологии не существует общих теорий и чётких критериев разграничения и разделения эмоций на позитивные и негативные; многие исследователи, особенно за рубежом, в принципе отрицают разделение эмоций на какие бы то ни было категории, поскольку и те, и другие способны внести положительный вклад в развитие личности. Существует терминологическая путаница: различные авторы по-разному называют эмоции, выделяя либо положительные и отрицательные, либо позитивные и негативные, хотя в целом данные понятия оказываются практически равнозначны и дублируют друг друга.

Нами поддерживается позиция, что эмоции разделяются на позитивные и негативные в зависимости от субъективного отношения к ним человека. Негативные эмоции основаны на неприятных субъективных переживаниях, они запу-

скают механизм адаптивного поведения, направленный на устранение причины опасности, независимо от того, физическая это опасность или психологическая.

Негативные эмоции запускают сигнал тревоги в ответ на внешнюю опасность, и этот сигнал будет звучать до тех пор, пока опасность не устранена. Именно по этой причине застойными могут оказаться только негативные эмоции. Адаптация к хорошему наступает быстрее, и положительной эмоции не обязательно длиться долго, тогда как отрицательные способны накапливаться и вызывать проблемы с психическим, психологическим и соматическим здоровьем. Рост числа заболеваний у детей, в том числе аллергических реакций, которые многие специалисты связывают с психосоматикой, указывает на существование проблемы в эмоциональной сфере, связанной с неадекватным распознаванием и переживанием негативных эмоций.

В дошкольный период расширяется круг социальных контактов ребёнка, ведущей деятельностью в этом возрасте является сюжетно-ролевая игра, ребёнок учится играть и через игру взаимодействовать с другими детьми и педагогами. Социализация необходима ребёнку для полноценного развития, но она же приносит новые стрессовые ситуации и способна сильно повлиять на эмоциональную сферу. Высокие требования преподавателей и низкий уровень саморегуляции детей дошкольного возраста приводит к проблемам в эмоциональной сфере. Ребёнок сильнее переживает негативные эмоции, связанные с его несоответствием предъявляемым требованиям.

Среди негативных эмоциональных переживаний детей дошкольного и младшего школьного возраста, в первую очередь выделяют тревожность, страх и агрессию. Тревожные расстройства являются весьма распространёнными среди эмоциональных расстройств детского и подросткового возраста [1]. Из-за раннего начала подготовки к школе многие традиционно школьные страхи, такие как страх оценки и страх наказания, стали проявляться в дошкольном возрасте, что осложняет и так непростой период перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту, связанный со сменой ведущей деятельности с игровой на учебную.

Бережное развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста не менее важно, чем обучение практическим навыкам и подготовка к школе. Именно в этот период ребёнок учится понимать, определять, осознавать свои и чужие эмоции, учиться сочувствию и сопереживанию. Ребёнок учится не сам по себе, а рядом с понимающим его взрослым и через взрослого. Сначала он повторяет внешние образцы поведения, затем постепенно «присваивает» себе, – происходит процесс интериоризации, описанный Л.С. Выготским. Без грамотно организованной поддержки со стороны взрослого, при отсутствии образца поведения дошкольник не сможет научиться адекватно распознавать и переживать негативные эмоции.

Негативные эмоции в жизни неизбежны, важно понимать, что они вредны не сами по себе. Вред может принести эффект пролонгированного действия, когда эмоция вовремя не пережита, не вышла во внешний план, а осталась внутри. Не существует плохих и хороших эмоций, все они естественны в той или иной ситуации и имеют право на существование. Переживание негативной эмоции должно быть адекватно ситуации, в которой она проявилась, в этом случае она не нанесёт урон психическому и физическому здоровью. Необходимо обращать внимание и развивать не только практические навыки и умения, но и

эмоциональную сферу ребёнка, поскольку она непосредственно связана с дальнейшим его развитием, закладывает фундамент личности и в будущем способна серьёзно повлиять на поведение и поступки взрослого человека.

Литература

1. *Баринова О.В., Мотева Н.В.* Практикум по диагностике негативных эмоций детей младшего школьного возраста. – М., 2015.
2. *Маковская А.В., Баринова О.В.* Особенности связи психологического здоровья и негативных эмоций детей дошкольного возраста // Технологии здоровьесбережения в безопасной образовательной среде: конвергентный подход. М., 2018.
3. *Мотева Н.В., Баринова О.В.* Практикум по психологической коррекции негативных эмоций детей младшего школьного возраста. – М., 2017.

Развитие активного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях татарской логопедической группы посредством дидактических игр

Мансурова М.Ф.

*студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «НГПУ», Набережные Челны, Россия
milya-artur@mail.ru*

Научный руководитель – Зыбина А.В

В настоящее время актуальна проблема развития словаря у детей дошкольного возраста. Расширение запаса слов у детей – одна из важнейших задач воспитания. Уточнение и расширение активного словарного запаса играет большую роль в развитии логического мышления: чем богаче словарь ребёнка, тем точнее он мыслит, тем лучше развита его речь. Поэтому его развитие необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению. Особенно это актуально у обучающихся в условиях татарской логопедической группы.

Цель: выявить уровень формирования активного словаря у детей с общим недоразвитием речи в условиях татарской логопедической группы

Задачи:

- Изучить литературные источники по данной теме;
- Подобрать методики для исследования активного словаря;
- Выявить уровень развития активного словаря у детей с общим недоразвитием речи в условиях татарской логопедической группы;
- Провести анализ результатов проведенного исследования;
- Рекомендации по развитию активного словаря

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами данной работы. Для проведения соответствующего исследования применялись теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение), эмпирические (исследовательская работа).

Для проведения исследования активного словаря были подобраны две татарские логопедические группы.

Для исследования уровня сформированности активного словаря были использованы методики обследования активного словаря старшего дошкольного возраста Т.Б. Филичева, Н.А. Чавелева, Г. В. Чиркина, а также методика выявления

ния уровня развития активного словарного запаса. О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. Для обследования по данной методике был подобран красочный наглядный материал. В конце обследования высчитывалась полученная общая сумма, которая затем переводилась в процентное соотношение.

При обследовании детей в татарских логопедических группах было выявлено, что при ответах дети затруднялись, называли не все предложенные им картинки, не смогли назвать детенышей животных. Вызвали сложности подбор прилагательных и глаголов. При обследовании одной из трудностей стало двуязычие, дети отвечали как на татарском языке, так и на русском. Отмечались смещения близких по значению и звучанию слов.

После проведения обследования детей мы выявили уровень развития активного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях татарской логопедической группы. Результаты диагностики позволяют сделать вывод о том, что у детей недостаточно развит активный словарь. Данное исследование говорит о том, что дети нуждаются в специализированной работе по развитию словаря.

Для коррекционной работы по развитию словаря нами был разработан перспективный план. Наша коррекционная работа по развитию словаря велась с учетом билингвизма, таким образом мы развивали как словарь на татарском языке, так и на русском.

Одним из эффективных способов обогащения словаря являются дидактические игры. Дидактические игры являются широко распространенным методом словарной работы. В дидактических играх мы ставили перед детьми те или иные задачи, решение которых требовало сосредоточенности и внимания, умения осмыслить правила, последовательность действий.

На начальном этапе мы развивали пассивный словарь. Проводя игру детям объясняли правила игры. Во время проведения игры (например, с разрезными картинками) в начале рассматривались целые картинки, затем уточняли «Что изображено на картинке?», «Как можно сказать все это одним словом» и тд.

Мы ввели разработанный комплекс упражнений в занятия педагогов, в индивидуальную работу с дошкольниками, в режимные моменты детей (одним из примеров является игры по развитию словаря во время прогулок). Во время сборов на прогулку, мы совместно с воспитателями и дошкольниками проговаривали существенные, глаголы и прилагательные на тему «Одежда», «Части тела». В таких ситуациях мы проговаривали одновременно слова и на татарском и русском языке.

Огромный успех в работе зависит от сплоченности логопеда с родителями и воспитателями. Исходя из этого мы привлекли к сотрудничеству педагогов и законных представителей детей. С родителями проводились собрания, разнообразные консультации по теме: «Развитие словаря», давались домашние задания, которые необходимо было делать.

После проведения коррекционной логопедической работы по развитию активного словаря было проведено повторное обследование детей. По результатам мы увидели, что после проведения коррекционной работы с применением дидактических игр уровень развития активного словаря повысился.

На основании вышесказанного можно сказать, что процесс развития лексической стороны у дошкольников с общим недоразвитием речи, не может развиваться самостоятельно, для этого требуется систематическая поэтапная коррекционная работа.

Литература

1. *Алексеева М.М.*, Методика развития речи дошкольников/М.М.Алексеева, В.И. Яшина. – М. //Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 2006. – С.39–49.
2. *Бородич А.М.*, Методика развития речи детей//Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 1967. – С.112.
3. *Лалаева Р.И., Серебрякова, Н.В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)//Методическое пособие. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 189с.

**Вариативные формы работы
в экологическом образовании дошкольников**

Нафикова Э.Р.

*магистрант факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО НГПУ, Набережные Челны, Россия*

ilviro4ka199@mail.ru

Научный руководитель – Хабибулина И.З.

Разностороннее развитие и воспитание детей осуществляется самыми различными средствами. Одним из таких средств является ознакомление дошкольников с природой. Природа – неисчерпаемый источник духовного обогащения ребенка. Дети постоянно в той или иной форме соприкасаются с природой. Природа оставляет глубокий след в душе ребенка, воздействуя на его чувства своей яркостью, многообразием и динамичностью. Ребенку кажется, что он первооткрыватель абсолютно во всем, что он первый услышал пение птички, увидел, что снег – это множество красивых снежинок, для него поет воробушек. Так дети впервые начинают чувствовать природу, тянутся к ней, она возбуждает их любознательностью [3].

Значительный вклад в разработку обозначенной нами проблемы внесли исследования Е.И. Тихеевой, П.Т. Саморуковой, Л.И. Бажович, Г.И. Щукиной, Т.А. Куликовой, С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой, М.М. Марковской. Однако проблема взаимосвязи работы на занятиях и в повседневной жизни в ходе экологического образования дошкольников изучена недостаточно, что и обусловило актуальность и выбор темы нашего исследования «Вариативные формы работы в экологическом образовании дошкольников» [1,2].

Объект исследования: процесс экологического образования дошкольников.

Предмет исследования: вариативные формы работы, используемые в экологическом образовании старших дошкольников.

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально апробировать вариативные формы работы в ходе экологического образования дошкольников в современной дошкольной образовательной организации.

Гипотеза исследования: мы предположили, что экологическое образование дошкольников будет осуществляться эффективно, если:

- ведется планомерная, систематическая работа по экологическому образованию;
- определены вариативные формы по экологическому образованию (экологические экскурсии, уроки доброты, экологические акции, клуб исследователей природы, экологические музеи, выставки);

- ведется совместная деятельность дошкольной организации и семьи по экологическому образованию.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе дошкольной организации. Объем выборки – 40 дошкольников, соответственно по двадцать детей в контрольной и экспериментальной группах.

В соответствии с целью и задачами проводимого исследования запланированы и осуществлены 3 этапа работы:

I этап – констатирующий. Были проведены диагностика уровня сформированности представлений детей о природе, анкетирование родителей и воспитателей (диагностика Н.О.Рыкова). За основу был представлен тест диагностики представлений о сезонных изменениях в природе (тест Н.О. Рыкова). Детям давали задания, которые определяли:

1. Знания детей о последовательности сезонов.
2. Умения определять сезонные изменения в поведении и состоянии животных.
3. Умения определять сезонные изменения в жизни птиц.
4. Умения определять сезонные изменения в жизни деревьев.
5. Умения определять времена года по состоянию воды.
6. Умения определять погодные условия, которые свойственны конкретному времени года.

Проведенная диагностика показала нам следующие результаты: В контрольной группе низкий уровень представлений о сезонных изменениях в природе показали 31 % детей, средний – 47 %, высокий – 22 %, в экспериментальной группе к низкому уровню были отнесены 30 % детей, к среднему – 48 %, к высокому – 22 %. Констатирующий этап исследования показал актуальность темы по экологическому образованию.

Второй этап – формирующий. Были организованы мероприятия с применением вариативных форм работы в экологическом образовании детей. На данном этапе эффективной была экскурсия в парк. Она была проведена в зимний период, поэтому мы с детьми смогли обсудить, как изменились деревья и кустарники с приходом зимы, каких птиц не стало в парке, повесили кормушки, сделанные совместно с родителями, какие изменения произошли в жизни людей, какими зимними видами спорта занимаются, наблюдали за зимними сезонными изменениями. После экологической экскурсии ребятам было предложено составить экологическую карту ближайшей местности, т.е. дороги от детского сада до парка. Для начала мы выделили условные обозначения (дом, дерево, детский сад, дорога, тротуар). Затем мы сделали наши первые зарисовки. У нас получилась карта маршрута от дошкольной организации до парка [3].

Содержательно прошла другая вариативная форма экологического образования – урок мышления. Она была посвящена на тему: «Дикие животные Арктики и полярное сияние». Целью занятия являлось изучение диких животных Арктики. Для достижения цели были поставлены задачи: закрепить умения работать с восковыми мелками и акварелью; продолжить освоение передачи объема с помощью обрывной аппликации; развивать чувство цвета, формы и композиции; воспитывать интерес к познанию природы, желание любоваться красивыми явлениями и отражать впечатления в изобразительном творчестве. Часть занятия была проведена на прогулке, в процессе которой мы наблюдали за небом. В ходе режимных моментов с детьми рассматривали небо на репродукциях, художественных открытках, слайдах.

В клубе исследователей природы совместно с родителями были проведены элементарные опыты на следующие темы: Осень. Признаки осени. Деревья и кустарники осенью. Свойства воды. Свойства воздуха. Сила.

На контрольном этапе исследования провели повторную диагностику уровня сформированности представлений детей о природе, что является одним из компонентов экологического образования дошкольников. Проведение сравнительного анализа результатов диагностики констатирующего и контрольного этапов показали положительную динамику в экологическом образовании детей экспериментальной группы.

Таким образом, использование вариативных форм работы с детьми эффективно для формирования представлений детей о природе. Вариативные формы работы в экологическом образовании позволяют ставить детей в такие обстоятельства, которые помогают детям играть совместно, корректировать собственное действие, анализировать происходящие явления, формировать практические умения, воспитывать экологическую культуру.

Литература

1. *Веретенникова С.А.* Ознакомление детей с природой /С.А. Веретенникова. – М.: Просвещение, 2013. – 302 с.
2. *Николаева С.Н.* Как приобщать ребенка к природе : метод. материалы для работы с родителями учреждений / С.Н. Николаева. – М.: Просвещение, 2012. – 254 с.
3. *Тюмасева З.И.* Методические рекомендации по экологическому образованию / З.И. Тюмасева. – Челябинск, 2009. – 83 с.

Родительские представления об игре детей с расстройствами аутистического спектра 3–5 лет

Обухова А.В.

*студентка факультета клинической
и специальной психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Научный руководитель – Зверева Н.В.

С точки зрения культурно-исторической психологии, ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра. К изучению игры как особого вида детской деятельности обращали свое внимание многие отечественные и зарубежные ученые. Именно в игре развиваются важнейшие психические процессы и происходит развитие ребенка как личности, в игровой деятельности развиваются основные новообразования дошкольного возраста, а также игра является важным средством развития коммуникативных навыков.

В настоящее время отмечается рост числа детей с ОВЗ, в том числе значительный рост числа детей с расстройствами аутистического спектра. У детей с РАС игровая деятельность, как правило, оказывается нарушенной. Авторы книги «Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом» [1] выделяют следующие особенности игры детей с РАС:

- Дети с РАС более часто, чем их сверстники, склонны повторять одно и то же игровое действие;
- Они склонны проводить с игрушками более долгое время (не теряя интереса к игрушке);

- Игра детей с РАС обычно более простая, примитивная, чем игра их сверстников;
 - Часто они играют с необычными, неспецифичными для игры предметами, или же необычными способами играют с игрушками. Часто в качестве игрушек выступают неигровые предметы: веревочки, пакеты и другие необычные для игры предметы.
 - Дети с РАС не владеют необходимыми навыками для сюжетно-ролевой игры и, как правило, не интересуются такими играми (без специального обучения развитие такой игры зачастую оказывается невозможным).
 - Они получают большее удовольствие, играя с игрушками в одиночестве, не проявляя признаков заинтересованности во включении в игру других людей.
- Несмотря на вышеперечисленные особенности развития игровой деятельности у детей с РАС, правильно организованная игра несет большой потенциал по развитию речевых, коммуникативных, социальных, когнитивных навыков.

В семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, в том числе детей с расстройствами аутистического спектра, многие процессы жизненного цикла семьи оказываются искаженными или нарушенными, внутрисемейное взаимодействие также имеет свои особенности. Согласно исследованию Кисельниковой Н.В. и Пимкиной Н.Ю. [2], для таких семей характерен высокий уровень внутрисемейной тревожности, гиперпротекция по отношению к ребенку с ОВЗ, высокий уровень симбиотической связи между родителем и ребенком.

При должном внимании развитие игровой деятельности у ребенка с РАС может оказать положительное влияние не только на самого ребенка и на его родителей, но и на общую внутрисемейную атмосферу.

Большинство исследований родителей детей с РАС посвящено личностным особенностям родителей, а также особенностям детско-родительских отношений. Нам кажется важным изучение родительских представлений об игре детей с расстройствами аутистического спектра. Проведение подобного исследования позволит в дальнейшем разрабатывать программы по улучшению детско-родительского взаимодействия в семьях детей с РАС. Цель исследования – изучение родительских представлений об игре детей с расстройствами аутистического спектра 3–5 лет. Объект исследования: родительские представления об игре. Предмет исследования: родительские представления об игре детей с расстройствами аутистического спектра 3–5 лет. Для изучения родительских представлений об игре детей с РАС были использованы следующие методики: модификация Опросника родительского отношения (А.Я. Варги, В.В. Столина) для семьи, воспитывающей особого ребенка. Данную модификацию разработали Гласюк И.Н. и Митина О.В.. Обоснование необходимости данной модификации, отличия от оригинальной методики, а также сведения об апробации приведены в статье «Модификация Опросника родительского отношения (А.Я. Варги, В.В. Столина) для семьи, воспитывающей особого ребенка»; модификация методики «Рисунок семьи» – «Семья играет»; анкета, выявляющая особенности родительских представлений об игре.

Результаты, полученные в нашем исследовании, могут стать основой для разработки программ по обучению родителей игровому взаимодействию с детьми с РАС.

1. Роджерс С.Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. «Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом»
2. Кисельникова Н.В., Пимкина К.Ю. Родительское отношение к ребенку дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 1. С. 83–89. DOI: 10.18384/2310-7235-2017-1-83-89

Психолого-педагогические условия формирования навыков эффективной совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста

Петроченкова Е.И.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

Научный руководитель – Заречная А.А.

Одним из главных аспектов в воспитании дошкольников является формирование навыков, правил и норм взаимодействия с другими детьми и со взрослыми.

Ряд ученых акцентировали внимание на значение деятельности с позиции значимости для развития у ребёнка навыков взаимодействия (В.В.Давыдов, А.А.Леонтьев, А.Н.Леонтьев и др.). Т.А.Репиной и Р.Б.Стеркиной в конце 80-х проводились ряд исследований, посвящённых изучению взаимодействия детей в процессе продуктивной деятельности.

Первый опыт взаимодействия со сверстниками ребенок приобретает в детском саду, как раз там он начинает получать навыки совместной деятельности, которые имеют большое значение для его дальнейшей социализации. Именно совместная деятельность позволяет развивать межличностные отношения детей. Умение сотрудничать и эффективно взаимодействовать позволит дошкольнику эффективно и комфортно входить в новые коллективы, адаптироваться к школе. В настоящее время основной акцент в ДОУ делается на познавательной сфере, особенно на подготовку к школе, и все меньше внимания уделяют совместной деятельности детей.

Исследование включает в себя: опрос воспитателей, использование модифицированной методики Панно (Т.А.Репиной и Р.Б.Стеркиной) и создание программы для развития навыков совместной деятельности.

На первом этапе был проведён опрос, который помог обозначить основные задачи программы. Задания, которые дети могут выполнять вместе, во многих старших группах проходит каждую неделю. В целом, по мнению воспитателей, дети старшего дошкольного возраста могут работать в командах, но многие дети испытывают трудности в самостоятельном распределении обязанностей, а также в командной работе без контроля воспитателей. Воспитатели считают, что на успешность выполнения совместной деятельности детей в первую очередь влияет мотивация, заинтересованность в работе. Также важна работа воспитателя, умения детей взаимодействовать и их сплоченность.

В настоящее время проведен первый этап исследования. В дальнейшем, с помощью модифицированной методики Панно и социометрии, будут выявлены мотивации детей к объединению. На основе анализа опроса воспитателей и

результатов примененной методики Панно будет создана программа развития навыков совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Тема эффективной совместной деятельности детей рассматривалась ранее, однако, внимание уделялось преимущественно формированию навыков совместной деятельности у детей младшего школьного возраста.

Мы считаем, что формирование навыков совместной деятельности детей целесообразно рассматривать, начиная с дошкольного возраста. Также существует необходимость в поиске и внедрении новых способов формирования навыков эффективной совместной деятельности детей.

Полученные результаты и создание программы помогут в работе воспитателя, с их помощью можно будет более эффективно организовать детское пространство и совместную деятельность.

Литература

1. *Ведьмедь О.Л., Платошина Н.А., Чумичева Р.М.* Продуктивная деятельность в детском саду. СПб.: ООО ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012 г.
2. *Общение детей в детском саду.* Под редакцией Т.А.Репиной, Р.Б. Стеркиной; Научн.-исслед. ин-т дошкольного воспитания акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1990. – 152 с.
3. *Журавлев А.Л.* Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

Представление воспитателей об индивидуализации дошкольного образования

Писклина А.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва
avz.76.76@mail.ru*

Научный руководитель – Масалова В.С.

Актуальность исследования выбранной проблемы вызвана необходимостью построения образовательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (**индивидуализация дошкольного образования**). Ориентация педагога на формирование и поддержание индивидуальности ребенка выходит на первый план педагогической деятельности, поскольку именно индивидуализация образования способствует развитию личности воспитанника, раскрытию его творческих возможностей. При этом остается не решенным вопрос о том, являются ли выбранная педагогом организация, содержание и форма педагогического процесса, оптимальной, индивидуализированной для ребенка. В связи с этим необходимо, опираясь на опыт и стиль практической деятельности воспитателей сформировать/скорректировать их представление о психолого-педагогических условиях индивидуализации образования и отличиях между индивидуальным подходом к ребенку и индивидуализацией образования.

Гипотезой исследования стало предположение, что представления воспитателей, имеющих разный уровень образования и стаж работы об условиях, обеспечивающих индивидуализацию дошкольного образования различаются.

Основными задачами нашего исследования стали:

1. Изучение литературы по вопросам индивидуализации дошкольного образования.
2. Анализ воспитательно-образовательной работы в дошкольных группах с позиций индивидуализации образования.
3. Анкетирование воспитателей с целью определения их представлений о методах и приемах индивидуализации дошкольного образования.

Краткое изложение результатов исследования.

В исследовании приняли участие 46 воспитателей дошкольных групп ГБОУ Школа № 1206 ДОгМ в возрасте 24- 63 лет, имеющих высшее (53 %), среднее специальное образование (47 %) и педагогический стаж от 2 до 42 лет.

Для анализа деятельности воспитателей нами были отобраны критерии, отражающие такие элементы индивидуализации образования, как формы взаимодействия с воспитанниками и их родителями, оснащение и развитие предметно-пространственной среды, использование в работе методов индивидуализации (метод реагирования, иррадирующего обучения, метод самостоятельности и совместности, обеспечение гибкости в ходе осуществления деятельности).

Полученные результаты мы систематизировали по критериям частоты использования (регулярно/часто, редко/не используется) элементов индивидуализации в деятельности воспитателей с разным уровнем профессионального образования и стажа педагогической деятельности.

Анализ результатов демонстрирует следующее:

- Воспитатели, имеющие высшее образование используют элементы индивидуализации регулярно/часто – 81 %, редко/никогда – 6 %;
- Воспитатели, имеющие среднее специальное (педагогическое) образование используют элементы индивидуализации регулярно/часто – 45 %, редко/никогда – 26 %;
- Воспитатели со стажем педагогической деятельности до 5 лет используют элементы индивидуализации регулярно/часто – 56 %, редко/никогда – 14 %;
- Воспитатели со стажем 6–10 лет используют элементы индивидуализации регулярно/часто – 56 %, редко/никогда – 13 %;
- Воспитатели со стажем 11–15 лет используют элементы индивидуализации регулярно/часто – 67 %, редко/никогда – 25 %;
- Воспитатели со стажем педагогической деятельности 16–20 лет используют элементы индивидуализации регулярно/часто – 71,5 %, редко/никогда – 26 %;
- Воспитатели со стажем 21–30 лет используют элементы индивидуализации регулярно/часто – 50,3 %, редко/никогда – 27,5 %;
- Воспитатели со стажем педагогической деятельности более 30 лет используют элементы индивидуализации дошкольного образования регулярно/часто – 60 %, редко/никогда – 25 %.

Полученные данные позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Воспитатели дошкольных групп ГБОУ Школа № 1206 ДОгМ, имеющие **высшее педагогическое образование**, активнее используют в профессиональной деятельности методы и приемы, способствующие индивидуализации образовательных отношений (81 % педагогов).
2. Регулярно (наиболее часто) используют в своей деятельности методы индивидуализации образования воспитатели, **имеющие стаж педагогической**

деятельности от 16 до 20 лет, находящиеся «на пике» профессионального мастерства (71.5 % педагогов).

Для уточнения представлений воспитателей о методах индивидуализации дошкольного образования и их применении в практической деятельности нами была разработана и использована авторская анкета. Анкета включает в себя вопросы, отражающие степень подготовленности педагога к внедрению ФГОС ДО, их представление об организации воспитательно-образовательной среды, построении партнерских отношений между педагогом и воспитанником, сотрудничестве между детьми, сотрудничестве с семьями воспитанников и т.п.

Анализ полученных результатов демонстрирует, что готовность к изменениям в профессиональной деятельности воспитателя зависит не только от уровня образования и стажа педагогической деятельности, но и от таких факторов, как индивидуальные психологические характеристики, сформировавшийся стиль педагогического общения, рабочая нагрузка, признаки профессионального выгорания и т.п.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека/Александр Асмолов. - 3-изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007–528 с.
2. *Гуткина Н.И.* Методологические и психологические принципы построения основной (примерной) развивающей образовательной программы для дошкольных образовательных учреждений// журнал «Психолог в детском саду», № 4, 2008. С. 3–21.
3. *Михайлова-Свирская Лидия.* Индивидуализация образования детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2015.
4. *Михайлова-Свирская Лидия.* Детский совет. Методические рекомендации для педагогов. – М.: Просвещение, 2016.
5. *Свирская Л.В.* Индивидуализация образования: правильный старт. Учебно-методическое пособие. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2011.

К вопросу о диагностике развития движений у детей 5–7 лет

Рыжова Е.Ю.

***магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия***

sakura73@inbox.ru

Научный руководитель – Горшкова Е.В.

В последние годы актуальна разработка методов психолого-педагогической оценки развития движений. Это важно для обеспечения оптимального режима двигательной активности детей с учетом уровня их актуального двигательного развития. Кроме этого, назрела необходимость анализа существующих способов психолого-педагогической оценки развития движений с дальнейшим отбором или дополнительной разработкой методов оценки, наиболее экономичных (по времени проведения) и информативных (по выявленным особенностям развития).

Предметом нашего исследования стала психолого-педагогическая оценка уровня развития движений у детей 5–7 лет. Цель исследования – изучение и разработка методов психолого-педагогической оценки развития движений у детей 5–7 лет.

На основе анализа литературы было выдвинуто предположение, что у старших дошкольников можно выделить складывающиеся в этом возрасте новообразования в крупной моторике, которые можно рассматривать как показатели возрастной нормы двигательного развития; определение критериев оценки сформированности этих новообразований позволит выявить у ребенка соответствие моторного развития этой норме. На проверку данной гипотезы направлено наше экспериментальное исследование. По разработанной диагностике было обследовано 50 детей 5–6 лет (30 девочек, 20 мальчиков) – старшая группа, 50 детей 6–7 лет (27 девочек, 23 мальчика) – подготовительная группа. Она проводилась на базе дошкольного подразделения № 2 ГБОУ Школы № 868 г. Москвы. Детям каждой возрастной выборки предлагалось выполнить пять заданий. Их подбор определялся следующим. С одной стороны, принималась во внимание теория Н.А. Бернштейна об уровнях построения движений [3]. В частности, указание на то, что все уровни анатомически складываются у ребенка к 3м годам, далее идет их функциональное созревание – славивание работы всех уровней между собой. И в дошкольном возрасте более ранние – по эволюционному происхождению – уровни А (тонуса и осанки) и В (синергий) уже заполнились содержанием, они чаще всего выступают как «фоновые» (поддержание позы, согласованность в работе больших групп мышц); но уровень пространства С (движения в пространстве, требующие участия зрительного контроля) продолжает активно развиваться. На подуровнях С1 (локомоции) и С2 (движения точности и меткости) происходит количественное наращивание репертуара движений, которые осваивает дошкольник, движения обретают слаженность и грациозность. Вот почему в отборе двигательных задач для диагностики мы обращали внимание на движения с разными «ведущими» уровнями (по Н.А. Бернштейну): В, С1 и С2.

С другой стороны, тестовые задания разрабатывались на основе анализа образовательных программ (по разделу «Физическое воспитание»).

Некоторые принципы построения тестов базируются на методике Н.И. Озерского. Известно, что хорошая координация, точность движений, произвольность в их управлении рассматриваются как достоверные показатели нормального психического развития ребенка, сохранности функций ЦНС [2]. Поэтому разработанные нами тестовые задания нацелены на выявление актуального уровня моторной координации в статике и динамике. Детям двух возрастных выборок предлагались аналогичные задания, отличающиеся по сложности. Так, в старшей группе в задании «Прыжок на одной ноге» предлагалось попрыгать на месте – столько, сколько сможет ребенок. В подготовительной группе задание с тем же названием предполагало перепрыгивание на одной ноге шнура из стороны в сторону с продвижением вдоль него. Или в задании «Поиграй с мячом» детям старшей группы предлагалось подбросить мяч вверх, дожидаться, чтобы он упал и отскочил от пола, и затем поймать его двумя руками. В подготовительной группе в аналогичном задании после подбрасывания мяча вверх дополнялся поворот на 360°. И т.д. (краткое описание содержания заданий дано в пояснениях после таблицы 1).

По каждому заданию выбраны показатели для оценки уровня развития движений: требуемая норма по числу повторений движения (или продолжительности сохранения позы); выполнение структуры задания; качество выполнения

движения (соразмерность усилий, ритмичность, точность попадания, высота прыжка, устойчивость); особенности поведения ребенка в ходе выполнения движения (энергичность, продуктивность, экономичность движений, старание).

Оценка проводилась по трем уровням: высокий (задание выполнено полностью, качественно, четко и ритмично); средний (выполняется структура задания, но неловко, неритмично, некачественно); низкий (задание выполняется с грубыми ошибками, нарушающими структуру движения). Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Предварительные результаты диагностики (в %)

| Уровни | Задания для детей 5–6 лет | | | | | Задания для детей 6–7 лет | | | | |
|----------------|------------------------------|----|----|----|----|------------------------------|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Высокий | 32 | 22 | 26 | 22 | 28 | 30 | 16 | 28 | 22 | 28 |
| Средний | 42 | 40 | 56 | 42 | 54 | 46 | 42 | 46 | 44 | 44 |
| Низкий | 26 | 38 | 18 | 36 | 18 | 24 | 42 | 26 | 34 | 28 |

Обозначения.

Названия и содержание заданий для детей 5–6 лет:

- 1 – «Прыжки на одной ноге» (на месте)
- 2 – «Поиграй с мячом» (отбивать мяч об пол одной рукой)
- 3 – «Послушный мяч» (подбрасывать мяч и ловить его после отскока от пола)
- 4 – «Попади в обруч» (бросить набивной мешочек в обруч с расстояния 3 м)
- 5 – «Ласточка» (удерживать равновесие, стоя на одной ноге – на полу)

Названия и содержание заданий для детей 6–7 лет:

- 1 – «Прыжки на одной ноге, с продвижением» (перепрыгивать шнур длиной 3 м)
- 2 – «Поиграй с мячом» (отбивать мяч одной рукой с продвижением «змейкой»)
- 3 – «Послушный мяч» (подбросить мяч – поворот на 360° – поймать мяч после его отскока от пола)
- 4 – «Попади в обруч» (бросить набивной мешочек в обруч с расстояния 4 м)
- 5 – «Ласточка» (стоя на скамье)

Согласно таблице, у большей части детей выявлен средний уровень развития движений: в старшей группе – 40–56 %, в подготовительной – 42–46 %. Следовательно, наши диагностические задания соответствуют возрастным возможностям детей.

Однако, судя по проценту детей, показавших низкий уровень выполнения заданий, некоторые из них оказались довольно сложными (например, № 2 для подготовительной группы). Эти данные требуют дополнительного анализа и последующего отбора из пяти проведенных заданий трех наиболее адекватных возрасту.

Литература

1. *Бернштейн Н.А.* О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288с.
2. *Горшкова Е.В.* Развитие моторики у дошкольников: Учебное пособие. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2017. – 76 с.
3. *Степаненкова Э.Я.* Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.

Ролевое замещение в разных предметных средах*

Рябкова И.А.

*ст. науч. сотрудник факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

ibaladinskaya@gmail.com

Научный руководитель – Смирнова Е.О.

В современной науке заметно возрастание интереса к психологии и педагогике игры. Ролевая игра была и остается одной из самых интересных и значимых проблем детской психологии. Наша работа посвящена исследованию принятия роли в игре дошкольников с разным предметным материалом.

Ролевое замещение рассматривается как трехсоставная структура, включающая три компонента:

1. переименование;
2. изменение облика (ряженье);
3. игровые действия.

В исследовании сопоставляются характеристики данных компонентов роли в игре детей с маркерами роли и с полифункциональным предметным материалом. В исследовании приняло участие 166 детей от трех до семи лет, 89 из них играли с маркерами роли, и 77 – с полифункциональными материалами. Каждая группа была разделена на 4 возрастные подгруппы. Исследование показало, что ролевые переименования не всегда воплощаются в игровых действиях: часто дети просто называют себя ролевыми именами, могут распределять роли, но не разворачивают при этом игровые действия. В старшем дошкольном возрасте, количество ролевых имен составляет более 4-х на одного ребенка за получасовую игру. Обнаружена связь между количеством имен и сложностью игровых действий: чем больше ролей озвучивает ребенок, тем сложнее игра, которую он создает. Следовательно, придумывание роли можно считать самоценной частью игры.

Исследование показало различную возрастную динамику в игре детей с маркерами роли и с открытыми материалами. Если в игре с маркерами роли количество детей, осуществляющих ролевые действия, последовательно возрастает от младшей к подготовительной группе, то в игре с полифункциональными материалами наблюдается резкий рост играющих детей в старшей группе и отсутствие играющих детей в подготовительной группе. Работа показала также, что ряженье тесно связано с ролевым замещением и является способом организации ролевого поведения. Выявлено, что состав роли дошкольников меняется в зависимости от предметной среды. Игра детей с полифункциональным материалом является более насыщенной и активной, в особенности в старшей группе (5–6 лет). Результаты свидетельствуют о том, что открытая среда стимулирует создание и удержание игровых ролей: дошкольники не только продуцируют большое количество ролевых образов, но и чаще стремятся реализовать их в игре.

* Выполнено при поддержке гранта РФФИ № 18–013–01226 «Особенности ролевого замещения в игре дошкольников с функционально определенным и полифункциональным материалом»

Особенности решения проблемных ситуаций детьми с разным уровнем инициативы

Сапронова А.Л.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

alesapronova@yandex.ru

Научный руководитель – Клопотова Е.Е.

Сегодня в практике образования наиболее часто упоминается необходимость развития и поддержки активности, инициативности и самостоятельности детей (Богоявленская Д.Б., Поддяков А.Н., Смирнова Е.О., Поливанова К.Н., Цукерман Г.В., Клопотова Е.Е., Денисенкова Н.С. и др.) [1]. На сегодняшний день эти понятия остаются не только недостаточно изученными, но и их определения не дают возможности проведения четких границ.

Можно говорить о том, что большинство авторов рассматривают инициативность как мотивационную (А.В. Морозов, Д.В. Богоявленская, А.Н. Леонтьев) и поведенческую (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, Э.А. Фарапонова и др.) составляющую личности. В целом, теоретический анализ литературы позволяет определить инициативность как качество, или характеристику личности, позволяющую действовать по внутреннему побуждению.

Инициатива – это побуждение к началу какого-либо дела, способность и готовность к самостоятельным активным действиям, к принятию решений, сознательное, творческое их выполнение [2]. В дошкольном возрасте инициатива связана с проявлением любознательности, познавательной активностью, пытливостью ума, изобретательностью. В литературе можно встретить много рассуждений о пользе инициативы для развития личности, авторы, как правило, в качестве аргументов приводят примеры из личного опыта и профессиональной практики. Экспериментальных исследований инициативы, а особенно инициативы детей дошкольного возраста, представлено довольно мало.

Мы предположили, что дети с высоким уровнем инициативы будут демонстрировать большую продуктивность в решении проблемных ситуаций, чем их сверстники. Для проверки этого предположения было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 34 ребенка старшего дошкольного возраста (6–7 лет). Исследование проводилось на базе дошкольного структурного подразделения ГБОУ Школы № 1786 г. Москвы.

Для оценки инициативы детей в процессе решения проблемных ситуаций использовалась нормативная карта развития Н.А. Коротковой, П.Г. Нежнова [3] и анкета для педагогов, работающих с детьми, которая заполнялась на каждого ребенка. Для проведения экспериментального исследования нами были разработаны 4 проблемные ситуации познавательного и коммуникативного характера, которые предлагались детям для решения.

Данные, полученные в результате наблюдения по нормативной карте развития Н.А. Коротковой, П.Г. Нежнова и обработки анкет для педагогов, работающих с детьми, позволили выявить детей с разным уровнем инициативы. Результаты распределились следующим образом: 21 % детей с высоким уровнем инициативы, 53 % детей со средним уровнем инициативы и 26 % детей с низким уровнем инициативы.

Для выявления особенностей решения проблемных ситуаций детьми с разным уровнем инициативы, всем детям предлагались для решения 4 проблемные ситуации. При оценке решения проблемных ситуаций детьми, в качестве основного, учитывался показатель продуктивности. Продуктивный способ решения проблемной ситуации подразумевает соответствие предложенного ребенком варианта поставленной задаче и возможность его практического применения в реальных условиях (например, в проблемной ситуации, когда ребенок остается на вокзале без взрослого, вариант обращения к охраннику или полицейскому является продуктивным). Непродуктивный способ решения проблемной ситуации не соответствует поставленной задаче и не может быть применен в реальных условиях (например, в проблемной ситуации, когда ребенок остается на вокзале без взрослого, вариант вызвать такси или ехать на самокате за поездом является непродуктивным).

За каждый продуктивный ответ одной проблемной ситуации ребенку насчитывался 1 балл, за разнообразные продуктивные ответы одной проблемной ситуации присуждалось 2 балла, максимальное значение по итогам решения всех 4 проблемных ситуаций – 8 баллов. Высокий уровень продуктивности решения проблемных ситуаций присваивался ребенку в том случае, если он получал от 6 до 8 баллов, средний уровень присваивался от 3 до 5 баллов, низкий уровень присваивался от 0 до 2 баллов.

На основании анализа данных получены следующие результаты: у 18 % детей высокий уровень продуктивности решения проблемных ситуаций, у 53 % средний уровень и у 29 % детей – низкий уровень продуктивности решения проблемных ситуаций.

При соотношении уровня инициативы детей и продуктивности решения проблемных ситуаций результаты распределились следующим образом: продуктивное решение предлагали 62 % детей с высоким уровнем инициативы, 43 % детей со средним уровнем инициативы, и только 19 % детей с низким уровнем инициативы.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей решения проблемных познавательных ситуаций детьми старшего дошкольного возраста с разным уровнем инициативы, поэтому были проанализированы предложенные детьми ответы в процессе решения проблемных ситуаций. В результате проведенного анализа выделены такие характеристики, как: разнообразие продуктивных решений (более 3 решений), наличие непродуктивных решений, наличие ошибки, исправление ошибки, неуверенность в ответе, отказ от работы.

Математический анализ полученных данных с использованием критерия Спирмена показал, что существует корреляционная связь между уровнем инициативы и продуктивностью решения проблемных ситуаций (значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена $r_s = 0,377$, при $p \leq 0,05$) – дети с высоким уровнем инициативы демонстрируют большую продуктивность в решении проблемных ситуаций, чем их сверстники.

Среди особенностей решения проблемных ситуаций детьми с высоким уровнем инициативы можно отметить: разнообразие продуктивных вариантов решения и готовность исправлять допущенные ошибки.

У детей с низким уровнем инициативы выявлены следующие особенности решения проблемных ситуаций: неуверенность в ответах, отказ от работы, непродуктивные решения, неготовность исправлять собственные ошибки.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутое предположение о том, что дети с высоким уровнем инициативы демонстрируют большую продуктивность в решении проблемных ситуаций, чем их сверстники.

Литература

1. *Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е.* Выявление познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста / Справочник педагога-психолога. Детский сад, 2011. № 1.
2. *Дружинин Н.Е.* Словарь по профориентации и психологической поддержке. – Кемерово: ЛОГОС. – 2003.
3. *Короткова Н.А., Нежнов П.Г.* Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. – М.: Линка-Пресс, 2014.

Конструктивная деятельность как средство развития воображения современных дошкольников

Сергеева Т.Н.

*студентка факультета психология образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия*

19serg.73@mail.ru

Научный руководитель – Ягловская Е.К.

Без развитого воображения невозможно сформировать творческий потенциал личности, обеспечивающий психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и личностный рост каждого человека в современном, меняющемся мире. Личностный рост является главной целью развивающего обучения по новым государственным стандартам.

Проблема снижения коэффициента оригинальности воображения у детей средней группы детского сада была выявлена О.М. Дьяченко, А.И. Кирилловой (коэффициент оригинальности 3,9 балла) [1;107]. Исследования, проведенные в 2016–2017 году в двух дошкольных подразделениях московских школ (№ 17 и № 1273) показали актуальность данной проблемы на современном этапе. Мы увидели ряд возникших перед нами проблем в процессе формирования воображения у детей 4–5 летнего возраста:

1. Преобладание среднего уровня развития воображения (61 %);
2. Низкий показатель коэффициента оригинальности (3,5 балла);
3. Слабое использование способа «включения» и сюжетного рисования (29 %).

Поэтому целью нашего исследования стал поиск путей оптимизации процесса развития воображения у детей средней группы, увеличения количества оригинальных решений.

Конструктивная деятельность рассматривается как средство развития воображения современных дошкольников 4–5 лет, так как это простой и доступный вид деятельности для детей этого возраста. Данная деятельность не только позволяет быстро достигать поставленной детьми цели, но и вносить изменения в процесс деятельности (исправлять ошибки, делать преобразования). В процессе данной деятельности дети учатся решать творческие задачи. На современном этапе развития дошкольного образования конструированию уделяется мало внимания в практике использования в образовательной работе (отводится меньше часов, чем на математику, музыку, рисование).

Анализ программ по конструированию с детьми 4–5 лет («Развитие», Л.В. Куцаковой, О.Э. Литвиновой, Лыковой И.А.) показал, что в них мало внимания уделяется сюжетному конструированию, которое позволяет не только повторять и закреплять пройденный материал, но и использовать способ «включения» пройденных элементов в последующих сюжетных постройках. Нет заданий на преобразование конструкций в сторону уменьшения заданной конструкции (ниже, уже...). Недостаточное количество практических занятий со строительным материалом. Такие ученые, как Л.А. Парамонова [2], Н.Н. Поддьяков [3] считают, что дети четырех лет способны реализовывать свои замыслы в конструкциях. Поэтому можно увеличить количество занятий, способствующих реализации детских замыслов (на преобразование, по условиям, на заданную тему, по замыслу). Все это было учтено при создании экспериментальной программы по конструированию с детьми средней группы детского сада.

В исследовании приняли участие 40 детей 4–5 лет. 20 детей контрольной группы, которые занимались по программе Л.В. Куцаковой «Конструирование и художественный труд в детском саду» и 20 детей, которые занимались по экспериментальной программе.

Анализ данных с помощью критерия знаковых рангов Уилкоксона показал значимые положительные различия до и после проведения занятий

в контрольной и экспериментальной группе, но в экспериментальной группе их было больше. Развитие способов (типов) решения задач на воображение в контрольной группе – 10 (50 %), при $p=0,029$, $p < 0,05$ (положительных разностей – 14, отрицательных – 4, количество связей – 2). В экспериментальной группе – 20 (100 %), при $p=0,001$, $p < 0,05$ (положительных разностей – 20, отрицательных – 0, количество связей – 0).

По количеству оригинальных решений в контрольной группе их 11 (55 %), при $p=0,006$, $p < 0,05$ (положительных разностей – 13, отрицательных – 2, количество связей – 5). В экспериментальной группе их 20 (100 %), при $p=0,001$, $p < 0,05$ (положительных разностей – 20, отрицательных – 0, количество связей – 0).

Разница между средними показателями оценки способов решения задач на воображение в экспериментальной и контрольной группе составила 9,15 балла (25,95 и 16,8), что на 4,4 (на 93 %) балла выше, чем в начале эксперимента. В экспериментальной группе выше средний показатель коэффициента оригинальности развития воображения, чем в контрольной – на 2,65 (7,3 и 4,65 балла), что на 1,85 (на 231 %) балла выше, чем в начале эксперимента.

Результаты исследования подтверждают, что конструирование из строительного материала является эффективным средством развития воображения дошкольников 4–5 лет.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

1. На современном этапе сохраняется тенденция снижения коэффициента оригинальности у детей средней группы детского сада;
2. Конструирование из строительного материала оказывает положительное влияние на процесс развития воображения детей 4–5 лет;
3. Существует прямая положительная двухсторонняя корреляционная связь между уровнем развития воображения и способами решения задач на воображение, между уровнем развития воображения и коэффициентом оригинальности, коэффициентом оригинальности и способами решения задач на воображение;

4. Задания на преобразования конструкции по заданным условиям оказывают положительное воздействие на используемые детьми способы (типы) решения задач на воображение;
5. Использование приёма «обыгрывания» созданных конструкций повышает интерес детей 4–5 лет к конструктивной деятельности;
6. Повышение роли сюжетного конструирования и самостоятельности детей 4–5 лет при переходе от замысла к воплощению оказывает положительное влияние на используемые детьми способы (типы) решения задач на воображение и количество создаваемых оригинальных решений.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении путей активизации развития воображения по средству конструктивной деятельности с детьми 4–5 лет: развитие сюжетного конструирования, развитие самостоятельности детей при переходе от замысла к воплощению, использования приёма «преобразования» и «обыгрывания»; в разработке методических рекомендаций по развитию творческого воображения дошкольников по средству конструирования из строительного материала; разработке картотеки оценки способов (типов) решения задач на воображение к методике Дьяченко О.М., Кириловой А.И. «Дорисовывание фигур».

Литература

1. Дьяченко О.М. Кирилова А.И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста. – Вопросы психологии, – 1980, – № 2, – С. 107.
2. Пармонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. – М., 2002. – 192 с.
3. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества дошкольников // Вопросы психологии. 1990. – № 1. – С. 16–19.

Специфика игры современных дошкольников с народными куклами

Смирнова С.Ю.

*студентка факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
svetlanka-vas@yandex.ru*

Научный руководитель – Смирнова Е.О.

Народная игрушка является культурным наследием подобно народным песням, сказкам, играм. Народная кукла на Руси не изображала а обозначала образ человека. Традиционная матерчатая кукла была безлика. Кукла без лица считалась недоступной для вселения злых сил и в этой безликости отражалась бережная функция куклы.

В кукольных играх дети воспроизводили самые значимые события жизни: рождение и смерть, свадьба, праздники, приобщались к традициям и духу своего народа.

В жизни современного ребенка народная кукла присутствует как сувенир, музейный экспонат, «средство патриотического воспитания», но не средство игры.

Как воспринимают современные дети народную куклу, Какие качества они в ней видят? Может ли стать такая кукла персонажем игры современных дошкольников?

Для ответа на эти вопросы было предпринято специальное исследование, в котором принимало участие 24 ребенка (девочек) от 5 до 7 лет. В качестве народных кукол использовались фабричные куклы обоего пола с условным образом, в народных костюмах и с отсутствием прорисованного лица. Именно эти признаки отличают народных кукол от современных.

В исследовании использовались методы беседы и наблюдение за свободной игрой детей с народными куклами.

В процессе беседы выяснилось, что практически все дети *не знакомы с народными куклами*. В первые минуты необычный безликий образ вызвал напряжение: дети не знали, как относиться к таким куклам.

На вопрос «нравятся ли тебе куклы без лица», большинство ответили, что им больше нравятся куклы с лицом и лишь некоторые старшие девочки (33 %) сказали, что им не важно есть лицо или нет.

Большинство детей увидели в них возрастных персонажей (мама, папа, бабушка); 25 % девочек самостоятельно назвали кукол – деревенскими жителями.

Для изучения особенностей отношения к народной кукле девочкам предлагалось оценить качества куклы по шкале от 1 до 7. Среди этих качеств были ум, доброта, красота и пр.

Некоторые дети младшего возраста (5 лет) при оценивании качеств народных кукол отметили, что они кажутся им пугающими, злыми (25 % девочек) и глупыми (17 %). Мнения девочек подготовительной группы были более однозначными: народные куклы для них добрые, умные, смешные, не страшные. Расхождения наблюдались только по параметру «внешняя привлекательность». Уже не все девочки назвали этих кукол красивыми, для 34 % они обычные, и только для 58 % красивые.

В процессе беседы девочкам предлагали выбрать, какая кукла – современная или народная – больше подходит для того или иного сюжета. Среди сюжетов предлагались «дочки-матери», «больница», «вечеринка», «сказка». Почти для всех сюжетов девочки считали более подходящей современную куклу и выбирали ее в полтора раза чаще. Только для сюжета «Сказка» большинство детей предпочли народную куклу.

Для выявления особенностей игры и характера игровых действий детям предлагалось поиграть – сначала только с народными куклам, а затем с народной и современной куклой одновременно. Девочки играли парами.

При сравнении характера действий оказалось, что с современными куклами у детей больше манипуляций – рассматривают, вертят, крутят руки, ноги, делают прически. Народных кукол младшие девочки больше одевали, придумывали им наряды.

Показатели особенностей игры в двух возрастных группах имели отличия. В целом в старшей группе показатели выше, чем в группе девочек подготовительной, за исключением показателей реального взаимодействия.

Наблюдения показали, что современные дети редко разворачивают сюжеты. Игр в сказку не наблюдалось. Основным содержанием режиссерской игры являлось воссоздание семейных отношений между детьми и родителями. Высокий уровень игры демонстрировали не все девочки, а хорошо «сыгранные» пары. После нескольких минут манипуляций с куклами и обсуждения возможных сюжетов, в таких парах начиналась игра, наполненная эмоциональными ролевыми

диалогами, интересными поворотами сюжета, с использованием предметов-заместителей для создания игрового пространства и необходимых для игры деталей.

Во время первой игры с народными куклами у большинства пар время, отпущенное для игры, часто уходило на рассматривание полифункционального материала (камешки, ракушки, ткани), младшие девочки начинали одевать кукол, заворачивать их в разные ткани.

Но во время второй игровой встречи большинство пар выбрали для игры не только современные, но и народные куклы. Полученные данные говорят о том, что народные куклы вносят разнообразие в игру девочек с современными куклами, обогащают ее.

Архаичный образ народных кукол позволяет видеть современным детям в них персонажей разного возраста (мама, бабушка, дочка). Сопоставление ролевых образов показало, что часто при первой игре народные куклы были родителями и их детьми, а при совместной игре с современными куклами народные куклы чаще исполняли роли представителей более старшего поколения (бабушки, дедушки).

При совместной игре с современными куклами привлекательность народных кукол явно увеличивалась. Одна из девочек во время второй встречи сказала «Они какие-то другие стали. Мне очень нравятся».

Таким образом, исследование показало, что традиционные народные куклы не утрачивают своей актуальности и могут использоваться в игре современных дошкольников. Однако необходимо создавать определенные условия, чтобы народная кукла превратилась из музейного экспоната в персонаж живой детской игры.

Особенности самооценки детей старшего дошкольного возраста

Соковнина Н.С.

*студентка кафедры факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nadiyast@inbox.ru*

Научный руководитель – Важнова С.А.

В дошкольном возрасте возникновение самосознания, как отмечает, М.И. Лисина, считается важным достижением в развитии личности, центральным компонентом которого является самооценка. [3].

Г.С. Абрамова считает, что самооценка – это осознание человеком самого себя, своих физических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе [1].

Л.С. Выготский определяет самооценку как обобщенное т.е. устойчивое, внеситуативное и, вместе с тем, дифференцированное отношение ребенка к себе. Он полагает, что самооценка опосредует отношение ребенка к самому себе, интегрирует опыт его деятельности, общение с другими людьми.

Б.Г. Ананьев определяет самооценку как важный компонент самосознания, который проявляется в оценке личностью самой себя, своих физических и психических возможностей, качеств, своего положения среди других людей [2].

Таким образом, самооценка является ядерным образованием личности, выступая как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможно-

стях, своем месте в мире и системе отношений с другими людьми. Самооценка играет значимую роль в становлении индивидуальных особенностей и возрастных характеристик ребенка.

Авторы (А.В. Захарова, И.И. Чеснокова и др.) выделяют некую специфику развития самооценки в дошкольном возрасте:

1. функционирует как общая: переживание ребенком себя хорошим или плохим зависит от оценок, даваемых ему значимыми взрослыми и сверстниками, а также от успешности в разных видах деятельности. Дифференциация и объективная оценка своих реальных возможностей, действий и поступков в зависимости от конкретной ситуации появляется позднее (к концу дошкольного возраста / к началу следующего возрастного периода);
2. преобладает эмоциональный компонент по сравнению с когнитивным: эмоциональное отношение к себе, определяющееся удовлетворенностью своими действиями при недостаточности сформированных и обобщенных знаний о себе.

В нашей работе “Исследование самооценки современного дошкольника” для изучения самооценки старших дошкольников была выбрана методика “Лесенка” В.Г. Щур. Эта методика относится к проективным методам и включает задачи на осуществление ребенком выбора по оценочным шкалам.

В ходе проведения исследования в протоколе фиксировались данные – на какую ступеньку ребенок сам себя ставит, на какую, по его мнению, его поставят значимые взрослые: родители и воспитатель. Были получены следующие результаты, представленные на рисунке 1.

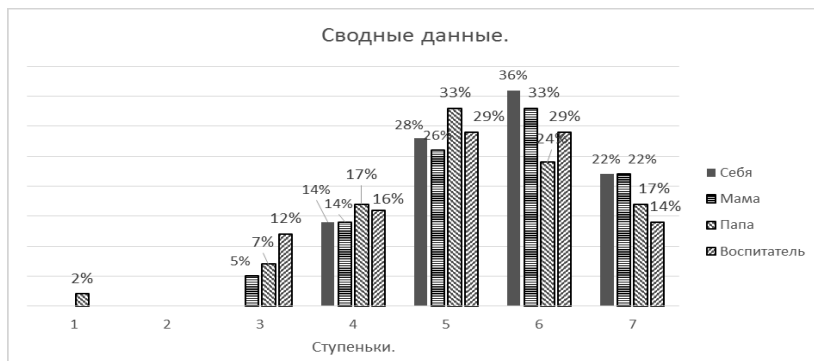


Рис. 1. Результаты исследования самооценки у детей 6–7 лет.

Значимым фактором в оценивании себя является фигура взрослого. В результате опыта общения и взаимодействия с родителями, воспитателями-теми, с кем чаще всего общается ребенок, у него накапливаются знания и представления о себе, складывается самооценка.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что у большинства современных старших дошкольников сохраняется тенденция оценивания себя через оценку значимого взрослого. Только у немногих детей есть расхождение, некий разрыв в уровнях, которые для себя определяют дети, обосновывая это тем, как оценивают их поведение, возможности деятельности и себя в

целом разные взрослые. Возможно, одной из причин этих расхождений являются некоторые индивидуальные особенности детей.

Среди частых ответов, обосновывающих свое отношение, современные старшие дошкольники чаще выделяли оценку взрослыми поведения детей, реже – любовь матери и одобряемые морально-нравственные качества, такие как доброта, щедрость и пр. Вероятно, это может быть связано с расхождением в предъявлении требований современными взрослыми и возможностями детей.

Важно отметить, что при проведении методики «Лесенка» постановка задачи была для детей понятна, доступна, привлекательна, дети проявляли заинтересованность, отвечали неформально.

Литература

1. *Абрамова, Г.С.* Возрастная психология: учебник для студентов вузов / Абрамова Г.С. – М.: Педагогика, 1992. – 259 с.
2. *Ананьев, Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. / Ананьев Б.Г. – М.: Педагогика, 1990.
3. *Лисина М.И., Силвестру А.И.* Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 112 с.

Формы проявления инициативности в дошкольном возрасте

Солдатова Ю.С.

*аспирант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
js.soldatova@gmail.com*

Научный руководитель – Смирнова Е.О.

Инициативность ребенка является важнейшим показателем его развития. Например, Э. Эриксон писал, что в период 3–6 лет ребенок инициирует самостоятельные формы активности на основе автономности, выступающей как результат развития на предыдущей стадии 1–3 года. Он говорил о том, что задачей развития дошкольного периода является обретение инициативности. Современные исследователи Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов отмечают, что инициативность представляет собой «интегральный показатель развития интеллектуальных и мотивационно-динамических характеристик деятельности дошкольника» [1]. В то же время, результаты недавних исследований говорят о том, что уровень детской инициативности стремительно снижается.

Такое положение, вероятно, обусловлено тем, что в обществе преобладает установка на освоение ребенком операционально-технической стороны деятельности, в то время как смысловая сторона остается вне поля внимания. Как пример можно привести тенденцию к раннему обучению, где даже игра приобретает смысл дидактики и направлена на освоение каких-либо умений, при этом уровень развития собственно игровой деятельности – падает. Детская деятельность во многом строго регламентируется, не оставляя места спонтанности и порождению новых замыслов. В то же время, ребенок по своей природе инициативен (первые признаки мы можем увидеть еще в младенчестве) и эта инициативность проявляет себя в естественной форме, что затрудняет ее направленную диагностику. Таким образом, актуален вопрос изучения инициативности, понимания форм ее проявления и их специфики.

В ходе анализа литературы мы выделили несколько основных проблемных мест. Во-первых, нет четкого понимания того, что такое инициативность. Во-вторых, неясно, где она проявляется. В-третьих, возникает вопрос: является ли инициативность общим свойством личности или же она зависит в большей мере от владения той или иной деятельностью и освоенностью соответствующих средств?

Мы полагаем, что инициативность связана с преодолением ситуативности и с выходом за пределы имеющейся ситуации. В этом плане становление инициативности, как личностной характеристики, тесно связано с появлением игры. Это та область, где дошкольник может в полной мере проявить свою творческую активность и инициативу, т.к. игра осуществляется свободно, вне контроля и принуждения со стороны взрослых. С возникновением игры ребенок получает возможность действовать иначе чем «заложено» в предметах и окружающей ситуации.

Инициативность не равна хаотичной, ситуативной, диктуемой извне активности, она всегда субъектна, имеет личностный смысл. Инициативность культурно-обусловлена и в то же время личностно насыщена. Можно сказать, что инициативность – это проявление себя в культурных практиках. В таком контексте нам близко понимание инициативности, описанного у А.И. Крупинова и его учеников, как системного личностного качества, выражающегося в стремлении человека к инициации [2].

Обращаясь к вопросу о формах инициативности, подчеркнем, что игра – не единственная сфера, где возможно ее проявление, но, в то же время, одна из основных, т.к. игра обладает всеми характеристиками инициативного действия. Анализируя основные культурные практики, традиционно отведенные для дошкольников и опираясь на работы Н.А. Коротковой и П.Г. Неждова, мы выделяем следующие формы проявления детской инициативности в соответствии с разными видами деятельности:

1. Творческая. Здесь мы, в первую очередь, подразумеваем включенность ребенка в игру. Смирнова Е.О., Рябкова И.А., отмечают, что основными признаками игры (в широком смысле) являются: отсутствие регламента и принуждения, эмоциональный подъем, удовольствие от самой деятельности, активная импровизация и опробование себя как предмета игры [3]. Соответственно, особенность творческой формы проявления инициативности заключается в том, что она представляет собой импровизацию и опробование себя в свободной, нерегламентированной деятельности.
2. Инициативность в продуктивных видах деятельности. Ее специфика заключается в том, что здесь требуется приложение наибольшего усилия для преодоления «сопротивления» материала и порождения нового. Как гипотезу можно полагать то, что данная форма проявления инициативности наиболее связана со знаниями, с освоенностью средств конкретной деятельности (рисование, лепка и др.)
3. Коммуникативная. Мы выделяем две формы инициативности в зависимости от направленности: инициатива в отношении к сверстнику и инициатива в отношении к взрослому. По нашему предположению, и в отношении к сверстнику и в отношении к взрослому, можно различить коммуникативную познавательную инициативу и коммуникативную личностную. В первом случае мы будем говорить об инициации ребенком познавательного общения.

Во втором – об инициации личностных высказываний и о наличии интереса к другому человеку. Можно отметить тесную связь данной формы проявления инициативности с познавательной. В то же время, она «проходит сквозь» остальные формы, т.к. в любой из них помогает реализовать свой замысел.

4. Познавательная. Говоря о познавательной деятельности ребенка, мы также выделяем две формы проявления инициативности: первая связана с любознательностью и попыткой объяснить явления окружающего мира (проявляется в коммуникации). Вторая представляет собой попытку понять устройство вещей и связана с наглядно-действенным мышлением, действиями по преобразованию окружающей действительности. Инициативность в познавательной деятельности направлена на открытие и понимание общих отношений объектов и закономерностей.

Каждый указанный вид деятельности в большей степени способствует развитию и проявлению определенной формы инициативности. Однако верно и то, что во всех видах детской деятельности в той или иной мере задействованы несколько форм. Открытым остается вопрос относительно их соотношения друг с другом, а также о том, является ли инициативность общей личностной характеристикой или же в большей степени зависит от владения той или иной деятельностью и средствами. Ответы на данные вопросы мы планируем получить в ходе дальнейшего исследования.

Литература

1. *Короткова Н.А., Нежнов П.Г.* Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах // М.: Линка-Пресс, 2014.
2. *Крупнов А.И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // М.: Вестник РУДН. 2006. № 1 (3).
3. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. № 3.

Часть 5. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Концепция и ракурсы исследования историко-педагогического пространства с применением электронного сервиса «Педагогическая карта мира»

Аксёнов С.И.
доцент кафедры общей и социальной педагогики
факультета педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К.Минина», Нижний Новгород, Россия
aksen_82@mail.ru

В условиях модернизация высшего педагогического образования России важнейшей задачей является постоянное обновление содержания и технологий обучения. При этом важное значение отводится историко-педагогическому знанию как в формировании компетенций, так и в развитии профессионального мировоззрения и педагогических убеждений студентов. Актуализируется потребность к переосмыслению подходов к описанию и изучению генезиса развития мирового историко- педагогического пространства в методологических, теоретических, образовательных и методических целях.

Электронный научно-образовательный сервис «Педагогическая карта мира» (Режим доступа: map.mininuniver.ru) предлагает подход к описанию историко-педагогического пространства в его целостности и многообразии, единстве и разнонаправленности развития, взаимосвязях и противоречиях на основе авторской интерпретации парадигмального подхода в педагогике [1].

Данный сервис разработан научно-педагогическим коллективом НГПУ им. К.Минина: Федоров А.А., Илаттдинова Е.Ю., Лебедева И.В., Аксенов С.И., Слепенкова Е.А., Повshedная Ф.В., Арифудина Р.У., Фролова С.В., Быстрицкая Е.В.

Необходимость разработки данного сервиса определяется рядом сложившихся противоречий между:

- активным процессом цифровизации всех сторон жизни общества, развитием цифрового образования и сложившимися негативными тенденциями на симплификацию образовательного дизайна электронных ресурсов, сведение его до традиционных решений при игнорировании дидактических преимуществ цифрового образования;
- постоянно расширяющимся объемом содержания учебного материала педагогических дисциплин и дефицитом учебного времени для их изучения, ростом потребности в кардинальном усилении эвристической, исследовательской самостоятельной работы студентов, а также требованиями экономической целесообразности образования.

Основное инновационное преимущество электронного сервиса в уникальных технолого-технических решениях на основе авторских подходов реализации характерологических принципов коннективизма как новой дидактической теории (обучение в сообществе). ЭС «ПКМ» выполняет три основные функции: образовательно-просветительскую, мотивационно-аналитическую, информационно-рефлективную.

Целевой аудиторией применения сервиса являются преподаватели вузов; студенты изучающие дисциплины и модули психолого-педагогической и методической направленности; исследователи в области педагогики и историко-педагогического знания. Для студента этот сервис является инструментом генерирования научных идей, выявления и интерпретации закономерностей интеграции мирового педагогического пространства в контексте истории и современности. Для преподавателя целевое назначение этого сервиса заключается в создании условий для сдвига в изучении историко-педагогических дисциплин с когнитивной плоскости в аффективную на основе реализации технологии «перевернутого урока» (flipped classroom) в контексте смешанного обучения (blended learning), использования активных форм аудиторной работы. Цель электронного сервиса для исследователя – создание условий для научной дискуссии по проблемам историко-педагогической персоналистики, историографии, педагогической инноватики, для формирования основы использования метода больших данных в сфере истории образования и педагогической мысли

Важнейшим принципом, который заложен в методологическое основание электронного сервиса «Педагогическая карта мира» является полисеманτικότητα. Данный принцип реализуется в признании целесообразности множественности оснований интерпретаций пространственно-временного континуума как в рамках авторского видения, создающего пространство дискуссии, так и в сопоставлении отечественной и западной традиций понимания историко-педагогического процесса.

«Педагогическая карта мира» построена на основе проблемно-хронологического принципа на базе авторского подхода к описанию педагогических концепций и образовательных моделей в русле практико-ориентированной парадигмы. Указанный сервис является методическим инструментом для реализации учебной, учебно-исследовательской деятельности, профессиональной и личностной самоидентификации, саморазвития педагога [2].

Электронный сервис дает возможности интерпретации мирового педагогического пространства в четырех взаимосвязанных ракурсах.

Первый ракурс – «Карта» – это репрезентация картины мирового образовательного пространства, созданная в форме ментальной карты на основе проблемно-хронологического принципа и отражающая многомерное взаимодействие и преемственность педагогических идей, концепций, моделей и систем в мировом масштабе. Кроме вертикальных линий на карте существуют горизонтальные – отражающие сложную взаимозависимость педагогических идей и образовательного опыта в пространстве и нелинейность их становления и развития.

Авторская типология объектов ментальной карты опирается на философско-педагогическое ядро, получившее развитие в четырех подходах (природосообразный, культурологический, деятельностный, синергетический), выделенных на основе ведущего фактора воспитания и развития личности. Данные подходы отражены в педагогических концепциях деятелей образования, описываемых на основе персоналистского подхода в хронологической последовательности.

Второй ракурс – «Педагоги» – блок биографических сведений, основных идей, трудов, практическая реализация идей педагога и переход к интерактивному инструменту для интерпретации пользователями конкретной педагогической концепции.

Третий ракурс – «Практика» – банк многообразных визуальных и интерактивных материалов для непосредственного наблюдения в различных режимах и являющихся продолжением историко-педагогических линий (видеоматериалы, конспекты уроков и образовательных событий, интернет-ресурсы и пр.). Показана включенность идей, взглядов, концепций и опыта педагогов прошлого в контекст актуальных проблем и стратегических решений современной педагогики.

Четвертый ракурс – «Координаты» – графо-аналитический инструмент апроксимальной визуализации характеристики педагогической концепции отдельного представителя педагогической карты мира. Этот инструмент позволяет пользователю составить собственную интерпретацию педагогической теории персоналии и сравнить ее с графическими характеристиками педагогической концепции, которую дают эксперты.

В исследовании [1] обоснована интерпретация парадигмального подхода для методических целей овладения содержанием историко-педагогических дисциплин на трех уровнях с помощью электронного научно-образовательного сервиса.

Система выстраивания педагогических тенденций и концепций в мировом образовательном континууме в логике парадигмального подхода отражает их взаимовлияние, взаимодействие, отрицание, преемственность. В пространственно-временной парадигме научная педагогическая мысль получает развитие в контексте двух основных тенденций: полярность (противоположность) и преемственность. Такой подход позволил определить второй уровень рассмотрения педагогического пространства, который можно определить как триединство. Если на первом уровне применяется дихотомический подход к характеристике педагогических парадигм, составляющий первый уровень осмысления студентами сложного и многомерного педагогического пространства, то второй уровень предполагает наличие на оси характеристик не только экстремальных позиций, противоположно трактующих данную характеристику, но что важнее наличие позиции, предполагающей возможность интеграции той и другой экстремальной позиции оси характеристик. Это позволяет выйти на уровень проблемы диалектического сочетания «и-и», единство противоположностей, проблема поиска баланса, механизмов и меры сочетания [1, с. 94].

Сложный комплекс методологических, теоретических, организационных и технологических проблем связанных с вариативностью приоритетов, оттенков значений, «векторов», как направленности (В.Г мурман), меры сочетания и пр. отражает плюрализм интерпретации идеи и составляет основу третьего уровня усвоения студентами историко-педагогического знания. Он предполагает уже исследовательскую и проектную составляющие познавательной деятельности обучающихся в связи с другими педагогическими и психологическими дисциплинами [1, с. 94].

Отсутствие аналогов созданному сервису подтверждается заложенными возможностями для пользователей генерировать новое знание в процессе работы с сервисом в отличие от традиционных механизмов передачи готового контента. Разработанные инструменты создают условия для субъективной интерпретации педагогических идей, концепций и практического опыта как основы для продуктивных дискуссий, аналитической деятельности, способствующей формированию педагогических убеждений и исследовательских навыков.

Литература

1. Федоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Аксенов С.И., Фролова С.В. Слепенкова Е.А. Deskриптивный анализ историко-педагогического пространства на основе парадигмального подхода // Педагогика. – 2017. № 10. – С.37–47.
2. Илалтдинова Е.Ю., Фёдоров А.А., Фильченкова И.Ф. Типология электронных сервисов в открытом образовательном пространстве / Вестник Мининского университета № 2. Режим доступа: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/349/350>. (дата обращения: 13.04.2018)

От новых смыслов и задач к проектированию содержания образования в эпоху цифровой экономики

Байдин Д.И.

*аспирант Института гуманитарных наук и управления
ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия
india2014@mail.ru*

Научный руководитель – Левицкий М.Л.

В реализации современных задач, прописанных в программе «Цифровая экономика и план мероприятий «Кадры и образование»», исследуемая тема актуальна, так как возникает определенная потребность среди обучающихся образовательных организаций проектировать ориентиры и смыслы своего пути при построении и реализации индивидуальной траектории развития (ИТР).

В проектировании своей исследовательской задачи, нами были выделены основные элементы, которые должны быть исследованы: ИТР, индивидуальный образовательный маршрут, приоритеты и интересы ученика и его окружения, ресурсы обучающегося и школы по построению, реализации и достижению ИТР, проектирование необходимых ресурсов для построения и реализации ИТР, сложности и риски в выборе и реализации ИТР, саморазвитие при реализации ИТР. Очевидно, что поставленные задачи являются мультивариантными и требуют привлечения разного уровня специалистов к их решению.

Так как, цифровизация всех сфер жизни человека происходит стремительно, возникает задача в осмыслении основных потребностей человека, в частности понимания и расширения основных ориентиров человека, которые движут им, как выбор ориентиров для стремления реализовать ИТР.

С другой стороны, рассматривая задачу по построению и реализации ИТР электронными средствами, ставится задача раскрыть сущность и факторы человеческого развития. Так, нами произведена попытка исследовать этот смысловой вопрос с точки зрения навигационных характеристик понимания основных ориентиров, которые движут человеком. Например, возникает задача работы с его внутренним содержанием в отношении осознания и смысла построения и реализации ИТР, а также выявления оснований (предпосылок) к построению гармоничной, в соответствии с интересами обучающегося, той или иной ИТР (см. рис. 1) [1]:

В свою очередь выделим ориентиры, которые становятся первостепенными в эпоху цифровизации, а именно возникающие на этапах проектирования и реализации ИТР (которые вызваны потребностью самого обучающегося): ориентир «зачем?»...смысл действия; «созерцательная деятельность», ориентир

«как?»...что помогает осознать действие; «вдохновенное стремление», ориентир «куда?»...что побуждает действовать.

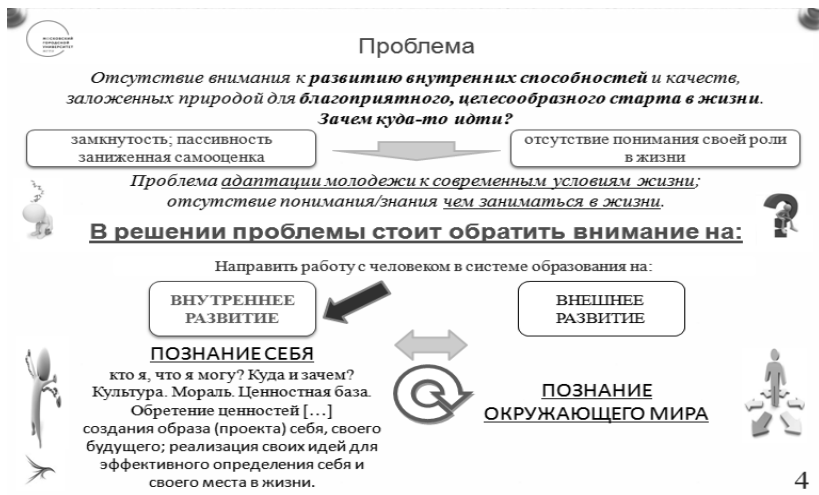


Рис. 1. Особенности проблематики совершенствования внутреннего содержания

В связи с тем, что процесс цифровизации образования побуждает создавать новые условия работы образовательной организации, нами ставится задача, учитывая все выше перечисленное, проектировать условия взаимодействия психологического, социального и профориентационного отделов. Например, с точки зрения управления, совершенствования требуемого материально-технического и кадрового обеспечения, для достижения условий, при которых ИТР может быть спроектирована и реализована с наибольшей вероятностью результативности, с учетом интересов самих обучающихся, что прописано в официальном документе «план мероприятий “Кадры и образование”».

На данном этапе реализации ИТР в таком формате, решение представлено к внедрению в проект «Московская электронная школа», где рассматривается решение вопроса о профориентации, используя ресурсы самого проекта. Предлагается выстраивать в соответствии с изучением и формированием той профессиональной единицы, которая в результате может характеризовать тот или иной соответствующий уровень профессионального становления, осознаваемого обучающимся на раннем этапе его профориентации (конкретизация профессиональной деятельности во время обучения).

В таком случае, каждая образовательная единица (предмет, образовательная среда и задания, которые предлагаются обучающемуся) планируется, исходя из его интересов, с учетом, примерно-выбранных, профессиональных единиц, по средствам выбора которых, обучающийся будет целенаправленно исследовать профессиональную среду, которая для него ближе всего, формируя из себя специалиста, картина мира которого будет наиболее глубоко соответствовать, выбранной им, профессиональной деятельности.

Таким образом, при образовательной занятости, обучающийся на каждой дисциплине погружен в профессиональную сферу, которую он изначально выбрал. На каждом этапе получения образования он погружен на каждой дисциплине в свою профессиональную среду, изучая в рамках дисциплины все те ее области и или с тех точек зрения, которые свойственны только конкретной, выбранной им, профессиональной деятельности. Например, если студент выбрал профессиональную деятельность, связанную с информатизацией образования, то даже на предмете география, математика, психология или другая дисциплина, будущий специалист формирует себя (изучает дисциплину и выполняет задания) только с позиции этой профессиональной деятельности, в частности при использовании проектного метода обучения, когда в рамках дисциплины предлагается, в качестве задания, выполнить проект. То есть, понимая предмет и задачу, со своего уровня представления ее действительности, в соответствии со своим мировоззренческим укладом, проектируя углубленное решение.

В таком случае, выше сказанное, является критерием к профессиональному становлению обучающегося и конкретизацией направлений к типологизации выбора и создания учебно-методических комплексов. Описание подхода актуально при создании и использовании электронных образовательных материалов, в рамках проекта «МЭШ», позволяет объединить психологический, социологический и профориентационный отделы для решения глобальной задачи, поставленной Правительством РФ.

Таким образом, мы попытались конкретизировать образы, ориентиры и смысловые характеристики практики содержания образования в условиях информатизации образования по построению и реализации индивидуальной траектории развития обучающихся образовательных организаций. Очевиден тот факт, что психологическая наука, на современном этапе, становится определяющей в эпоху цифрового мира, и является основополагающей при построении и реализации индивидуальной траектории развития.

Литература

1. *Байдин Д.И.* Личностное образование как форма роста человеческого потенциала в условиях развития института образования: автор. магистерской дис. ... МГПУ. Москва, 2017.

Современные тифлотехнические устройства для обучения студентов с глубоким нарушением зрения

Бубнова А.В.

*младший научный сотрудник учебно-производственной
лаборатории технических и программных средств
обучения студентов с нарушением зрения факультета ИТ
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Mamant22@mail.ru*

Научный руководитель – Соколов В.В.

Современные тифлотехнические устройства преобразуют визуальную информацию в доступные для незрячего студента формы. Компьютеризированные технические устройства и программы дают возможность студентам с депривацией зрения освоить в полном объеме такие дисциплины, которые содержат

в своем курсе обучения не только текстовую информацию, но и изображения, математические формулы и т.п.

Существует условная классификация преобразования визуальной информации:

- **Информация преобразуется в речь.**

Для этого используют компьютерные программы невидимого доступа, основная функция которых найти на мониторе текстовую информацию и передать ее на синтезатор речи. Синтезатор речи также является программным продуктом. Совместное использование этих двух программ является основным инструментом для незрячего пользователя компьютерной техники, заменяя ассистента-помощника. Наибольшее распространение получила программа JAWS for Windows американской компании Freedom Scientific, которая, начиная с версии 8.0, комплектуется синтезатором речи Scan soft Katerina.

Читающие устройства предназначены для чтения плоскочечной информации и компьютерных книг, с возможностью навигации по тексту. Что позволяет легко найти нужную главу, абзац, строчку и даже слово, а не прослушивать полностью аудио файл.

- **Преобразование визуальной информации в рельефно-точечный шрифт Брайля и рельефно-графическое изображение.**

Брайлевский дисплей (строка) – это устройство, которое подключается к компьютеру и с помощью программы невидимого доступа отображает всю информацию на строке в виде точек, брайлевским шрифтом. С дисплея можно не только считывать информацию, но и вводить. Таким образом, брайлевский дисплей выполняет все функции обычной компьютерной клавиатуры и компьютерной мыши.

Еще один особый класс специализированных устройств – это тифлокомпьютер (El Braille) на котором могут работать незрячие пользователи. Они не имеют экрана для визуального считывания информации, а общаются с пользователем только с помощью речевого выхода и брайлевской строки. Функционал тифлокомпьютера полностью заменяет обычный ноутбук. Обеспечение незрячих учащихся таким аппаратом, значительно упрощает и делает более эффективным процесс их обучения. Студент ведет записи лекций, выполняет математические расчеты, при необходимости распечатывает текстовые документы и графические рисунки.

Распечатывать текстовые документы и графические изображения в формате рельефно-точечного шрифта Брайля и рельефно-графических пособий позволяют специальные брайлевские принтеры. Наибольшее распространение получили принтеры шведской компании Index Braille для текстовой информации, с графикой хорошо справляется американские принтеры ViewPlus Tiger. Путем выдавливания точек на плотной бумаге (150г/м² брайлевская бумага) печатается текст точечным шрифтом и таким же образом происходит тиснения рисунка. Рельефно-графическое изображение получается и при использовании термомашин. На специальную бумагу Swell Paper наносится рисунок черными чернилами, в которых высокое содержание угля, при нагреве чернила вступают в реакцию с поверхностью бумаги и образуется рельеф. Рисунки можно наносить как от руки, так и распечатывать на обычном лазерном принтере. Один лист можно пропускать через нагреватель несколько раз, дорисовывая детали изображения. Скорость изготовления такого рельефного изображения не более 10 секунд.

- **Информация оставаясь визуальной, увеличивается изменяя контрастность и цвет.**

Компьютерные программы увеличения изображения ориентированы на создание комфортных условий для работы на персональном компьютере учащихся с остаточным зрением. Достигается это с помощью улучшения визуальной составляющей интерфейса и преобразования части визуальной информации в речевую.

Также используются автономные увеличители, которые позволяют учащимся с остаточным зрением комфортно читать литературу, рассматривать мелкие объекты, писать и многое другое.

Совокупное использование тифлотехнических устройств и программных средств дает возможность студентам с глубоким нарушением зрения в полном объеме осваивать технические дисциплины и компьютерное программирование, выполнять проекты и курсовые работы.

Это краткое описание технических средств и основные принципы их работы, которыми пользуются в тифло-лаборатории Московского психолого-педагогического университета на факультете ИТ для обучения студентов с нарушением зрения.

Более подробную информацию о современных технических средствах реабилитации, о специальном программном обеспечении и о приемах их использования, можно узнать, обратившись к Интернет-ресурсам указанным ниже в списке литературы.

Литература

1. дистрибьютор продукции компаний Freedom Scientific, Baum Redec, Index Braille, View Plus, Code Factory и др.: <http://www.elitagroup.ru>
2. компьютерные технологии для незрячих: <http://www.tiflocomp.ru>
3. клуб незрячих пользователей компьютерной техники «Интеграция»: <http://www.integr.org>
4. издательско-полиграфический тифлоинформационный комплекс «Логос» ВОС: <http://www.logosvos.ru>
5. русскоязычная информация о продукции фирмы BAUM Retec (Германия): <http://tibsev.org>
6. разработчик программы JAWS for Windows, брайлевских строк и видео увеличителей (США): <http://www.freedomscientific.com>
7. производитель брайлевских принтеров Index Braille (Швеция): <http://www.indexbraille.com>
8. производитель брайлевских принтеров Tiger (США): <http://www.viewplus.com>

Вызовы современному социальному психологу: что нужно знать, развивать и исследовать в эпоху цифровой экономики

Бухарина А.Ю.

*аспирант кафедры социальной психологии развития,
факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ;
управляющий партнер,*

*Ассоциация независимых экспертов в области обучения и развития
TnDAssociation, Москва, Россия,
a.bukharina@tndassociation.com*

Научный руководитель – Толстых Н.Н.

Сегодняшнее общество входит в цифровую экономику, которая характеризуется не только прогрессирующей роботизацией, но и глубинным сдвигом парадигмы мышления в области оценки человека как ресурса организации. «Будут возникать новые сферы деятельности (рис. 1), ориентированные на реализацию творческого потенциала человека. Эти сферы требуют навыков, которые не были нужны при выполнении рутинных физических или интеллектуальных задач» [5].



Рис. 1. Новые развивающиеся сферы экономики.

Из доклада «Навыки будущего» при поддержке WorldSkills Russia [5]

По мнению различных экспертных групп, в том числе Оксфордского университета, консультантов McKinsey [6], BCG [2] и других, в ближайшие 10—15 лет машины и автоматизация готовы заменить от 10 до 92 % людей в различных сферах деятельности от производства до сервиса, что представлено на рис. 2.

Стоимость, качество и длительность обучения сотрудника сравниваются не с другим альтернативным обучением (или стоимостью обучения других людей), а со стоимостью внедрения автоматизированного решения или закупкой и эксплуатацией робототехники.

Происходит отказ от «управления кадрами» в пользу «управления талантами» [3] (talent management), успешно развивающийся и функционирующий под-

ход к управлению человеческими ресурсами в странах с лидирующей экономикой. К самим сотрудникам предъявляются новые требования, представленные в табл.1. и на Рис.3 [2]

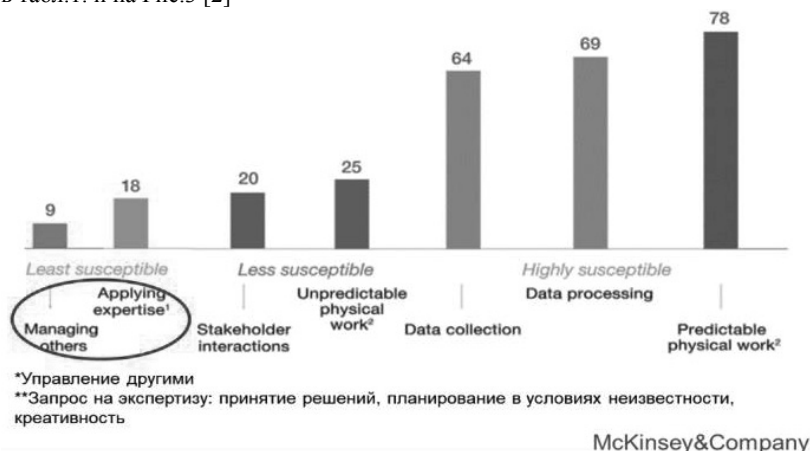


Рис.2. % времени, затраченного на деятельность, которая в настоящее время может быть автоматизирована путем адаптации технологий [6]

Таблица 1.

Базовые навыки XXI в. [5]

| Навык | Описание |
|--|---|
| Концентрация и управление вниманием | Необходимы, чтобы справляться с информационной перегрузкой, управлять сложной техникой |
| Эмоциональная грамотность | Аффективная область приобретает все большую значимость в работе. Понимание своих эмоций, эмпатия, сочувствие помогут сохранить себя и взаимодействовать с другими |
| Цифровая грамотность | Способность работать в цифровой среде, в том числе AR и VR, будет столь же востребована, как и способность писать и читать |
| Творчество, креативность | При автоматизации рутинной деятельности на любой работе будет все больше необходимости мыслить нестандартно и создавать новое |
| Экологическое мышление | Понимать связность мира, воспринимать свою деятельность в контексте всей экосистемы, поддерживать эволюционные процессы |
| Кросс—культурность | В любом городе, в любой рабочей среде будут встречаться все более разные (суб)культуры, в том числе за счет разрыва поколений |
| Способность к (само)обучению | В быстро меняющемся мире человеку придется продолжать обучение в течение всей жизни, иногда самостоятельно осваивая новые навыки |

| Когнитивные навыки | | Социально-поведенческие навыки | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| Саморазвитие • Самосознание • Обучаемость • Восприятие критики и обратная связь • Любознательность | Организованность • Организация своей деятельности • Управление ресурсами | Управленческие навыки • Приоритизация • Постановка задач • Формирование команд • Развитие других • Мотивирование других • Делегирование | Коммуникация • Презентационные • Письменные • Переговорные • Открытость | Межличностные навыки • Работа в команде • Этика • Эмпатия • Клиентоориентированность • Управление стрессом • Адекватное восприятие критики | Межкультурное взаимодействие • Осознанность • Социальная ответственность • Кроссфункциональное и кроссдисциплинарное взаимодействие • Иностранные языки и культуры |
| Достижение результатов • Ответственность, принятие риска • Настойчивость в достижении целей • Инициативность | Решение нестандартных задач • Креативность, в том числе умение видеть возможности • Критическое мышление | Адаптивность • Работа в условиях неопределенности | Цифровые навыки Создание систем • Программирование • Разработка приложений • Проектирование производственных систем | | |
| Управление информацией • Обработка и анализ данных | | | | | |

Источник: консенсус-мнение экспертов – представителей Сбербанка, RosExpert/Korn Ferry, Высшей школы экономики, WorldSkills Russia, Global Education Futures и BCG.

Рис. 5. Целевая модель компетенций 2025: отчет исследования BCG, 2017 [2]

При таком запросе очевиден переход от понятия «обучение» (Learning) к понятию «программа развития» (Development program/ Developing program), которая помимо обучения обязательно включает в себя практическую деятельность на рабочем месте и социальное обучение. Основой подобного подхода является модель Чарльза Дженнингса «70–20–10» (рис. 4)

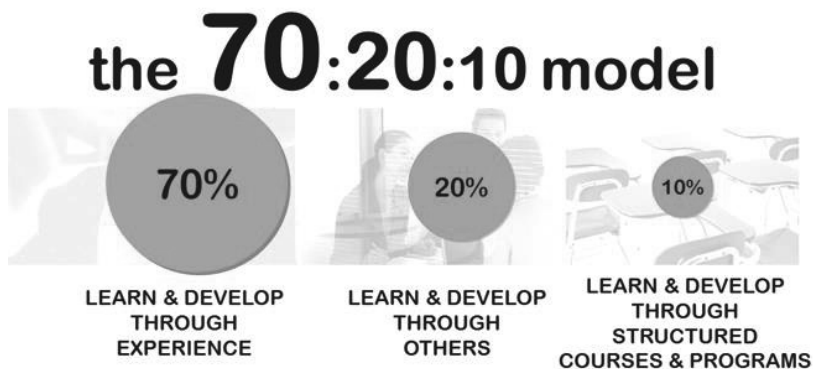


Рис. 4. Модель Ч. Дженнингса «70–20–10» [4]

Суть ее заключается в следующем:

- «10 % знаний человек получает из традиционных источников – чтения и занятий в классе. Так человек получает конкретные знания, необходимые ему в работе.
- 20 % приходится на социальное обучение при общении с руководством и коллегами. Так человек моделирует и экспериментирует.
- 70 % – это эмпирическое обучение через реальные ситуации на рабочем месте. Так человек реализует на практике все полученные знания и, что немаловажно, анализирует собственный опыт» [6].

Психологам-практикам приходится сталкиваться еще с рядом вызовов, а именно:

- мир изменился и стал VUCA. (V.U.C.A. является акронимом английских слов Volatility (нестабильность), Uncertainty (неопределенность), Complexity (сложность) и Ambiguity (неоднозначность) [1];
- функционал сотрудника успевает устареть/поменяться к тому моменту, как он закончит обучение;
- рынку необходимо готовить специалистов к тем реалиям, которые фактически могут еще не существовать сегодня;
- в изменившихся условиях хорошо зарекомендовавшие себя и уже считающиеся классическими методики перестали показывать ожидаемую эффективность;

В этой ситуации на первый план выходит необходимость исследования и развития тех сфер личности человека, которые не смогут быть заменены роботами. К таким категориям можно отнести ценности, мотивы, склонность к творчеству или изобретательский талант, субъектность, восприятие себя в пространстве-времени (временная транспектива), вопросы управления по гендеру. С последним связано и развитие компетенции «стратегическое мышление», которое является на сегодняшний день самой сложной для оцифровки и самой востребованной для развития в корпоративном секторе. Изучение данных сфер сможет дать ответ психологам и методологам обучающих программ, каким образом можно наилучшим образом применить потенциал человека в новом мире.

Литература

1. Беннет Н., Лемуан Д.Д. VUCA: с чем это едят и какая от этого польза? [Электронный ресурс] // HarvardBusinessReviewРоссия. 28.02.2014: архив журнала. URL: <http://hbr-russia.ru/management/operatsionnoe-upravlenie/a13351/> (дата обращения: 12.01.2018).
2. Бутенко В., Подулин К., Котов И., Сычева Е., Степаненко А., Занина Е., Лопи С., Руденко В., Топольская Е. Россия 2025: от кадров к талантам [Электронный ресурс]. Октябрь 2017 The Boston Consulting Group URL: http://image-src.bcg.com/Images/Russia-Skills_Outline_v1.8_preview_tcm27-177753.pdf (дата обращения: 12.01.2018).
3. Бухарина А.Ю. Управление талантами: чему учить сотрудников сегодня, чтобы выжить завтра // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 1. С. 144–162.
4. Дженнингс Ч. Корпоративное обучение: модель «70:20:10» [Электронный ресурс] // Официальный перевод Skolkovo Be In Trend БИИ «Сколково» URL: <http://trends.skolkovo.ru/2015/05/korporativnoe-obuchenie-model-70-20-10/> (дата обращения: 29.01.2018).
5. Лошкарёва Е., Льюкиа П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. Основные тезисы доклада [Электронный ресурс]. URL: <http://worldskills.ru/media-czentr/doklady-i-issledovaniya.html> (дата обращения: 29.01.2018).
6. M. Chui, Manuika J., Miremadi M. Where machines could replace humans and where they can't (yet) [Электронный ресурс] // McKinsey Quarterly. July 2016. URL: <https://www.mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/where-machines-could-replace-humans-and-where-they-cant-yet> (дата обращения: 11.01.2018).

Участие в опросе как предиктор академических достижений слушателей массовых открытых онлайн-курсов

*Вилкова К.А.
студент Института образования,
стажер-исследователь
Центра социологии высшего образования
НИУ ВШЭ, Москва, Россия
kavilkova@edu.hse.ru*

Научный руководитель – Малошонов Н.Г.

Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) являются относительно новой образовательной технологией. С каждым годом аудитория МООК привлекает всё больше пользователей, заинтересованных в получении новых знаний. Несмотря на растущий интерес к сфере онлайн-обучения, лишь небольшая часть слушателей, записавшихся на МООК, успешно их завершают. Так, число пользователей, получивших сертификаты об окончании онлайн-курсов, редко превышает 11 % [1]. Для исследования этой проблемы можно использовать возможности онлайн-платформ, которые позволяют собрать уникальные данные о слушателях МООК. В зависимости от источника данные МООК можно разделить на две группы. Во-первых, это данные анкет, которые содержат в себе основную социально демографическую информацию, а также цели и ожидания слушателей от обучения. Во-вторых, данные платформы, состоящие из просмотров видеолекций, выполнения заданий, чтения материалов курса и участия в форумах. Если опросные данные заполняются пользователями по желанию, то данные платформы собираются автоматически и содержат информацию о каждом слушателе курса.

В предшествующих исследованиях было высказано предположение, что слушатели МООК, прошедшие опрос, могут отличаться от не-респондентов. Например, они были более активны в течение онлайн-курса и тратили меньше дней на его завершение [1]. Для большинства слушателей одной из основных целей прохождения МООК является его успешное окончание и получение сертификата [2], это напрямую связано с академическими достижениями. Важно подчеркнуть, что данных о связи академических достижений слушателей МООК и опросным статусом на данный момент нет. В свою очередь, сравнение основных характеристик респондентов и не-респондентов позволит ответить на следующий исследовательский вопрос: позволяет ли участие в опросе предсказать академические результаты слушателей МООК?

Для исследования были использованы данные онлайн-курса НИУ ВШЭ «Введение в историю искусства», размещенного на Национальной платформе открытого образования. Курс проходил в весеннем семестре 2017 года и состоял из 10 недель обучения. В течение каждой недели слушателям предлагалось просматривать видеолекции, а затем выполнять задания в виде тестов. Для получения сертификата об окончании МООК слушатель должен оплатить и пройти процедуру онлайн-прокторинга, в рамках которой необходимо выполнить финальный тест. Оценка за онлайн-курс кумулятивная – она состоит из результатов текущего и итогового контроля.

После записи на онлайн-курс пользователи платформы получали письмо с приглашением пройти опрос, для заполнения анкеты слушатели переходили по ссылке. В среднем опрос занимал 5–7 минут и содержал следующие темы: уровень подготовки слушателя, опыт работы и обучения по теме онлайн-курса, причины и цели записи на MOOK, а также вопросы о социально-демографических характеристиках (уровень образования, пол, возраст). Затем данные опроса были соединены с данными, которые автоматически собираются на онлайн-платформе и содержат информацию о всех слушателях, зарегистрировавшихся на MOOK. В результате генеральная совокупность составила 12309 слушателей MOOK, которые были разделены на две группы: респонденты – пользователи, заполнившие анкету (87.1 %) и не-респонденты – пользователи, не прошедшие опрос (12.9 %).

В качестве независимой переменной использован статус респондентов, где «0» означает, что пользователь не заполнил анкету (не-респонденты), «1» – прошел опрос до конца (респонденты). Академические достижения слушателей измерялись через их успешность в рамках MOOK, которая оценивалась баллами за промежуточные задания и финальный тест. На первом этапе респонденты и не-респонденты сравнивались по результатам выполнения тестовых заданий (таблица 1). Слушатели, принявшие участие в опросе, были более активными в течение всего курса. Например, 75 % респондентов приступили к решению заданий на первой неделе курса, среди не-респондентов эта цифра в 4 раза ниже. Данная тенденция не просто сохранялась на протяжении 10 недель обучения – разрыв между активными респондентами и не-респондентами к концу курса увеличился в 13 раз. В результате были найдены статистически значимые различия по баллам за тестовые задания между участниками и не-участниками опроса, $F(1,12307)=5031.22$, $p = 0$. Так, по окончании 10 недель респонденты в среднем набирали 57 баллов из 100, а не-респонденты – только 10. Аналогичные статистически значимые различия и для финального теста, $F(1,12307)=260.09$, $p = 0$.

Таблица 1.

Результаты выполнения тестовых заданий.

| | | среднее за 10 недель | финальный тест |
|--------------------------------|----------------|----------------------|----------------|
| факт выполнения заданий | респонденты | 64.99 % | 0.50 % |
| | не-респонденты | 10.38 % | 5.10 % |
| средний балл (SD) | респонденты | 57 (36.64) | 5 (19.58) |
| | не-респонденты | 10 (22.83) | 0,5 (6.51) |
| F | | 5031.22 | 260.09 |
| df | между группами | 1 | 1 |
| | внутри групп | 12307 | 12307 |
| p | | 0 | 0 |

На втором этапе в качестве зависимой переменной выбран итоговый балл за MOOK, который измерялся по 100-балльной шкале и использовался для вынесения решения о присуждении слушателю курса сертификата об окончании курса. В результате факт участия или не участия слушателя в опросе позволяет объяснить 15 % дисперсии итогового балла за курс ($R^2=.2$, $F(1,12307)=272.22$, $p = 0$). Таким образом, статус респондентов статистически значимо предсказывает

успешность слушателей MOOK ($\beta=.15, p = 0$). Респонденты в отличие от не-респондентов в среднем получали на 15 баллов больше.

На основе анализа образовательных достижений слушателей MOOK можно сделать вывод о том, что респонденты отличаются от не-респондентов по следующим характеристикам: (1) респонденты чаще выполняют тестовые задания в течение курса; (2) респонденты чаще набирают достаточное количество баллов для получения сертификатов об окончании курса. То есть, в целом, образовательные результаты участников анкетирования выше, чем у остальных слушателей MOOK. Данный вывод согласуется с результатами исследования [3], в котором было доказано, что студенты с более высоким средним баллом склонны принимать участие в опросах. Таким образом, участие в анкетировании перед началом обучения на онлайн-курсе может предсказать успешность слушателей MOOK. В дальнейшем полученные выводы можно использовать для повышения числа пользователей, которые заканчивают онлайн-курсы. Например, не-респондентам опроса следует отправлять больше напоминаний об обучении на курсе.

Литература

1. *Healy P.A.* Georgetown's First Six MOOCs: Completion, Intention, and Gender Achievement Gaps // *Undergraduate Economic Review*. 2017. Т. 14. № 1.
2. *Kizilcec R.F., Piech C., Schneider E.* Deconstructing disengagement: analyzing learner subpopulations in massive open online courses // *Proceedings of the third international conference on learning analytics and knowledge*. 2013.
3. *Porter S.R., Whitcomb M.E.* Non-response in student surveys: The role of demographics, engagement and personality // *Research in higher education*. 2005. Т. 46. № 2.

Социальная дезадаптация детей и подростков вследствие влияния информационных технологий

Гоголева Ю.С.

*студент факультета социальной коммуникации
ФГБОУ ВО МГППУ г.Москва, Россия
yagavesta@yandex.ru*

Научный руководитель –Роготень Н.Н.

Ключевые слова: дезадаптация, дети и подростки, Интернет, блогеры, социальные сети, интернет – зависимость.

Происходящий в современном мире процесс информатизации общества затрагивает все большие области его существования. Одними из наиболее существенных проявлений данного процесса является воздействие средств массовой информации и возникновение и развитие глобальной сети Интернет, посредством чего все более значительная часть коммуникации как делового, так и личного характера осуществляется в виртуальной среде. Этому способствуют такие технические преимущества виртуального общения, как возможность дешевой передачи больших объемов информации на дальние расстояния, возможность коррекции и хранения передаваемой информации.

Век компьютерных и информационных технологий привнес в жизнь современных детей и подростков: социальные сети, онлайн-игры, безразличные

реалити-шоу, субкультуру «блогеров», развлекательные журналы, а вместе с тем и компьютерную зависимость.

Несоответствие современной системы обеспечения информационной безопасности подвергает детей и подростков новым рискам, связанным с развитием сети «Интернет» и информационных технологий, нарастающему противоправному контенту. Низкий уровень этического, гражданско-патриотического, культурно-эстетического развития различных категорий детей приводит к возникновению в подростковой среде межэтнической и межконфессиональной напряженности, ксенофобии, дискриминационного поведения, агрессивности, травле сверстников и другим асоциальным проявлениям, которые приводят к возникновению дезадаптации в жизни в социуме.

Социальная дезадаптация детей и подростков – это процесс потери важных социальных характеристик, мешающих приспособлению несовершеннолетних к условиям социума. Социальная дезадаптация проявляется в широком перечне отклонений в поведении подростка: бродяжничеству, алкоголизму, токсикомании и наркомании, ранних половых контактов, противоправных действий, нарушении норм морали. Социальная дезадаптация ведет к формированию людей малообразованных, не имеющих навыков трудиться, создавать семью, быть хорошими родителями. Они легко переходят границу моральных и правовых норм. Соответственно, социальная дезадаптация проявляется в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок, и как следствие увлечение современной глобальной сетью Интернет, отодвигая на второй план учебу, социально-полезный досуг и друзей.

Ученые убеждены, что воздействие Интернета на детей и подростков преимущественно негативное. Дезадаптированные дети и подростки в серьезных ситуациях, в игре, в межличностном общении подражают насилию, увиденному на экране; они склонны отождествлять себя с определенными жертвами или агрессорами; подростки становятся не чувствительными к грубости, жестокости, посмотрев много сцен насилия; они начинают считать насилие приемлемой формой и моделью поведения и способом решения своих проблем [6, с.187].

Проблема интернет-зависимого поведения у детей и подростков склонным к дезадаптации обусловлена значительной распространенностью данного расстройства. Так, по данным различных авторов распространенность интернет-зависимого поведения в ряде стран достигает 8,1 %, среди московских школьников – 3,86 %, а злоупотребление интернет – ресурсами проявляется среди 29,8 % подростков г. Москвы [3, с.84].

Согласно социологическому исследованию, проведенному в 2016 году фондом «Общественное мнение» и поисковиком «Спутник», по оценкам родителей, их несовершеннолетние дети почти не тратят время в интернете на общение (40 %), а если и тратят, то до двух часов в день (25 %). Напротив, на просмотр видео и фотографий, прослушивание музыки и онлайн-игры больше двух часов в день тратят 61 % детей. На поиск информации по учебе – более 45 %. При этом около 94 % родителей пользующихся интернетом подростков считают, что взрослые должны следить за тем, какие сайты посещают дети [4, с.47].

В России 78 % детей и подростков от 9 до 16 лет имеют личный профиль в социальных сетях – этот показатель примерно на 20 % больше, чем в странах Евро-

союза. При этом родители не выражают чувство обеспокоенности, аргументируя это тем, что общение пойдет ребенку только на пользу, ребенок учиться общаться, у ребенка много друзей. Впоследствии произойдет переизбыток общения, что приведет к утрате интереса, с начала, к одному, а затем к остальным собеседникам. В конечном итоге, теряется интерес и к самой жизни [2, с.118].

Социальные сети содержат много нежелательной информации, от которой детей следует отгораживать (ролики содержащие порнографию, межнациональную рознь, насилие, песни с нецензурным содержанием, угроза педофилов, сайты самоубийц и т.п). 82 % родителей считают, что в социальных сетях содержится много нежелательной информации; 18 % заявляют, что у детей появляется зависимость от социальных сетей таких как: instagram, Facebook, Twitter и Вконтакте.

«Новая газета» от 16 мая 2016 года выпустила материал «Группы смерти (18+)», автором которого является обозреватель Галина Мурсалиева [5, с.126].

Г. Мурсалиевой было проведено расследование, в ходе которого она выяснила, что с ноября 2015 г. по апрель 2016 г. с собой покончили 130 подростков, все они были членами одних и тех же интернет-групп в социальной сети «ВКонтакте».

«Группы смерти» приобрели сакральную символику, обладающую завуалированным смыслом. Дети получали в социальных сетях соответствующую психологическую обработку: к просмотру были выставлены многочисленные видеоролики со сценами самоубийств, насилия над собой, демонстрировались мистификации, звучала трагическая музыка. Дети участвовали в ритуалах, которые оформлялись в виде интерактивной игры. По правилам этой своеобразной игры подросткам не полагалось рассказывать кому-либо о происходящем, запрещалось не выходить на связь более 48 часов. За основу администраторы «группы смерти» приняли уже существующие более 15 лет игры в альтернативной реальности (путешествие в реальном мире с игровыми элементами). В США эту технологию использовали в начале 2000-х гг. для рекламных целей. Эпидемия подростковых самоубийств в России показала, что игры в альтернативной реальности могут применяться не только в развлекательных или рекламных целях, но и в деструктивных.

К подобным играм относится, например, «Синий Кит» и «Тихий дом». По замыслу авторов, «Тихий дом» – это самый нижний уровень Интернета, место, где простирается граница между реальным и вымышленным мирами, конец бытия, в нем пользователь Сети обретает особое состояние сознания, преодолевая материю, время и пространство. Администраторы «групп смерти» обещали подросткам достижение такого состояния после выполнения специфических заданий. «Группы смерти» – это своеобразное сообщество, которое совместило мифологию нетсталкинга с темой суицида в сети Интернет.

Тревожным последствием сильного переплетения онлайн-овой и офлайн-овой жизни детей становится усложнение для них нормальной социализации. «В России дети испытывают меньше проблем с выходом в офлайн, – отмечает семейный и детский психолог Светлана Филяева. – Однако родители должны позаботиться об их безопасности» [1].

Интернет-коммуникация – это неотъемлемая часть жизни современного школьника, считает эксперт. Родителям необходимо обратить внимание на то, чтобы в семье четко были обговорены правила безопасности поведения при

онлайн-общении. При этом зачастую родители требуют от детей выполнения правил, которые сами не понимают и о которых им не сообщают.

Важно отметить еще одно негативное явление в интернете. Сегодня огромное распространение имеет субкультура «блогеров», которая оказывает непосредственно негативное влияние на развитие девиаций у старших школьников.

Блогер – человек, ведущий онлайн-дневник в социальной сети. Тематика и стиль письма могут быть любыми. Прославились блогеры и стали отдельной субкультурой из-за критического характера своих публикаций. По сути, они создали новое информационное пространство. Причем это явление негативно отражается на подростках, которые стремятся подражать своим кумирам [3, с.85].

Когда блогосфера стала слишком влиятельным новостным ресурсом, ее независимость начали ограничивать законодательно. В США, в некоторых странах Европы блоги давно приравнены к СМИ.

В нашей стране 1 августа 2014 года вступил в силу «закон о блогерах». А именно Федеральный закон от 5 мая 2014 г. № 97-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам упорядочения обмена информацией с использованием информационно-телекоммуникационных сетей».

Согласно данному законодательному акту, авторы интернет-ресурсов с аудиторией свыше 3 000 пользователей в сутки обязаны регистрироваться в Роскомнадзоре. Закон определил блог как любой сайт или страницу в интернете, а к их владельцам теперь применяются все ограничения, установленные в РФ для средств массовой информации. С вступлением в силу закона блогер должен нести ответственности не только сам, но и следить, чтобы его нарушений не было и со стороны посетителей ресурса. В противном случае грозит административное или даже уголовное наказание.

По последним данным Яндекса за 2013 год, в Интернете около 12 миллионов блогов, из них всего 1 миллион обновляется регулярно. Свежих цифр 2014 года, а тем более 2016 и 2017 года не будет. По совершенно случайному стечению обстоятельств, сразу после принятия федерального закона компания «Яндекс» объявила о закрытии рейтинга. А «Rambler & Co» отключила статистику посещаемости блогов ЖЖ и скрыла данные о подписчиках своих пользователей [7].

Таким образом, развитие информационных технологий в современном обществе оказывает преимущественно негативное влияние, на все подрастающее поколение в целом, провоцируя различные отклонения в психике детей и подпитывая их дезадаптацию.

Литература

1. Дети предпочитают общение онлайн [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gazeta.ru/tech/2015/08/07/7671913/children-internet-safety-and-socialisation.shtml> (Дата обращения 12.03.2018).
2. *Давитян Л.М.* Влияние интернета на старшеклассников // В книге: Материалы международной студенческой научной конференции в двух томах. – 2017. – 214 с.
3. *Дицель Н.А.* Информационная безопасность старшеклассников в интернете: опыт реализации // В сборнике: теоретические и методологические проблемы современных наук материалы XVIII Международной научно-практической конференции: секция «Педагогика здоровья: теория и практика». Центр содействия развитию научных исследований. – 2016. – С. 83–87.

4. *Калинина Н.П.* Деятельность старшеклассников в сети интернет // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2016. – № 3. – С. 46–55.
5. *Сапоровская М.В.,* Максименко, А.А. Психометрический анализ группы смерти «Синий кит» социальной сети «Вконтакте» как деструктивного онлайн квест-ресурса // Аллея науки. – 2017. – Т. 2. – № 11. – С. 124–129.
6. *Чернобаев А.А.,* Беляева С.В. Социальная дезадаптация подростков как фактор формирования агрессии / В сборнике: профилактика саморазрушающего поведения детей и подростков: история, теория и практика Материалы Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 185–190.
7. Энциклопедия GameGuru [Электронный ресурс]. – URL: <http://encyclopedia.gameguru.ru/faq/> (Дата обращения 8.03.2018).

Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе

Гольдман С.М.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Semyon.goldman@gmail.com*

Научный руководитель – Пряжникова Е.Ю.

Глобальная информатизация является одной из ключевых проблем современного мира. Это связано с повышением роли информации, превращением ее в одну из важнейших движущих сил во всех сферах человеческой жизни. Поэтому внедрение информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в образование – необходимый шаг в развитии современного информационного мира в целом.

Многие исследователи отмечают, что компьютер необходимо рассматривать не только как средство обучения, но и как один из важнейших элементов образовательного процесса [1].

Для облегчения и улучшения процесса обучения, повышения уровня подготовки учащихся используются компьютер, компакт-диски, веб-сайты, цифровой образовательный ресурс – продукт, используемый в образовательных целях, для воспроизведения которого нужен компьютер, интерактивные модели, электронная почта и др. Но из-за отсутствия методической базы и методологии исследования ИКТ в образовании возникают проблемы в процессе его освоения, что заставляет педагога ориентироваться только на личный опыт и умение находить пути эффективного применения информационно-коммуникационных технологий [2].

Для проверки эффективности внедрения ИКТ в курс «Русский язык» был проведен педагогический эксперимент среди школьников 10–11 классов (гр. 1.1., 1.2., 1.3., 1.5.). Чтобы определить эффективность была проведена контрольная работа по теме «Книжные стили и их особенности», в которой приняли участие 86 учеников (4 гр.), из них в группах 1.1. и 1.5. обучение проводилось с использованием ИКТ (экспериментальные группы), а в группах 1.3., 1.2. – по традиционной методике (контрольные группы).

В контрольных группах обучение велось по традиционной методике с использованием традиционных средств обучения в кабинете, не оборудованном

компьютером. В экспериментальных группах обучение проводилось с использованием современных ИКТ. На занятиях использовались компьютер, мультимедийный проектор, экран, интерактивная доска, электронные учебники и методические пособия.

Исследования показали, что обучающиеся усваивают материал лучше при организации работы с применением ИКТ в учебном процессе. Результаты, полученные в экспериментальных классах, выше, чем в контрольных (табл. 1–2).

Таблица 1.

Результаты контрольного среза, проведенного после изучения темы «Книжные стили и их особенности»

| Характеристика ответов | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|----------------------------------|--------------------|--------|--------------------------|--------|
| | Абс. | % | Абс. | % |
| Общее число работ | 43 | 100 | 43 | 100 |
| Правильные ответы | 6 | 13.9 % | 14 | 32.6 % |
| В ответах допущены ошибки | 20 | 46.5 % | 20 | 46.5 % |
| Не справились с заданием | 17 | 39.6 % | 9 | 20.9 % |
| Качество знаний | 60.4 % | | 79 % | |

Таблица 2.

Результаты контрольного среза, проведенного через месяц после изучения темы «Книжные стили и их особенности»

| Характеристика ответов | Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
|----------------------------------|--------------------|------|--------------------------|--------|
| | Абс. | % | Абс. | % |
| Общее число работ | 43 | 100 | 43 | 100 |
| Правильные ответы | 4 | 9 % | 11 | 25.6 % |
| В ответах допущены ошибки | 17 | 40 % | 21 | 48.8 % |
| Не справились с заданием | 22 | 51 % | 11 | 25.6 % |
| Качество знаний | 48.8 % | | 74.4 % | |

Качество знаний обучающихся сразу после изучения темы «Книжные стили и их особенности» в экспериментальных группах составило 79 %, а в контрольных группах – 60.4 % (табл. 1). При повторной проверке через месяц качество знаний в экспериментальных группах понизилось на 4.6 % и составило 74.4 %. В контрольных группах – понизилось на 11.6 % и составило 48.8 % (табл. 2). Объяснить этот факт можно тем, что в ходе работы в экспериментальных классах использовались средства ИКТ на уроках для обучения, закрепления и проверки знаний. В контрольных же группах такой работы не проводилось.

Применение средств ИКТ при создании учебно-методического обеспечения позволяет повысить эффективность учебного процесса [3]. Использование ИКТ дает возможность проводить занятия с обучающимися, которые имеют разный уровень знаний по данному предмету, предлагать им задания различной степени сложности, применять набор заданий и упражнений соответственно их способностям, обеспечивать 100 % участия. При правильной организации учебного процесса повышается мотивация самоподготовки учащихся.

Вместе с тем необходимо отметить, что направление дальнейшего исследования проблемы использования ИКТ в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» должно лежать в практической и экспериментальной областях.

Литература

1. *Садовничий В. А.* Университет XXI века. М., 2008. 92 с.
2. *Гнатышина Е.А., Богатенков С.А.* Понятие информационной и коммуникционной компетентности выпускника учреждения профессионально-педагогического образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 10–12.
3. *Яныкина А.П., Какадий И.И.* Особенности современных технологий управления образованием и применение их в практической деятельности // Экономика и предпринимательство. -2017. -№ 5–1 (82–1). – С. 500–503.

Влияние компьютерных игр на агрессивность подростков

Евдокимова О.В.

*студент факультета юридической психологии
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия*

Научный руководитель – Коноплева И.Н.

Актуальность темы исследования. В современные компьютерные сети ежедневно попадает большое количество людей. Необходимость компьютеризации в наши дни обусловлена развивающимися технологиями XXI века и становится обыденным в деятельности человека. Изучению проблемы взаимодействия детей и подростков с компьютером посвящено множество исследований (Кулагина, И. Ю, 2011).

Цель: выявить особенности влияния компьютерных игр на проявление агрессивности.

Объект исследования: агрессивность в ранней юности и увлеченность компьютерными играми.

Предмет исследования: особенности влияния компьютерных игр на проявление уровня и форм агрессии юношей и девушек 15–17 лет.

Для достижения цели и решения поставленных задач использовались следующие методы и методики исследования:

1. обзорно-аналитическое исследование психолого-педагогической литературы;
2. тест «Зависимость от компьютерных игр» (Чаговец В.В., Ковш Ю.С.); тест Розенцвейга и опросник «Басса-Перри» на определение уровня агрессивности.

В исследовании принимали участие 30 юношей и девушек в возрасте от 15 до 17 лет.

Результаты выполненного нами исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

Анализ результатов теста «Зависимость от компьютерных игр» (Чаговец В.В., Ковш Ю.С.) и опросника, определяющего уровень увлеченности компьютерными играми, показал, что большинство испытуемых находятся на стадии заинтересованности и намного меньше на стадии увлеченности компьютерными играми. А лишь небольшой процент юношей и девушек находятся на стадии привязанности и высокой вероятности зависимости от компьютерных игр.

Испытуемые юноши и девушки, увлекающиеся компьютерными играми, отмечают, что компьютерные игры вызывают у них такие чувства и переживания, как сосредоточенность, азарт, уверенность, риск, концентрацию, ощущение отдыха, развлечения, интерес, раздражение, ощущение силы, погружение в себя. Эти данные позволили нам разделить экспериментальную выборку на две группы: экспериментальную (15 человек) – юноши и девушки, увлекающиеся компьютерными играми, и контрольную (15 человек) – юноши и девушки, не увлекающиеся компьютерными играми.

Анализ агрессивных и неагрессивных игр показал, что 34 % юношей и девушек предпочитают играть в агрессивные игры, 43 % – неагрессивные и 23 % – играют и в агрессивные и неагрессивные игры.

Гендерный анализ увлеченностью компьютерными играми показал, что юноши увлекаются агрессивными играми, а девушки – не агрессивными. Данная увлеченность проявляется в излишней агрессивности, неуравновешенности и чрезмерной жесткости по отношению к другим людям (7 %) и умеренной агрессивности (83 %).

Выявлены различия показателей агрессивности в двух группах респондентов: в экспериментальной группе (респонденты увлекающиеся компьютерными играми) склонны к вербальной агрессии (42 %), физической (33 %) и косвенной (25 %), а респонденты контрольной группы (респонденты не увлекающиеся компьютерными играми) склонны к проявлению вербальной агрессии (45 %), физической (27 %) и косвенной (28 %). То есть юноши и девушки в большинстве случаев выражают негативные чувства через форму (крик, визг) и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы) и намного реже используют физическую силу против другого лица. Компьютерные игры влияют на проявление агрессивности в ранней юности, что было подтверждено коэффициентом ранговой корреляции Стьюдента на 5 % уровне значимости. Таким образом, наша гипотеза нашла свое подтверждение.

Литература

1. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колоцкий. – Москва: ТЦ «Софья», 2001. – 464с.

Ценностные ориентации и установки старших подростков, участников интернет сообществ различных направлений

Егорова Т.В.

*магистрант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
eiv@list.ru*

Научный руководитель – Егоренко Т.А.

Для современных подростков интернет сообщества являются сферой повседневной жизни, мультиресурсом, оказывающим непосредственное воздействие на их социальную интеграцию. Участие в различных объединениях и сообществах в старшем подростковом возрасте – естественная особенность развития, обусловленная стремлением подростков к субъектному воплощению, самореализации, активному самопознанию, выражению себя, реализации различных индивидуальных притязаний и чувств, к осуществлению обновления, свершению приключений, испытаний себя, поиску собственной сферы общения и новой информации. При этом интернет сообщества, в которых участвуют старшие подростки имеют существенные отличия от обычных подростковых объединений: анонимность участников, зачастую кажущаяся, сетевая, а не иерархическая форма коммуникации (от многих ко многим), доступность вхождения для участников, согласных с правилами сообщества, очень гибкий (по возрасту, полу, образованию, социальному статусу и т.п.) состав участников, отсутствие видимой иерархии. В рамках интернет сообщества участники в процессе коммуникации развивают «неуправляемую» культуру, основу которой составляют стереотипы поведения, традиции, специфические нормы и установки.

В связи с чем, изучение ценностных ориентаций и установок старших подростков, участников интернет сообществ различных направлений представляет несомненный интерес, что и стало целью магистерской диссертации. Объектом исследования являлись ценностные ориентации и установки старших подростков. Предметом – особенности ценностных ориентаций и установок старших подростков, участвующих в интернет сообществах различных направлений. В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой существует взаимосвязь между участием в интернет сообществах различных направлений и ценностными ориентациями и установками старших подростков.

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе ГБПОУ Владимирской области «Ковровский промышленно-гуманитарный колледж» в три этапа. Выборку составили 86 старших подростков, студентов 1 и 2 курсов колледжа в возрасте 15–16 лет.

Первый этап был посвящен определению степени участия старших подростков в интернет сообществах различных направлений. Для определения причастности подростков к интернет сообществам различных направлений применялась анкета «Интернет сообщества», разработанная на кафедре Общей психологии и акмеологии ФГБОУ ВПО «КГТА имени В.А. Дегтярева». По результатам анкетирования было выявлено, что 100 % респондентов (86 чел.) являются участниками интернет сообществ. Среди интернет сообществ, имеющих выраженные тематические направления, указанные молодыми

людьми, были выделены: «развлекательно-юмористические»; «развлекательно-познавательные»; «музыкальные»; «страдательно-философские»; «социально-политические»; «оздоровительно-спортивные». Выделение направлений осуществлялось на основе полученных характеристик интернет сообществ испытуемыми и анализа содержания информации, обсуждаемых тем, видео и т.п. в данных сообществах. В результате обработки полученных данных получилось следующее распределение испытуемых по интернет сообществам различных направлений: в «музыкальных» интернет сообществах состоят 33,7 % (29 чел.) подростков, «страдательно-философских» – 24,4 % (21 чел.), «развлекательно-познавательных» – 20,9 % (18 чел.), «развлекательно-юмористических» – 12,8 % (11 чел.), «социально-политических» – 4,7 % (4 чел.), «оздоровительно-спортивных» – 3,5 % (3 чел.).

Для объективного определения степени включенности подростков в интернет сообщества на основе подверженности влиянию интернета была проведена диагностика уровня компьютерной зависимости Л.Н. Юрьевой и Т.Ю. Болбот. Следует отметить, что наличие компьютерной зависимости у подростков из данной выборки выявлено не было, были выделены 2 группы респондентов, условно названные «группа нормы» – 59,3 % (51 человек) и «группа риска» – 40,7 % (35 человек). К «группе риска» были отнесены испытуемые, набравшие 23–37 баллов, т.е. подверженные влиянию интернета, склонные к зависимости пользователи. Был проведен анализ относительно количества участников интернет сообществ различных направлений находящихся в группе риска. Наибольшее количество подростков, подверженных влиянию интернета являются участниками интернет сообществ: «музыкального направления» – 40 % (14 чел.), «страдательно-философского направления» – 31,4 % (11 чел.), «развлекательно-юмористического направления» – 20 % (7 чел.).

Исходя из полученных результатов, дальнейшая работа осуществлялась с ребятами из интернет сообществ музыкального и страдательно-философского направлений, т.к. Репрезентативность выборки данных интернет сообществ позволяла не только проанализировать ценностные ориентации и установки участвующих в них подростков, но провести работу по выявлению взаимосвязи между участием старших подростков в интернет сообществах различных направлений и их ценностными ориентациями и установками. Участники каждого направления интернет сообществ были условно разделены на подгруппы, подверженных влиянию интернета, из группы риска, обозначенные ПВ и не подверженных (из группы нормы), названные НПВ.

Для определения социально-психологических установок участников использовалась методика социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной. У участников подгруппы ПВ интернет сообществ музыкального направления были получены следующие результаты: процесс (5,8), результат (5,1), альтруизм (4,4), эгоизм (4,1), труд (4), деньги (3,6), свобода (7,6), власть (2,2). Наиболее выраженной у данных подростков является социально-психологическая установка: на свободу (7,6), процесс (5,8), альтруизм (4,4), труд (4). Средние показатели у участников подгруппы НПВ интернет сообществ музыкального направления такие: процесс (5,1), результат (4,6), альтруизм (4), эгоизм (4,7), труд (4,5), деньги (5,3), свобода (5,8), власть (3,3). Таким

образом, выделяются следующие социально-психологические установки: на свободу (5,8), деньги (5,3), процесс (5,1), эгоизм (4,7). Результаты у участников подгруппы ПВ интернет сообществ страдательно-философского направления такие: процесс (6,6), результат (4,3), альтруизм (4,5), эгоизм (5,5), труд (4,7), деньги (6,5), свобода (3,2), власть (5,8). У испытуемых из данных интернет сообществ значимыми являются установки: на процесс (6,6), деньги (6,5), власть (5,8), эгоизм (5,5). В подгруппе НПВ интернет сообществ страдательно-философского направления преобладают следующие установки на: процесс (6), результат (4,7), альтруизм (4,3), эгоизм (4,8), труд (4,6), деньги (5,6), свобода (4,3), власть (4,9). Выделяются следующие средние показатели установок: на процесс (6), деньги (5,6), власть (4,9), эгоизм (4,8).

На данном этапе исследования анализируются результаты по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича. После чего планируется выявление взаимосвязи между участием старших подростков в интернет сообществах различных направлений и их ценностными ориентациями и установками.

Изучение местности в геоинформационной системе, ориентированной на пользователей с нарушением зрения

*Кузнецов К.И., Аладко А.В.
магистранты факультета информационных технологий
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
nording.rus@gmail.com*

Научный руководитель – Кузнецов К.И.

Актуальность. Многие незрячие люди испытывают затруднения в ориентировании на открытой местности, в особенности, в условиях большого города. Облегчения ориентирования в пространстве и помощь в свободном передвижении является актуальным направлением деятельности, так как помогает незрячим людям обрести большую самостоятельность и независимость.

Практическая новизна. Существующие картографические сервисы и геоинформационные системы [1] не доступны людям с глубоким нарушением зрения, а если и присутствует какая-то поддержка тифлотехнологий, то всё равно подобные решения являются неполноценными, так как происходит большая потеря информации о топологии географических объектов.

Цели и задачи. Исходя из вышеизложенного, ставится цель предоставить людям с глубоким нарушением зрения помощь в ориентировании на незнакомой местности, а также сформировать представления о топологии окружающего пространства. В качестве решения поставленной задачи предлагается проект геоинформационной системы VirtualWalking. Приложение VirtualWalking предназначено для знакомства незрячих пользователей ПК с различными участками на открытой местности. VirtualWalking может быть использован, как в образовательных целях (для проведения «виртуальных экскурсий»), так и в качестве навигационного средства, позволяющего незрячему пешеходу детально ознакомиться с местностью, что может помочь в дальнейшем при самостоятельном передвижении по данной местности. В рамках разрабатываемого приложения, требуется реализовать следующие функции:

- Вывод виртуальной карты определённого участка местности по запросу пользователя; запрос может быть задан как в виде адреса, так и в формате географических координат;
- Вывод информации об имеющихся на «виртуальной карте» объектах путём взаимодействия с установленной у пользователя программой экранного доступа;
- Перемещение по «виртуальной карте» с помощью клавиатурных команд с одновременным оповещением пользователя об объектах поблизости;
- Возможность гибкой фильтрации географических объектов по различным критериям;
- Возможность смены режимов перемещения по карте:
 1. Режим «пешеход»: перемещение осуществляется в реальном времени, так как если бы пользователь находился на местности и перемещался по ней;
 2. Перемещение по дорогам в соответствии с заданными критериями? Расстояние (на 10, 100, 200, 300 м и т.д.), к следующему перекрёстку улиц и т.д.;
- Возможность изучения топологии дорог и улиц;
- Возможность получения более детальной информации о конкретном объекте из внешних источников (GooglePlaces, Forsquare, Wikipedia и др.);
- Возможность прокладки виртуальных маршрутов и последующего их прохождения;
- Возможность загрузки маршрутных данных из других приложений, таких, как GPX-треки с целью более детального ознакомления с местностью, по которой ведёт маршрут (в случае, если такое знакомство возможно).

Полученные результаты. Прототип геоинформационной системы VirtualWalking состоит из двух частей: серверной части и клиентской части[2]. Серверная часть представляет собой сервер с установленной базой данных OpenStreetMap, выступающим в роли источника геоданных для клиентского приложения. Пользователей клиентской части ГИС. Клиентская часть представляет собой настольное .NET-приложение, написанное на языке C# для операционной системы Microsoft Windows с графическим пользовательским интерфейсом, адаптированным для людей с глубоким нарушением зрения.

Литература

1. *Журкин И.Г., Шайтура С.В.* Геоинформационные системы. — Москва: Кудлиц-пресс, 2009. — 272 с. — ISBN 978-5-91136-065-8
2. *Валерий Коржов.* Многоуровневые системы клиент-сервер. Издательство Открытые системы (17 июня 1997).

Цифровые технологии в исследовательской деятельности психолога

Кошимбетова Г.А.
*студент факультета клиническая
 и специальная психология
 ФГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия*
 gulnarako@mail.ru

Научный руководитель – Якимова Т.В.

В ходе практической и теоретической исследовательской деятельности, была выявлена современная проблематика используемых психодиагностиче-

ских методик, которая заключается в устаревших данных выявленных норм. Многие методики, используемые в исследованиях, разработаны более 20–30 лет назад, сейчас они не являются валидными, так как не были вторично апробированы и стандартизированы на современной выборке. Учитывая данную проблематику, был разработан проект, позволяющий стандартизировать все используемые методики на современной нормированной выборке при использовании популярных методик. Название проекта «Psystatistics», разработка проекта принадлежит Кошимбетовой Гульнаре Асановне.

Проект «Psystatistics» является разработкой этого времени, предполагает собой электронный научный информационный портал, позволяющий развить исследовательскую деятельность в психологии. При внедрении данного проекта станет возможным в режиме онлайн отсмотреть актуальную информацию о современной условной норме по различным показателям, существующим в психодиагностических методиках. А также появится возможность скапливать для науки данные разных выборок и объединять их в единую систему. Каждая загруженная на портал востребованная методика будет проходить регулярное подтверждение валидности. Проект раскроет новые возможности перед исследованиями и исследователями, позволит опираться на наибольшую достоверность приводимых в исследованиях данных.

Психодиагностика как научно-практическая дисциплина сформировалась лишь в конце XIX – начале XX в., именно в этот период появилась проблематика изучения индивидуальных различий способностей людей [2]. В нашей стране отношение к тестам в 20–30-е гг. (а психодиагностика в этот период развивалась главным образом как тестология) было далеко не однозначным [1]. 1884 год характеризуется как начальный этап научной психодиагностики при использовании тестов. Родоначальником текстологии принято считать Ф. Гальтона. Психодиагностика стала принимать все большую фундаментальность с именами известных ученых и психологов: Э. Сегена, Дж. Кеттелла, А. Бине, Т. Симона, Эмиль Крепелина, Германа Эббингауза, В. Штерна и других [3]. Методики по оценке психодиагностики берут свое начало с Ч. Спирмена, чей метод далее входит в международно известную программу SPSS, которую сейчас активно используют исследователи. Стоит отметить, что момента открытия первой лаборатории Вундта прошло почти 150 лет, за этот период образовалось множество высших учебных заведений и научных центров занимающихся развитием психологии, как науки. Скопилось множество данных, которые в век высоких информационных технологий следует применить к исследовательской деятельности.

Современные цифровые технологии в исследовательской деятельности на настоящий момент ограничиваются специальными программами для обработки данных, такими как SPSS и другие, и более ни чем. Однако, развитие цифровых технологий имеет особое значение и для исследовательской деятельности в психологии. Разработка проекта «Psystatistics» подтверждает эту значимость, как с теоретической, так и с практической стороны.

Специфика проекта и его устройство заключается во взаимодействии множества специалистов. Пополнение данных в проекте будет происходить путем внесения ответов испытуемых, лицами имеющими доступ к электронному portalу «Psystatistics». Как правило, при каждом исследовании используются тестовые методики вне зависимости от предмета, объекта и цели психологическо-

го исследования. Все данные полученные в ходе исследования используются в рамках одной работы, однако этими данными можно было бы воспользоваться вторично и загрузить их в базы данных «Psystatistics». В разработке проекта предполагается, что все исследователи России, к которым относятся студенты, магистранты, аспиранты и другие деятели, при использовании тестовых методик в своих научных работах, загружают данные полученные на их выборке. Зачастую в научных работах схожих тематик используются одни и те же тестовые методики, именно эта специфика позволит с достаточной скоростью пополнить базы данных портала. Для реализации такой системы работы необходимым будет обязать исследователей вносить данные на портал. Регулярность пополнения данных может быть обеспечена взаимодействием нескольких структур исполнительной власти (образовательной, социальной, здравоохранительной) и организовываться при поддержке высших профессиональных учреждений, центрах психического здоровья, коррекционных центрах, образовательных учреждений и учреждений социальной защиты. Реализация проекта возможна при поддержке государственных и коммерческих учреждений.

Проект «Psystatistics» будет предназначен для практического использования студентами, магистрами, аспирантами, кандидатами и докторами психологических наук, психологами, а также ресурс будет доступен работникам образования и социальной сферы. Планируется, что портал «Psystatistics» будет постоянно пополняться данными и носить самую актуальную информацию в методологической области психологии.

Разработка данного проекта несет особо высокую значимость в развитии науки в целом. Проект является новым витком в развитии психологии. Разработка проекта является интеллектуальной собственностью Кошимбетовой Г.А. На настоящем этапе идет подготовка всех документов для поучения гранта на реализацию проекта.

Литература

1. *Е.М. Борисова* Современные тенденции развития психодиагностики // Журнал Психологическая наука и образование, 1997, № 2 (11—19)
2. *Носс И.Н.*, Психодиагностика, М., 2017.
3. *Нуркова В.В., Н.В. Березанская*, Общая психология, – М.: ЮРАЙТ, 2013.

Использование цифровых технологий в современном образовательном процессе

Мотова К.А.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
krista_motto96@mail.ru*

Научный руководитель – Радостева М.В.

Изменение социального заказа на подготовку конкурентоспособных специалистов к овладению современными средствами информации и способности к самообучению и саморазвитию, а затем реализации своего творческого потенциала в будущей практической деятельности обусловлено превращением современной цивилизации в информационное пространство, требующего ин-

тенсивного формирования информационно-графической и электронной культуры специалистов. От выпускников требуется не только фундаментальная базовая подготовка, которая поможет им разобраться в сложном производстве, но и информационно-технологическая готовность, а именно: знание средств информационных и цифровых технологий и умение с ними обращаться; умение собирать, оценивать и использовать информацию; высокая адаптивность в способности приспосабливаться к новым условиям труда; коммуникативность и умение работать в группе; способность к самообразованию и потребность в регулярном повышении квалификации и т.п [1].

В современном обществе при постоянно изменяющихся социально-экономическим условиях и использовании цифровых технологий изменились требования к высшей школе и выпускникам:

- квалифицированность педагогов;
- методики нового поколения.

В век цифровых технологий назрела существенная необходимость в переподготовке преподавателей высшей школы. Происходит большой разрыв между знаниями преподавателей, работающих со старым багажом знаний, и использующих цифровые технологии, постоянно увеличивающихся в количестве и качестве с каждым днем. Преподаватели не успевают отслеживать современные тенденции информационных технологий в лавине информации из-за большой загруженности в ежедневной работе. Так как помимо того, что им необходимо проводить аудиторные занятия в первой половине суток, которая у многих длится более половины суток, то во второй половине суток с учетом новых веяний, идущих от Министерства образования и науки РФ, с учетом требований постоянно меняющихся ФГОС с их компетенциями, преподаватели обязаны разрабатывать учебные методические комплексы (УМК), которые необходимо апробировать в образовательном процессе.

На сегодняшний день электронное образование с использованием цифровых технологий имеет неразрешенные проблемы (таблица 1), связанные с неразработанными едиными критериями оценки качества электронных дисциплин, составом компетентных специалистов, оценивающих качество данных дисциплин [2].

Таблица 1.

Достоинства и недостатки электронного образования

| Достоинства электронного образования | Недостатки электронного образования |
|---|--|
| Экономия времени | Проблема качества электронных курсов |
| Гибкость | Правовые проблемы по защите интеллектуальной собственности |
| Простота возвращения к пройденному учебному материалу | Финансовые проблемы, касающиеся затрат на подготовку и обновление электронных курсов |
| | Кадровые проблемы по подготовке преподавателей, которые будут способны разрабатывать и обновлять электронные курсы |

Для решения проблем электронного образования и эффективного использования цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы необходимо создать единый межвузовский центр, выполняющий следующие функции:

- разработка унифицированных требований по оценке качества электронных дисциплин;
- подготовка преподавателей по электронному обучению;
- гибкая разработка стандартов и компетенций по электронным дисциплинам;
- разработка методик нового поколения;
- сотрудничество с IT-компаниями с целью разрешения проблем комплексной информатизации вузов [3].

При использовании цифровых технологий в качестве необходимого дополнения к традиционному образованию в высшей школе требуется использовать образовательные сайты, имеющие большую базу учебных материалов, необходимых в работе преподавателям и студентам, позволяющих:

- выполнять презентацию учебных материалов;
- проводить фронтальные опросы в группе;
- проводить тренировку по темам вузовской программы;
- осуществлять автоматическую проверку заданий, выполненных студентами;
- вести статистику освоения предмета и темы;
- иметь возможность моментального доступа к просмотру результатов студентов.

Нельзя забывать, что электронное обучение не должно полностью заменять традиционное обучение, оно должно его дополнять, так как живого общения преподавателя с учащимися никто и ничто не заменит. Преподаватель, имея обратную связь с учеником, может по ходу преподавания перестраивать учебный материал, делая его более понятным и доступным. Само электронное обучение не может подстроиться под ученика, так как им управляет живой разум, в данном случае учитель.

Литература

1. Хортон У., Хортон К. Электронное обучение: инструменты и технологии. М.: КУДИЦ-Образ, 2005.
2. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании [Электронный ресурс]: электронное учебно-методическое пособие / А.В. Сарафанов, А.Г. Суковатый, И.Е. Суковатая и др. Красноярск: ИПЦ КГТУ. 2006. URL: [http:// window.edu.ru/resource/923/60923/files/book2. pdf](http://window.edu.ru/resource/923/60923/files/book2.pdf).
3. Применение ИКТ в образовании // Система федеральных образовательных порталов «Информационно-коммуникационные технологии в образовании». Электронная библиотека. URL: http://www.ict.edu.ru/lib/ index.php?a=elib&c=getForm&r=resNode&d= mod&id_node=315.

Информационное обеспечение процесса управления комплексом недвижимого имущества образовательного учреждения

Мясоедов А.И.

*студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
retvil@mail.ru*

Научный руководитель – Радостева М.В.

Правом оперативного управления недвижимым имуществом обладает федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение, целью которого является сохранять, развивать, обеспечивать эффективное функционирование и использование всех его объектов [1].

Направленность целей образовательных учреждений:

1. Политическая направленность образовательного учреждения, переданного в оперативное управление, отражается в взаимном формировании целей управления, с учетом интересов государства, представленными в экономике страны.
2. Возможность извлекать из находящегося в распоряжении, пользовании или во владении недвижимого имущества полезные свойства и получать выгоду отражает экономическую природу собственности.
3. Наличие юридических установленных и признанных имущественных прав, регулируемых федеральным законодательством, отражает правовую природу собственности.

Достигнуть эффективного управления недвижимым имуществом невозможно, если всей информацией не обладают органы государственной власти и иные субъекты управления, поскольку для принятия решений необходимо полное и своевременное обеспечение всех участвующих в процессе управления лиц данными, полученными посредством их оперативного и детализированного сбора, систематизации и анализа [2].

Информация – это совокупность полученных данных об изменениях в системе управления и окружающей её среде.

Процесс управления комплексом недвижимого имущества имеет тесную взаимосвязь с информационным обеспечением, заключающуюся в следующем [3]:

- во-первых, информация является специфической формой взаимодействия участников процесса управления, базисом для управленческих решений, постановка которых возможно только после сбора, отбора и анализа информации, а также базисом для осуществления планирования и прогнозирования;
- во-вторых, информация является основой для оценки результативности принятых управленческих решений и, в случае необходимости их корректировки.

Соответственно, информационное обеспечение процесса управления комплексом недвижимого имущества позволяет:

- регистрировать и отражать влияние внешних условий на процесс управления и учитывать их при выборе, реализации и оценке эффективности выбранной стратегии управления объектом;

- использовать в прогнозировании, планировании, учете и анализе качественных и количественных показателей деятельности, в том числе характеризующих полезность объектов недвижимого имущества, используемых в процессе осуществления основной и хозяйственной деятельности;
- контролировать процесс реализации принятых по вопросам управления объекта и на основе анализа полученной информации вести работу по подготовке и проведению соответствующих изменений, в целях повышения эффективности принимаемых в последствие решений.

В связи с тем, что без объективной информации не представляется возможным осуществление мероприятий по прогнозированию, планированию, по подготовке управленческих решений и контролю за их исполнением информационное обеспечение должно быть одной из неотъемлемых стадий процесса управления комплексом недвижимого имущества образовательного учреждения.

Литература

1. *Радостева М.В., Пряжникова Е.Ю., Бахтигулова Л.Б.* К вопросу о преподавании экономических дисциплин в системе образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–2. С. 203–206.
2. *Дубов Д.А., Колпаков В.Ф., Какадий И.И.* Исследование динамических процессов экономики с помощью непрерывной модели, представленной дифференциальным уравнением // Научно-аналитический журнал «Наука и практика» Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2017. № 1 (25). С. 81–88.
3. *Дубов Д.А., Колпаков В.Ф.* Выбор подходящей модели для моделирования экономических процессов // Экономика и предпринимательство. 2017. № 4–2 (81–2). С. 132–135.

Цифровые технологии, качество жизни и образования подростков

*Покровская Е.С.
аспирант факультета психологии образования
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
espokr@yandex.ru*

Научный руководитель – Поливанова К.Н.

Если смотреть на развитие подростков с точки зрения макропроцессов в обществе, мы видим, что необходимо учитывать неравенство в благосостоянии разных социальных групп. По мнению К.Н.Поливановой неравенство спровоцировано процессами глобализации, и эти процессы привели к тому, что практики разного уровня благосостояния и культурного капитала сейчас находятся в одном времени и пространстве. Частью благосостояния является и виртуальная реальность. Возникает вопрос, может ли доступ к виртуальной реальности смягчить возникающее неравенство?

Могут ли онлайн технологии открыть доступ к образованию тем группам населения, у которых доступ ограничен? Могут ли технологии в образовании дать возможность подросткам быть более эффективными, успешными в обучении? Получить более высокий уровень образования? Более качественное образование? Результаты трех зарубежных исследований, описанные ниже, соприкасаются с данными вопросами.

Цифровой разрыв возникает между различными слоями населения, что увеличивает социальное и экономическое неравенство. Исследования показывают, что в Бразилии пользователи интернета – образованное, и, в основном, белое население. Цифровой разрыв определяется как отсутствие, дефицит и пробелы владения технологиями или доступа к ним, разрыв, который развивается между социально-экономическими классами, дефицит информированности, возможностей для самовыражения и экономического развития.

Цифровое включение – это форма интервенции, выявляющей социальные слои населения и индивидов, не включенных в цифровую среду. Программа цифрового включения призвана смягчить цифровой разрыв благодаря выявлению различий в доступности технологий, осведомленности, возможности использования и обучения новым технологиям.

С помощью качественных, феноменологических методов исследовалось влияние цифрового включения на идентичность подростков, их благополучие, и приобретение специальных навыков, таких как использование технологий для профессионального развития, а также навыков использования веб-дизайна, интернета, почты.

Основные результаты исследования в том, что программа влияет на идентичность и благополучие благодаря тому, что подростки получают экономические возможности, которые оказывают влияние на общество, семью и их взгляд на будущее. Благодаря включению в значимую деятельность, подростки испытывают чувство выполненного долга, получают более высокий уровень образования, видят свое будущее более ярким, верят, что программа может изменить образ общества. [T.R.Eraseren,2014]

Также было проведено исследование индивидуального онлайн обучения в сельской школе в окрестностях Массачусетса. Целью исследования была представить перспективу эффективности технологий в фасилитации более индивидуализированного обучения для учеников. Основные результаты:

- У учеников был отмечен высокий уровень доверия к использованию технологий, уверенность в собственных возможностях их использовать, высокая удовлетворенность использованием технологий, признание их актуальности.
- Использование онлайн-обучения связано с уверенностью учеников, их восприятием обучения и удовлетворенностью им, и восприятием технологий как актуальных и релевантных. Опыт использования технологий привел к восприятию их как инструмента для уверенного индивидуального обучения.
- Онлайн обучение позволило ученикам достичь и превзойти академические стандарты в социальных науках в 7-ом классе, экономических – в 10-м, и политических – в 12-ом.
- Особенности онлайн обучения, ценность которых отметили ученики: контроль частоты учебных активностей, регулярной обратной связи, оценки, онлайн инструменты и мультимодальность платформы, поддерживающей обучение.
- Ученики полагают, что более высокий уровень технического обеспечения в смешанном обучении – главный шаг к тому, чтобы обучение было более индивидуализированным. [M.R.Farmer,2016] Данные результаты интересны тем, что становится видимой связь между онлайн обучением и индивидуализацией процесса обучения. Идея индивидуализации обучения заложена в

концепцию непрерывного обучения в течение всей жизни (lifelong learning) в странах ЕС.

Количественное исследование Шнейз образовательного процесса в виртуальной школе Калифорнии показало, что 40 % причин, по которым студенты успешно заканчивали обучение или отчислялись из школы, касались дефицита кредитов. Кредит – единица измерения объема изученных дисциплин. Автор указывает на то, что и в целом в Калифорнии национальный процент отчислений около 30 %, что тревожит, поэтому является необходимым узнавать причины отчисления, как из традиционных, так и из виртуальных школ. В связи с этим автор формулирует вопросы для будущих исследований:

Является ли онлайн обучение предиктором получения большего количества кредитов?

Является ли уровень чтения в виртуальном обучении предиктором закрытия кредитов? Данные отдельных исследований противоречат друг другу: по данным одних исследований уровень чтения в онлайн среде связан с успешным закрытием кредитов, или окончанием школы, а по данным других – нет.

Является ли дефицит кредитов предиктором отчисления из старшей школы, виртуальной или традиционной?

Связана ли локация виртуального обучения: в школе или дома с закрытием кредитов? В целом, результаты исследований показывают, при виртуальном обучении в специальных компьютерных лабораториях либо домашнем виртуальном обучении одновременно с обучением в традиционной школе ученики успевают больше, нежели при виртуальном обучении только дома.

Связано ли обучение в виртуальной школе с отчислением или наоборот, успешным окончанием школы? [L.P. Schnase, 2011].

Как мы видим, данные первых двух приведенных исследований указывают на связь использования технологий и благополучия подростков, либо их удовлетворенности качеством образования. Исследование Шнейз же приводит к множеству вопросов относительно непроясненных связей между виртуальным обучением и успеваемостью подростков.

Литература

1. *Eraseren T.R.* A Phenomenological Study on Brazilian Adolescents' Experiences of A Digital Inclusion Program: Dis.Ph.D. Chicago, 2014.
2. *Farmer M.R.* Steps Toward Personalized Learning Using Online Asynchronous Technology: A Study of 7th, 10th, and 12th graders at a Small Rural School in Massachusetts: Dis.Ph.D. Cambridge, Massachusetts, 2016.
3. *Schnase L.P.* The virtual classroom: a quantitative study of online education and high school graduation: Dis.Ph.D. Minneapolis, 2011.

Специализированное авторское программное обеспечение в образовании

Титов А.А.

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

and-and-titov@ya.ru

Научный руководитель – Зайцев С.В.

Все увеличивающиеся экспоненциально объемы информации, порождаемые научно-техническим прогрессом, непременно заставляют искать подходы к их систематизации и упорядочиванию. Подобный факт не обходит сферу образования, где с 1-го класса введены уроки информатики. В рамках этого мы видим своей целью создание развивающего программного обеспечения, где посредством усвоения навыков программирования, будет реализовываться развитие мышления учащихся.

При этом, как указывает В.В.Рубцов, в основу создания такой обучающей среды должен быть положен принцип моделирования деятельности, в которой воссоздаются условия для поиска, отоображения в моделях и анализа содержания объекта усвоения [1].

Gerald Futschek в своей статье указывает, что из-за отсутствия предварительных знаний о том, что такое информатика, компьютеры, алгоритмы и из-за недостаточного знания математики, в 2005 году на факультете информатики Венского технологического университета, была организована программа довузовской подготовки. Несмотря на то, что эти темы являются частью учебной программы средней школы, большинству абитуриентов не хватало навыков и знаний для обучения в области компьютерных наук. Последствия состояли в большом проценте отсева в течение первого года обучения и низкий уровень успеваемости в разделе «Программирование и алгоритмы» [2].

В связи с этим, мы рассматриваем возможность создания такого интерактивного приложения, которое будет содержать психологические предпосылки к своему созданию и будет направлено на развитие логического аспекта мышления младших школьников.

Литература

1. *Рубцов, В.В.* Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов – М.: Институт Практической Психологии, 1996. – 384 с.
2. *Futschek G.* Algorithmic Thinking: The Key for Understanding Computer Science. International Conference in Informatics in Secondary Schools – Evolution and Perspectives “Informatics Education – The Bridge between Using and Understanding Computers”. Vilnius, Lithuania, 2006, pp. 159–168.

Программный тренажёр выполнения математических заданий для учащихся с глубоким нарушением зрения

Туляков Е.В

*студент факультета Информационные технологии
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
mobil6000@gmail.com*

Научный руководитель – Соколов В.В

Значение математики в жизни человека довольно велико. Каждый человек, так или иначе на протяжении своей жизни сталкивается с решением математических задач. Без знания основных математических законов и умения ими пользоваться в современном мире становится очень трудно обучаться практически любым профессиям. Изучая математику, мы должны закреплять теоретические знания решением практических задач.

В связи с этим было принято решение о создании программного продукта, являющегося набором тренажёров, для отработки навыков решения математических задач различной сложности. Основной упор при разработке делался на доступность программного продукта людям с глубоким нарушением зрения, поскольку на данный момент ничего подобного не было разработано.

На сегодняшний день реализованы следующие тренажёры:

1. Арифметический тренажёр
2. Тренажёр для отработки перевода единиц измерения
3. Тренажёр для отработки навыков решения квадратных уравнений

Работа с программой построена следующим образом: пользователь выбирает нужный тренажёр и выполняет сгенерированные задания на определённую тему. Программа выдаёт задание, предположим арифметическое выражение, а пользователь делает в уме необходимые подсчёты и вводит ответ.

При вводе ответа, проигрывается звуковой сигнал, информирующий о правильности или неправильности выполненного задания. Так же в случае неверного ответа, на экран выводится сообщение, содержащее верный результат. Через каждые 10 заданий пользователь может выбрать: продолжить тренировку или перейти к результатам.

В конце работы над заданиями, на экран выводится статистика результатов:

1. Количество предъявленных пользователю заданий;
2. Количество верно выполненных заданий;
3. Время, потраченное пользователем на выполнение всех заданий;
4. Среднее время, потраченное пользователем на выполнение каждого задания;
5. Процент верно решённых заданий от общего количества.

В программе есть возможность сохранить результаты в текстовый файл. Имя файла содержит текущую дату.

Так же присутствует возможность настройки программы под себя. В частности, вывод сообщения при неверном решении заданий можно отключить, а также настроить диапазон случайного выбора чисел для генерации заданий.

В качестве инструмента разработки использовался язык программирования Python. Такой выбор обусловлен скоростью разработки программ, которая в случае Python довольно высока. Для написания использовался Python версии

3.6.2. так как у питона довольно богатая стандартная библиотека модулей и пакетов, использовался довольно небольшой набор сторонних зависимостей. Приложение работает под управлением операционной системы Windows.

Ряд сложностей возник при разработке графического интерфейса для тренажёра. Одно из основных требований к интерфейсу было обеспечить возможность взаимодействия с готовым продуктом при помощи программ не визуального доступа людям с нарушениями зрения.

Изначально предполагалось, что для написания будет использована встроенная в Python библиотека Tkinter, однако созданный с помощью данной библиотеки интерфейс оказался практически полностью недоступен для взаимодействия с программами не визуального доступа. Тестирование проводилось с использованием двух наиболее широко распространенных в нашей стране программ не визуального доступа: JAWS for Windows NVDA.

Далее были опробованы две популярные библиотеки: PyQt, являющаяся Python интерфейсом к графической системе Qt4 и wxPython. Интерфейс, написанный при помощи PyQt, оказался более доступен при работе с программами не визуального доступа, но полностью адаптировать его не удалось.

Интерфейс, созданный при помощи wxPython полностью соответствовал предъявляемым к нему требованиям.

Так же было решено распространять программу в виде исполняемого приложения, что позволяет конечному пользователю не устанавливать Python, и не настраивать соответствующее окружение устанавливая необходимые пакеты. для этого использовалась ещё одна сторонняя библиотека cx_freeze.

В результате проведенной работы был создан программный тренажер выполнения математических задач для учащихся с глубоким нарушением зрения. Интерфейс тренажера полностью доступен с помощью программ не визуального доступа JAWS for Windows и NVDA. Тренажер успешно прошел апробацию в московской школе-интернате № 1 для слепых детей. Результаты апробации позволяют сделать вывод, что тренажер можно использовать в учебном процессе для учащихся с глубоким нарушением зрения как в специальных школах, так и в условиях инклюзивного обучения.

Роль информационных коммуникационных технологий в образовании

*Царьков Л.В.
студент факультета государственного
и муниципального управления
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
retvil@mail.ru*

Научный руководитель – Какадий И.И.

Информационные коммуникационные технологии (ИКТ) – это технологии, связанные с телекоммуникацией, т.е. общением на расстоянии посредством всемирной сети Интернет, направленные на интеграцию субъектов в единое информационное пространство с целью получения максимального объема информации. Создание и развитие информационного общества (ИО) предполагает

широкое применение информационно-коммуникационных технологий в образовании, что определяется рядом факторов.

Примером успешной реализации ИКТ стало появление Интернета – глобальной компьютерной сети с ее практически неограниченными возможностями сбора и хранения информации, передачи ее индивидуально каждому пользователю.

Интернет быстро нашел применение в науке, образовании, связи, средствах массовой информации, включая телевидение; в рекламе, торговле, а также в других сферах деятельности человека. Внедрение Интернета в систему образования показали его огромные возможности для развития [1].

ИКТ или ЦОР, далее цифровой образовательный ресурс – продукт, используемый в образовательных целях, для воспроизведения которого нужен компьютер – важнейшая составляющая всех направлений деятельности современного преподавателя, способствующая оптимизации и интеграции учебной и внеучебной деятельности. Дополняя широкий спектр педагогических (образовательных) технологий, ИКТ помогают решить вопросы формирования общей коммуникативной компетенции – условия успешной социализации выпускников.

В настоящее время внедрение ЦОР в образовательный процесс осуществляется неравномерно. Наряду с педагогическими работниками, активно использующими ИКТ, достаточно много педагогов, имеющих поверхностные представления об информационных ресурсах и технологиях, возможностях их применения для повышения эффективности педагогической деятельности. Для того чтобы формировать данную компетентность у студентов, преподаватель сам должен обладать информационно-коммуникативной компетенцией, уметь ориентироваться в различных видах ЦОР, иметь возможность использовать цифровые образовательные ресурсы для решения различных педагогических задач: мотивирования учащихся, постановки целей и задач, организации педагогической деятельности, оценки результатов деятельности и др [2].

Последовательное, систематическое внедрение в педагогический процесс информационно-коммуникационных технологий способно не только расширить существующий арсенал методических средств, но и полностью изменить существующие формы обучения.

Использование ЦОР уместно на всех этапах урока: от актуализации знаний, контроля и оценки знаний, умений и навыков до подготовки домашнего задания.

Современные ЦОРы должны:

- соответствовать содержанию учебника, нормативным актам Министерства образования и науки Российской Федерации;
- ориентироваться на современные формы обучения, обеспечивать высокую интерактивность и мультимедийность обучения;
- обеспечивать возможность уровневой дифференциации и индивидуализации обучения, учитывать возрастные особенности учащихся и соответствующие различия в культурном опыте;
- предлагать виды учебной деятельности, ориентирующие ученика на приобретение опыта решения жизненных проблем на основе знаний и умений в рамках данного предмета;
- обеспечивать использование как самостоятельной, так и групповой работы;
- содержать варианты учебного планирования, предполагающего модульную структуру;

- основываться на достоверных материалах;
- превышать по объему соответствующие разделы учебника, не расширяя при этом тематические разделы;
- полноценно воспроизводиться на заявленных технических платформах;
- обеспечивать возможность параллельно использовать с ЦОрами другие программы.

Сегодня создание электронных учебников становится нормой, и число студентов, обучающихся с их помощью, растет. Причем, если изначально электронные учебники предназначались только для студентов дистанционного образования, то теперь электронные издания используются студентами всех форм обучения. Этому есть простое объяснение – средства, которые предоставляет компьютер для изложения информации, превосходят любые печатные издания. Можно говорить о возникновении нового обобщающего понятия «компьютерные учебные материалы», которое объединяет все электронные средства обучения, реализованные с помощью разнообразных программных средств. Определяющим является содержательное и методическое качество таких ресурсов. Для повседневной практической деятельности преподавателя наиболее значимыми являются такие возможности электронных средств обучения, как адаптация учебного материала к конкретным условиям обучения, потребностям и способностям обучающихся, а также тиражирование и размещение материалов в Сети [3].

Наибольшую ценность для широкого использования представляют ресурсы, которые требуют от преподавателя минимальных навыков работы на компьютере и максимально унифицируют работу студента. Достижение качества образования, формирование предметных и ключевых компетенций во многом зависит от использования проектных, исследовательских, игровых технологий; создания ситуации успеха, сотрудничества, самообразования. Неотъемлемой частью этих технологий являются информационно-коммуникационные и интернет-технологии.

Литература

1. *Савченко И.А., Варавкина А.В.* Актуальные проблемы управления развитием образовательной организации//Экономика и предпринимательство. -2017. -№ 1. -С. 1034–1036. (ч.1). С. 796–802.
2. *Радостева М.В.* Социальное партнерство в сфере образования на современном этапе/М.В. Радостева//Научный журнал Дискурс. 2017. № 9 (11). С. 60–70.
3. *Яныкина А.П., Какадий И.И.* Особенности современных технологий управления образованием и применение их в практической деятельности//Экономика и предпринимательство. -2017. -№ 5–1 (82–1). -С. 500–503.

Оглавление

Часть 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

| | |
|--|----|
| <i>Адамова В.М.</i> Взаимосвязь успеваемости и личностных особенностей второкурсников психологического факультета РНИМУ им. Н.И.Пирогова | 3 |
| <i>Артёмова А.А.</i> Взаимосвязь отношений в родительской семье и готовность к браку среди студенческой молодежи | 5 |
| <i>Архипова П.С.</i> Восприятие образа сверстника противоположного пола девочками-подростками в условиях раздельного обучения | 7 |
| <i>Арябкина Н.Г.</i> Особенности коммуникативной рефлексии подростков в общении | 9 |
| <i>Аттая Е.М.</i> Особенности развития эмоционально-волевой сферы подростков группы риска | 11 |
| <i>Багира В.М.</i> Кризис семи лет в переживаниях современного ребенка | 14 |
| <i>Байбакова Е.С.</i> Особенности профессионального самоопределения юношей и девушек в старших классах | 16 |
| <i>Балашова И.В.</i> Особенности профессионального выбора современных старшеклассников | 21 |
| <i>Баранова М.М., Баронова Г.В.</i> Индивидуально-психологические особенности как фактор риска агрессивного поведения у несовершеннолетних (гендерный аспект) | 23 |
| <i>Басенко Е.О.</i> Взаимосвязь жизненных ценностей и суицидальной направленности поведения в подростковом и юношеском возрастах | 25 |
| <i>Безрукавный О.С.</i> Психолого – педагогическая адаптация учащихся основной школы | 27 |
| <i>Блинова К.А.</i> Особенности механизма фрустрации у младших школьников с СДВГ | 29 |
| <i>Блинофатова Е.В.</i> Условия формирования действия планирования у учащихся начальной школы на предметном языковом материале | 30 |

| | |
|--|----|
| <i>Бровман Г.В.</i> Когнитивные и аффективные аспекты влияния большинства и меньшинства в студенческой среде | 31 |
| <i>Воробьева Е.Ю.</i> Преодоление языкового барьера при изучении иностранного языка у учащихся 7–8 классов | 33 |
| <i>Гаврилина Е.В.</i> Эстетическое развитие как фактор развития познавательных интересов детей в начальной школе | 35 |
| <i>Галебцева М.С.</i> Особенности коммуникативной сферы студентов-психологов и студентов-юристов | 37 |
| <i>Гарифуллина А.Д.</i> Особенности эмоционального интеллекта у подростков с умственной отсталостью | 39 |
| <i>Гоголева Ю.С.</i> Основные технологии социальной работы по преодолению дезадаптации у детей и подростков в системе социальных служб | 40 |
| <i>Гольшиев Н.Н.</i> Формирование регулятивных УУД на уроках физической культуры | 44 |
| <i>Гонтаренко А.А.</i> Проект исследования по развитию взаимопонимания в совместной деятельности подростков | 46 |
| <i>Гусева Ж.Е.</i> Развитие коммуникативных компетенций у младших школьников на занятиях в театральной студии | 48 |
| <i>Дебнер В.В.</i> О статусе профессиональной идентичности у старшеклассников | 50 |
| <i>Доний Е.И.</i> Социальное взаимодействие одаренных детей в гетерогенной образовательной среде | 52 |
| <i>Р Дробин К.А.</i> азвитие познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на занятиях по программированию | 53 |
| <i>Есина Г.К.</i> Стратегии изучения структуры социальных представлений о высшем образовании | 55 |
| <i>Ефремова У.Е.</i> Переживание состояния одиночества в подростковом возрасте | 57 |
| <i>Жаринова М.А., Кичман Д.Н.</i> Зарубежный опыт реабилитации хикикомори | 59 |
| <i>Жарова Н.А.</i> Особенности эмоциональной сферы старшеклассников, имеющих братьев или сестер | 62 |

| | |
|--|----|
| <i>Забуга Е.Д.</i> Взаимосвязь прокрастинации и ведущим полушарием мозга в студенческом возрасте | 63 |
| <i>Завадская М.В.</i> Интернет-зависимое поведение у студентов с разными стилями семейного воспитания | 65 |
| <i>Золотарева И.А.</i> Изучение экологических представлений младших школьников | 67 |
| <i>Зуева Д.Ю.</i> Проблема самосознания обучающихся студентов с однополюм влечением..... | 69 |
| <i>Иванов Д.В.</i> Личностные особенности и социально- психологическая адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в ВУЗе | 71 |
| <i>Иванова Е.А.</i> Особенности представлений о дружбе и справедливости у школьников третьих и четвертых классов..... | 75 |
| <i>Ионова С.В.</i> Детско-родительские отношения и тревожность детей в период поступления в школу..... | 78 |
| <i>Казьмина Ю.С.</i> Диагностика скрытой агрессии у учащихся 3-их классов | 79 |
| <i>Карабетьян Ю.В.</i> Особенности профессионального самоопределение студентов в условиях современной реальности..... | 81 |
| <i>Качалина Д.П.</i> Внутригрупповые отношения в начальных классах общеобразовательной школы..... | 83 |
| <i>Кизунова А.Н.</i> Соотношение личностной и интеллектуальной готовности ребенка к школе..... | 85 |
| <i>Клакоцкая А.А.</i> Эстетическое развитие младших школьников на занятиях в детской музейной студии..... | 86 |
| <i>Климаков О.В.</i> Взаимосвязь жизнестойкости и психологического благополучия у студентов ВУЗа..... | 88 |
| <i>Ключкина В.С.</i> Особенности диагностики предметных результатов младших школьников на естественнонаучном материале | 90 |
| <i>Князева А.А.</i> Роль социальной среды в адаптации подростков с ОВЗ в условиях интеграционного лагеря | 93 |

| | |
|---|-----|
| <i>Козлов С.А.</i> Особенности коммуникативной компетентности подростков – активных пользователей социальных сетей..... | 95 |
| <i>Козлова Е.Н.</i> Соотношение мотивации учения и самопонимания учащихся старших классов | 98 |
| <i>Козлова Н.Н.</i> Особенности мотивации учения в старшем школьном возрасте | 100 |
| <i>Комар Е.Н.</i> Различия основных мотивов профессионального самоопределения учащихся профильных и общеобразовательных классов | 102 |
| <i>Комаровская А.И.</i> Психологическое сопровождение в образовательном процессе беременных и недавно родивших студенток | 104 |
| <i>Комолов О.Е.</i> Роль эмоциональных отношений с родителями в становлении мышления и креативности старшеклассников | 106 |
| <i>Коновалова Д.Ю.</i> Статусно-ролевые позиции в группе в суицидальном поведении подростков | 110 |
| <i>Коробейникова О.В.</i> Психологическое благополучие и направленность личности современных подростков | 112 |
| <i>Котова Д.В.</i> Роль эмоционального интеллекта в социально-психологической адаптации к учебной деятельности у младших школьников | 114 |
| <i>Крыгина-Кузьминых А.А.</i> Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в условиях театральной студии..... | 119 |
| <i>Кудравец В.В.</i> Влияние телесного контакта на уровень агрессии в подростковом возрасте..... | 121 |
| <i>Кузнецова Е.Е.</i> Влияние дополнительных спортивных занятий на адаптацию первоклассников к школе | 123 |
| <i>Лебедев Е.А.</i> Взаимосвязь коммуникативно-эмпатических особенностей и интернет-зависимости в юношеском возрасте | 125 |
| <i>Магамедхаджиева Л.И.</i> Развитие мелкой моторики в народных играх учеников 1–2 классов..... | 127 |
| <i>Мамышева Ю.И.</i> Особенности жизненных стратегий подростков с девиантным поведением | 129 |

| | |
|--|-----|
| <i>Немчикова Е.В.</i> О формировании коммуникативной компетентности младших школьников на внеурочных занятиях | 131 |
| <i>Никитина И.В.</i> Психологические предикторы склонности к противоправному поведению у подростков с нарушением интеллекта | 133 |
| <i>Николаевская И.А.</i> Сотрудничество как условие возникновения субъектной позиции ребенка в процессе преодоления им учебных трудностей | 135 |
| <i>Патраш Ж.Д.</i> Связь агрессивности и акцентуаций характера в подростковом возрасте | 137 |
| <i>Платыгин П.В.</i> Психологическая готовность к профессиональной деятельности | 140 |
| <i>Поварова А.С.</i> О методиках исследования образа Я у младших школьников с разным уровнем учебной самостоятельности | 141 |
| <i>Покровская Е.С.</i> Стресс в семье и вовлеченность родителей в учебную и внеучебную организованную активность подростка | 144 |
| <i>Попович Ю.А.</i> Бифобия в школьной среде как социально-психологический феномен | 145 |
| <i>Прохорова В.С.</i> Особенности адаптации в классе ребенка с ограниченными возможностями здоровья с учетом его зоны ближайшего развития | 147 |
| <i>Разоренова Д.А.</i> Развитие самоконтроля у учеников 2–3 классов в условиях тьюторского сопровождения самоподготовки | 149 |
| <i>Рунов И.А.</i> К вопросу о влиянии стиля воспитания в семье на одаренность детей | 151 |
| <i>Савченкова А.В.</i> Сетевое межведомственное взаимодействие в дополнительном образовании | 153 |
| <i>Салихова А.Е.</i> Особенности взаимоотношений с противоположным полом в процессе обучения в вузах молодых людей из неполных семей | 155 |
| <i>Самарец К.В.</i> Жизнестойкость и самоактивация лиц с инвалидностью и ОВЗ | 156 |
| <i>Севостьянова М.В.</i> Представления родителей об их роли в формировании личностных образовательных результатов младших школьников | 158 |
| <i>Семенова М.Д.</i> Развитие читательской компетентности младших школьников, обучающихся в разных дидактических системах | 159 |

| | |
|--|-----|
| <i>Серебрякова А.В.</i> Гендерная специфика агрессивности в младшем подростковом возрасте..... | 162 |
| <i>Смирнова О.В.</i> Взаимосвязь коммуникативной компетентности родителей подростков с психологическим благополучием их детей..... | 164 |
| <i>Смирнова Я.Н.</i> Формирование представлений младших школьников о товарно – денежных отношениях | 166 |
| <i>Смолко Н.А.</i> К вопросу образования осужденных женщин..... | 168 |
| <i>Стаценко Н.В.</i> Обзор смысложизненных ориентаций студентов-психологов..... | 170 |
| <i>Стоянова А.А.</i> Связь социального интеллекта и агрессивности младших школьников | 173 |
| <i>Стрельникова О.Н.</i> Отношение к взрослению и показатели психологического благополучия младших подростков..... | 175 |
| <i>Сухомлинова А.О.</i> Влияние использования интернета в процессе обучения на отношение к своему здоровью у студентов медицинских вузов..... | 176 |
| <i>Сычева Е.С.</i> Организационные аспекты психологических исследований семейных отношений в условиях образовательных организаций..... | 178 |
| <i>Тарасенко Т.А.</i> Особенности эмоциональной сферы в структуре личности подростков,воспитывающихся в школе-интернате..... | 181 |
| <i>Теплякова Е.Н.</i> Валидизация опросника мотивации учения для подростков | 183 |
| <i>Тимощенко Т.С.</i> Взаимосвязь ценностно-смысловых ориентаций и профессиональных предпочтений у старшеклассников | 185 |
| <i>Требоганова И.А.</i> Развитие рефлексии будущих педагогов начальной школы на занятиях с симулятором уроков математики..... | 187 |
| <i>Троцкая Е.С.</i> Опыт конструирования методики диагностики пространственного мышления детей младшего школьного возраста..... | 190 |
| <i>Трушкин И.В.</i> Особенности профессионального определения абитуриентов с ОВЗ | 191 |
| <i>Туманова Е.Ю.</i> Ценность образования в семье как фактор развития детской одаренности | 195 |

| | |
|---|-----|
| <i>Федотова Е.А.</i> Взаимосвязь тревожности учащихся подросткового возраста со стратегиями поведения в конфликтных ситуациях | 196 |
| <i>Филатова И.В.</i> Развитие коммуникативных компетенций подростков, воспитывающихся в детском доме..... | 198 |
| <i>Фирсова А.А.</i> Престижность выбираемой профессии как фактор самоопределения подростка | 199 |
| <i>Хвалова Н.Е.</i> Особенности развития произвольности поведения детей 6–7 лет на занятиях хатха-йогой | 201 |
| <i>Холодов.С.А.</i> Взаимосвязь внимания и школьной тревожности у детей младшего школьного возраста | 202 |
| <i>Храмова Е.А.</i> Сравнение представлений о «хорошем уроке» с точки зрения учеников 10–11 классов и учителей в условиях мегаполиса | 204 |
| <i>Чернов А.В.</i> Курение – социальная проблема современного общества | 206 |
| <i>Чернов В.А.</i> Правовая социализация в период школьного обучения | 208 |
| <i>Черткова С.В.</i> Выявление психолого-педагогических условий, влияющих на формирование коммуникативной компетентности подростков | 210 |
| <i>Шарипов А.С.</i> Стратегии поведения в конфликтных ситуациях у подростков с разными типами акцентуаций характера..... | 213 |
| <i>Шевекова О.З.</i> Использование знаково-символических средств в учебной деятельности учеников 4-х классов | 215 |
| <i>Шепелева Е.Е.</i> Особенности формирования никотиновой зависимости у студентов высших учебных заведений в соответствии с их доминирующим психическим состоянием | 217 |
| <i>Шестаков В.В.</i> Развитие профессиональных качеств с тудентов-психологов в ходе обучения в ВУЗе | 219 |
| <i>Шилина А.А.</i> Теоретические основы формирования личностных и профессионально значимых качеств будущих учителей начальных классов | 221 |
| <i>Юдина Т.А.</i> Анализ моделей исследования отношений в инклюзивных классах | 224 |

| | |
|--|-----|
| <i>Яркина Н.В.</i> Роль семьи в профессиональном выборе современных подростков..... | 226 |
|--|-----|

Часть 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| <i>Аржанова Е.А.</i> Обучение школьников пунктуации английского языка..... | 229 |
| <i>Ахтямова Р.Ф.</i> Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... | 230 |
| <i>Ашрафуллина А.Н.</i> Коррекция смешанной дисграфии у детей с онр младшего школьного возраста с использованием кинезеологических упражнений | 232 |
| <i>Большакова Н.С.</i> Дидактическая игра как средство формирования познавательных УУД у младших школьников | 234 |
| <i>Воровьева А.С.</i> Использование компьютерных технологий в развитии звукового анализа и синтеза у детей 6–7 лет с ОНР..... | 236 |
| <i>Горохова А.Д.</i> «Одиночки» или нетипичные ответы в исследовании «Современное детство: штрихи к автопортрету»..... | 239 |
| <i>Громова В.С.</i> Влияние лагеря на формирование социальных ценностей старшеклассников | 241 |
| <i>Долгополов А.О.</i> Социализация личности ребенка через систему дополнительного образования в ГБОУ Школа № 1708..... | 243 |
| <i>Жоголев Н.В.</i> Развитие представлений о мире музыки у старшеклассников | 245 |
| <i>Казенов Б.И.</i> Особенности обучения леворуких детей 6–8 лет первым навыкам письма..... | 247 |
| <i>Каюмова Л.Р.</i> Проект «Безопасная образовательная среда»..... | 249 |
| <i>Климова Т.Г.</i> Формирование правовой компетентности подростков как основа профилактики противоправного поведения | 251 |
| <i>Ковалев Э.Ю.</i> Организация системы контроля образовательного процесса в условиях современности..... | 253 |

| | |
|--|-----|
| <i>Козин С.В.</i> Особенности взаимодействия семьи и общеобразовательных школ в процессе социализации младших школьников: трансдисциплинарный подход..... | 255 |
| <i>Козлова А.А.</i> Педагогические основы формирования здорового образа жизни у студентов в спортивно-оздоровительном центре..... | 257 |
| <i>Кондратьева К.Б.</i> Стратегии поддержки одаренных и талантливых обучающихся через разные формы организации образовательного процесса..... | 259 |
| <i>Кузнецова У.Э.</i> Развитие математических способностей младших школьников в процессе обучения элементам логики (на примере математических утверждений)..... | 261 |
| <i>Мингазова Э.Р.</i> Развитие связной речи у детей с ОНР по методике Мурашковой И.Н. «картинка без запинки»..... | 263 |
| <i>Мунилкина А.А.</i> Социокультурное развитие старших дошкольников средствами русской народной сказки..... | 265 |
| <i>Недошвина Ю.С.</i> Исследование представлений современных детей о себе..... | 267 |
| <i>Никитаев Д.М.</i> Некоторые дискуссионные вопросы правового закрепления и реализации принципа светскости образования в Российской Федерации..... | 268 |
| <i>Полешко Р.В.</i> Программа социального сопровождения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья..... | 270 |
| <i>Потапова С.Ю.</i> Современные технологии в системе физического воспитания студентов..... | 272 |
| <i>Пустыльников В.Ю.</i> Современные аспекты изучения игровой компьютерной зависимости у детей старшего школьного возраста..... | 274 |
| <i>Рузьяк Т.О.</i> Спортивное волонтерство как одна из составляющих социальной активности молодежи..... | 276 |
| <i>Савченков Д.С.</i> Воспитание профессиональных интересов у старших школьников..... | 277 |
| <i>Садыкова И.И.</i> Речевая агрессия в педагогическом аспекте..... | 280 |
| <i>Сотцкова Т.С.</i> Умение учиться и его особенности у младших школьников..... | 282 |

| | |
|--|-----|
| <i>Талаш Т.А.</i> Образ изучаемых дисциплин у студентов-психологов и преподавателей | 284 |
| <i>Талызова В.Ю.</i> Работа учителя по формированию навыка планирования как регулятивного универсального действия у детей младшего школьного возраста | 286 |
| <i>Филинкова Е.Е.</i> Становление и развитие социального партнерства в системе дополнительного образования детей | 288 |
| <i>Фролова Д.И.</i> Европейская концепция образования как пример командообразования педагогического коллектива | 289 |
| <i>Фролова С.В.</i> Конвенция поколений в профессиональном воспитании будущего педагога | 291 |
| <i>Чалая О.Е.</i> Особенности представлений о жизнестойкости в педагогической деятельности | 295 |
| <i>Шайхиева А.Р.</i> Использование логоритмических упражнений в преодолении заикания у детей старшего дошкольного возраста | 297 |

Часть 3.

ФИЛОСОФИЯ, СОЦИОЛОГИЯ, УПРАВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

| | |
|--|-----|
| <i>Анохина Е.В.</i> Конфликтогенные зоны в образовательном учреждении как фактор безопасности учителя | 300 |
| <i>Базаева М.А.</i> Развитие самоорганизации деятельности обучающихся в условиях современного образования | 301 |
| <i>Байбакова Е.С.</i> Профессиональная деятельность как социально-психологическая проблема | 303 |
| <i>Беляева В.С.</i> Актуальность и востребованность внеучебной деятельности для учеников средней школы в общеобразовательных учреждениях | 308 |
| <i>Болотина Ю.И.</i> Инновационный путь развития в системном управлении образовательным процессом | 310 |
| <i>Бочкарникова Э.Г.</i> Управление в сфере образовании | 312 |

| | |
|---|-----|
| <i>Вардикян М.С., Кувшинова А.А., Казанцева И.А.</i> Социологическое исследование протестных настроений современной молодёжи..... | 316 |
| <i>Вокуева А.С.</i> Особенности инновационного управления в образовательной организации: социологический, психологический и экономический взгляды..... | 318 |
| <i>Ермилова А.М.</i> Социально-психологические качества подростков, занимающихся спортом..... | 319 |
| <i>Замоткин И.Д.</i> Кому и зачем нужна философия образования сегодня: учителям, исследователям, политикам? | 321 |
| <i>Зиновьева Н.А.</i> Совершенствование модели управления образовательным учреждением как фактор развития организации | 323 |
| <i>Иванов И.В.</i> Примеры инновационного управления в современных образовательных организациях..... | 325 |
| <i>Казаков Р.Г.</i> Современный педагог: личность и профессиональная деятельность..... | 328 |
| <i>Кильяна Е.А.</i> Управление информацией в сфере образования | 330 |
| <i>Кожелин И.В.</i> Лучшие практики по развитию компетенций XXI века среди учащихся высших образовательных учреждений..... | 332 |
| <i>Корецкая Е.А.</i> Особенности организационной культуры в контексте развития образовательной организации | 334 |
| <i>Кужель М.В.</i> Взаимодействие органов местного самоуправления с учреждениями высшей школы и науки..... | 335 |
| <i>Лохтина Ю.А.</i> Трудовой потенциал руководителя образовательного учреждения | 337 |
| <i>Лысикова П.С.</i> Государственная политика в интересах детей и особенности ее реализации в г. Москва в 2012–2017гг. | 340 |
| <i>Макарова А.А.</i> Гибридизация в сфере образования: метафора или объяснительный принцип? | 341 |
| <i>Манахова В.В.</i> Особенности управления современной общеобразовательной организацией..... | 343 |

| | |
|--|-----|
| <i>Манахова Е.А.</i> Восстановительный подход в разрешении конфликтных ситуаций с участием молодежи, находящейся в сложной жизненной ситуации | 345 |
| <i>Мартьянова М.А.</i> Трансформация организационной идеологии в аспекте развития образовательной организации | 347 |
| <i>Морозов А.А.</i> Применение проектного подхода в управлении организационными изменениями: ограничения и перспективы. | 349 |
| <i>Мухаметханова Л.Ф.</i> Аспекты взаимодействия дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников | 350 |
| <i>Павловский А.И.</i> Проблем развития школьной информационной безопасности образовательной среды | 353 |
| <i>Панкова Н.М.</i> Проблемы при реорганизации образовательного учреждения | 354 |
| <i>Покровская Е.С.</i> Цифровые технологии, качество жизни и образования подростков | 356 |
| <i>Полосина А.А.</i> Основные проблемы формирования человеческого капитала в современной России | 359 |
| <i>Просвирина А.И., Скрипак Д.М.</i> Негативные последствия включения детских садов в систему территориально-образовательных комплексов | 360 |
| <i>Сафонова А.О.</i> Проблемы управления школьной образовательной средой | 362 |
| <i>Саяпина А.С.</i> Использование системы «Кайдзен» в деятельности образовательной организации | 364 |
| <i>Симонова С.Г.</i> Управление социально-трудовыми конфликтами образовательной организации в условиях современности | 365 |
| <i>Смурыгина Е.А.</i> Управление изменениями в образовательной организации | 367 |
| <i>Степанова О.С.</i> Социально-психологические аспекты управления изменениями в образовательной организации | 368 |
| <i>Федонова В.В.</i> Государственное управление в сфере образования | 371 |
| <i>Федонова Н.В.</i> Зарубежный опыт управления в сфере образования | 373 |

| | |
|--|-----|
| <i>Федорова К.В.</i> | |
| Социальное управление в современном социуме..... | 375 |
| <i>Хамхоева М.Р.</i> | |
| Теоретическое изучение социальной адаптации студентов в трудах классиков социологической мысли | 377 |
| <i>Хамхоева М.Р.</i> | |
| Социализация студенческой молодежи в образовательном процессе | 379 |
| <i>Хаткевич Г.Ф.</i> | |
| Нормативные и теоретические основы формирования системы проектной и исследовательской деятельности обучающихся в школах г. Москвы..... | 381 |
| <i>Шамина А.К.</i> | |
| Управление образованием: проблемы и основные направления совершенствования | 383 |
| <i>Якушин А.С.</i> | |
| Профессиональное развитие педагога в области конфликтологической компетентности | 385 |

Часть 4.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

| | |
|--|-----|
| <i>Абрамович А.А.</i> | |
| Изучение предпосылок познавательной активности в младшем дошкольном возрасте | 387 |
| <i>Афоница М.А.</i> | |
| Развивающие игры в формировании психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе | 389 |
| <i>Ахтямова Р.Ф.</i> | |
| Приемы мнемотехники в работе с детьми дошкольного возраста | 391 |
| <i>Баранова В.В.</i> | |
| Возможности методической службы в развитии профессиональной компетентности педагогов ДОО..... | 393 |
| <i>Бирюков И.И.</i> | |
| Совместная деятельность детей дошкольного возраста | 396 |
| <i>Васильева А.А.</i> | |
| Универсальные учебные подходы в коррекционно- развивающем обучении детей старшего дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности | 397 |
| <i>Гасанова Р.А.</i> | |
| Представления современных родителей о влиянии продуктивных видов деятельности на развитие дошкольников..... | 400 |
| <i>Гильманова Д.М.</i> | |
| Развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с трудностями в общении | 401 |

| | |
|--|-----|
| <i>Голубкова В.Д.</i> Продуктивное воображение: эффективные методы развития в дошкольном детстве | 404 |
| <i>Горнева Н.В.</i> Представления современных воспитателей о дошкольнике | 407 |
| <i>Громогласов Д.С.</i> Влияние гендерного фактора взрослого на выбор игровых ролей детьми дошкольного возраста | 409 |
| <i>Емельяненко Ю.Р.</i> Методика развития познавательной активности старших дошкольников средствами экспериментирования | 411 |
| <i>Зиновеева Д.А.</i> Проблема использования игровых атрибутов в игровой деятельности современных дошкольников | 413 |
| <i>Ибрагимова Г.Р.</i> Применение ЛЕГО конструктора в автоматизации звуков речи у дошкольников | 415 |
| <i>Ибрагимова Э.Ш.</i> Развитие двигательной ловкости у старших дошкольников | 417 |
| <i>Иванова Д.О.</i> Использование пескотерапии в формировании связной монологической речи у дошкольников с ОНР | 419 |
| <i>Калашиникова С.П.</i> Особенности формирования мотивационной готовности к школе в старшем дошкольном возрасте | 421 |
| <i>Касимова Г.Ф.</i> Формирование связной речи на двух языках у детей с нарушениями речи | 423 |
| <i>Кудряшова М.Б.</i> Основные направления профилактики эмоционального выгорания у воспитателей ДОУ | 425 |
| <i>Кузнецова Т.Ю.</i> Исследование влияния компьютерных игр на произвольное внимание старших дошкольников | 427 |
| <i>Лаценова Н.А.</i> К вопросу психологической готовности старших дошкольников к школе | 429 |
| <i>Лосева Л.Ю.</i> Развитие инициативности старших дошкольников в досуговой деятельности | 430 |
| <i>Лукманова С.Ф.</i> Использование сказок в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи | 432 |

| | |
|--|-----|
| <i>Маковская А.В.</i> Специфика развития негативных эмоций детей дошкольного возраста | 434 |
| <i>Мансурова М.Ф.</i> Развитие активного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях татарской логопедической группы посредством дидактических игр | 436 |
| <i>Нафикова Э.Р.</i> Вариативные формы работы в экологическом образовании дошкольников | 438 |
| <i>Обухова А.В.</i> Родительские представления об игре детей с расстройствами аутистического спектра 3–5 лет | 440 |
| <i>Петроченкова Е.И.</i> Психолого-педагогические условия формирования навыков эффективной совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста | 442 |
| <i>Писклина А.В.</i> Представление воспитателей об индивидуализации дошкольного образования | 443 |
| <i>Рыжова Е.Ю.</i> К вопросу о диагностике развития движений у детей 5–7 лет | 445 |
| <i>Рябкова И.А.</i> Ролевое замещение в разных предметных средах | 448 |
| <i>Сапронова А.Л.</i> Особенности решения проблемных ситуаций детьми с разным уровнем инициативы | 449 |
| <i>Сергеева Т.Н.</i> Конструктивная деятельность как средство развития воображения современных дошкольников | 451 |
| <i>Смирнова С.Ю.</i> Специфика игры современных дошкольников с народными куклами | 453 |
| <i>Соковнина Н.С.</i> Особенности самооценки детей старшего дошкольного возраста | 455 |
| <i>Солдатова Ю.С.</i> Формы проявления инициативности в дошкольном возрасте | 457 |

Часть 5.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

| | |
|--|-----|
| <i>Аксёнов С.И.</i> Концепция и ракурсы исследования историко-педагогического пространства с применением электронного сервиса «Педагогическая карта мира» | 460 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Байдин Д.И.</i> От новых смыслов и задач к проектированию содержания образования в эпоху цифровой экономики..... | 463 |
| <i>Бубнова А.В.</i> Современные тифлотехнические устройства для обучения студентов с глубоким нарушением зрения..... | 465 |
| <i>Бухарина А.Ю.</i> Вызовы современному социальному психологу: что нужно знать, развивать и исследовать в эпоху цифровой экономики | 468 |
| <i>Вилкова К.А.</i> Участие в опросе как предиктор академических достижений слушателей массовых открытых онлайн-курсов..... | 472 |
| <i>Гоголева Ю.С.</i> Социальная дезадаптация детей и подростков вследствие влияния информационных технологий | 474 |
| <i>Гольдман С.М.</i> Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе | 478 |
| <i>Евдокимова О.В.</i> Влияние компьютерных игр на агрессивность подростков..... | 480 |
| <i>Егорова Т.В.</i> Ценностные ориентации и установки старших подростков, участников интернет сообществ различных направлений..... | 482 |
| <i>Кузнецов К.И., Аладко А.В.</i> Изучение местности в геоинформационной системе, ориентированной на пользователей с нарушением зрения..... | 484 |
| <i>Кошимбетова Г.А.</i> Цифровые технологии в исследовательской деятельности психолога | 485 |
| <i>Мотова К.А.</i> Использование цифровых технологий в современном образовательном процессе..... | 487 |
| <i>Мясоедов А.И.</i> Информационное обеспечение процесса управления комплексом недвижимого имущества образовательного учреждения | 490 |
| <i>Покровская Е.С.</i> Цифровые технологии, качество жизни и образования подростков | 491 |
| <i>Титов А.А.</i> Специализированное авторское программное обеспечение в образовании | 494 |
| <i>Туляков Е.В.</i> Программный тренажёр выполнения математических заданий для учащихся с глубоким нарушением зрения | 495 |

Царьков Л.В.

Роль информационных

коммуникационных технологий в образовании496

Научное издание

XVII Всероссийская научно-практическая
конференция молодых исследователей
образования