



АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ
ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ



XXII МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

НАСТАВНИЧЕСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКИ

ТЕЗИСЫ КОНФЕРЕНЦИИ

Москва, 2023

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

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

XXII Международная
научно-практическая конференция
молодых исследователей образования

Наставничество
в педагогической и научной деятельности:
исследования и практики

Тезисы конференции

Москва 2023

ББК 88
Н32

Н32 **XXII Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Наставничество в педагогической и научной деятельности: исследования и практики : тезисы конференции.** – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – 886 с.

ISBN 978-5-94051-298-1

Печатается по решению оргкомитета XXII Международной научно-практической конференции молодых исследователей образования «Наставничество в педагогической и научной деятельности: исследования и практики» (ноябрь 2023).

Редакционная коллегия:

Марголис А.А., Асафова Е.В., Баклашова Т.А., Баилова Т.А.,
Бурлакова И.А., Гаврилова Е.В., Голованова И. И., Денисенкова Н.С.,
Ермаков С.С., Климакова М.В., Кочетова Ю.А., Лебедева Н.В.,
Мануйлова В.В., Насибуллов Р.Р., Платонов В.Н., Поливанова К.Н.,
Сорокова М.Г., Хуснутдинова М.Р., Шепелева Е.А., Шумакова Н.Б.

XXII Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования.

Материалы издаются в авторской редакции.

ББК 88

ISBN 978-5-94051-298-1

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2023.

ЧАСТЬ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Сравнение копинг-стратегий у студентов с субъектной и негативной позицией по отношению к учебной деятельности

Абдуллаев Т.И.

*Студент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: Fadeevtimur9808@mail.ru*

Клименкова Е.Н.

*Кандидат психологических наук, старший преподаватель
кафедры клинической психологии и психотерапии,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: Klimenkovaen@mgppu.ru*

Ключевые слова: субъектная позиция, копинг-стратегии, студенты.

Копинг-стратегии и субъектная позиция играют важную роль в учебной деятельности студентов по нескольким причинам. Учебная деятельность часто связана с высоким уровнем стресса и требует от студентов умения эффективно справляться с этим стрессом. Копинг-стратегии позволяют студентам контролировать свои эмоции, справляться со стрессом, управлять временем, планировать и организовывать свою работу, а также применять различные методы снятия напряжения, что способствует снижению уровня стресса.

Мотивация и уверенность в себе: Субъектная позиция, то есть активная и осознанная позиция по отношению к учебной деятельности у студентов имеет важное значение. Субъектная позиция способствует повышению мотивации и уверенности в своих способностях, что ведет к более активному и эффективному участию в учебном процессе.

Разрешение проблем и принятие решений: Копинг-стратегии позволяют студентам разрешать учебные проблемы и принимать рациональные решения. Умение анализировать ситуацию, применять адекватные стратегии и находить оптимальные решения способствует успешной учебной деятельности.

Развитие саморегуляции и ответственности: Копинг-стратегии и субъектная позиция способствуют развитию саморегуляции и самодисциплины у студентов. Умение контролировать свои эмоции, принимать ответственность за свои действия и принимать стратегические решения способствуют эффективной организации времени и повышению продуктивности в учебной деятельности.

Академический успех и профессиональное развитие: Копинг-стратегии и субъектная позиция могут сказываться на академических успехах студентов. Умение проявлять активность и эффективно справляться с трудностями в учебной деятельности позволяет студентам достигать лучших результатов и создает основу для их профессионального развития.

В итоге, конструктивные копинг-стратегии и субъектная позиция имеют огромное значение в учебной деятельности студентов, они способствуют снижению стресса, повышению мотивации и уверенности в своих возможностях, разрешению проблем, развитию ответственности и саморегуляции. Понимание и развитие этих аспектов являются важными составляющими успешного образования и индивидуального развития студентов.

В связи со всем вышесказанным, представляется актуальным проведение исследования на тему связи копинг-стратегий у студентов с различными позициями по отношению к учебной деятельности. Целью исследования было сравнение выраженности различных копинг-стратегий у студентов с субъектной и негативной позицией по отношению к учебной деятельности. Гипотеза исследования: студенты с субъектной позицией чаще прибегают к конструктивным копинг-стратегиям, чем студенты с негативной позицией по отношению к учебной деятельности.

Всего в нашем исследовании приняло участие 60 человек. Мужчин из них 11, женщин 49. Средний возраст всей выборки составляет 21,7 лет. Представителей помогающих профессий составляет 39 человек, представителей иных профессий 21 человек. Среди них 32 психолога и 28 представителей иных профессий.

Для проведения исследования были использованы следующие методики.

1. «Шкала СОРЕ» под авторством П.А. Иванова, Н.Г. Гаранян (Гаранян, Иванов, 2014).

Шкала была разработана в целях диагностики широкого спектра копинговых реакций. Шкала тестирует несколько видов совладающих реакций, которые, предположительно, являются дисфункциональными, и несколько видов вполне адаптивных реакций.

Шкала была создана в трех вариантах. Здесь используется «диспозиционный» вариант, которая тестирует склонность к определенным совладающим реакциям как устойчивую черту личности. Респондент должен указать, насколько часто он прибегает к той или иной реакции в моменты

жизненного стресса в формате – «никогда так не поступаю», «изредка поступаю так», «часто поступаю так», «очень часто поступаю так».

2. «Субъектная позиция» под авторством Ю.В. Зарецкого, В.К. Зарецкого, И.Ю. Кулагиной (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014).

Опросник используется для диагностики выраженности субъектной позиции по отношению к учебной деятельности в различных возрастах. Опросник имеет трехфакторную структуру. Под «субъектной позицией» понимается активное и осознанное отношение к учебной деятельности. «Объектная позиция» – это готовность делать то, что говорит учитель, а собственные интересы в деятельности игнорируются и не реализуются. «Негативную позицию» характеризует отрицание ценности учения, как со стороны достижений, так и с содержательной стороны. Конечная версия опросника содержит 12 вопросов на которые просят выразить свое согласие («Да», «Скорее да, чем нет») или несогласие («Нет», «Скорее нет, чем да») (Зарецкий, Зарецкий, Кулагина, 2014).

Таблица 1

**Копинг-стратегии у студентов с субъектной
и негативной позицией в учебной деятельности
(Опросник субъектная позиция, COPE)**

Группы Параметры	Студенты с субъектной позицией (N=16)	Студенты с негативной позицией (N=19)	Уровень значимости <i>p</i> (критерий Манна-Уитни)
	М (SD)	М (SD)	
Активный копинг	13,06 (1,69)	11,32 (2,29)	,009**
Использование юмора	8,63 (3,61)	11,74 (3,11)	,012*
Использование эмоциональной социальной поддержки	12,75 (3,71)	10,89 (2,83)	,079 ^c
Употребление психоактивных веществ	4,75 (2,08)	6,37 (3,45)	,043*
Отгормаживание всех других занятий	10,06 (2,52)	8,37 (1,92)	,020*
Планирование совладания	13,06 (1,69)	11,47 (2,63)	,036*

M (SD) – среднее значение (стандартное отклонение)

t различия на уровне тенеденции, $p < 0,1$

* различия значимы, $p < 0,05$

** различия значимы, $p < 0,01$

Как видно из таблицы 1, в результате анализа было установлено, что среднее значение показателей «Активный копинг», «Оттормаживание всех других занятий», «Планирование совладания» у студентов с субъектной позицией значимо выше, чем у студентов с негативной позицией. Это говорит о том, что студенты, занимающие субъектную позицию, чаще прибегают к адаптивным, конструктивным копинг-стратегиям, чем студенты, у которых более выражена негативная позиция. Предположительно, это объясняется тем, что для реализации конструктивных и адаптивных копингов требуется активность и осознанность, что характерно для субъектной позиции по отношению к деятельности. Тогда как для негативной позиции свойственно отрицание ценности деятельности, что не способствует реализации конструктивных, адаптивных копинг-стратегий.

Среднее значение показателей «Использование юмора», «Употребление психоактивных веществ» значимо выше у студентов с негативной позицией. Это говорит о том, что студенты, занимающие негативную позицию по отношению к учебной деятельности, чаще прибегают к использованию юмора и употреблению психоактивных веществ, чем другие студенты. Поскольку негативную позицию в учебной деятельности характеризует отрицание ценности учения, и со стороны достижений, и с содержательной стороны, мы можем предположить то, что студентами с выраженной негативной позицией в учебной деятельности двигают в первую очередь не учебные, а например, социальные мотивы. Использование юмора – это важный компонент эффективного социального взаимодействия. Одной из мотивации для потребления ПАВ в юношеском возрасте является стремление быть частью группы, быть принятым. Также, данные копинг-стратегии при негативной позиции по отношению к учебной деятельности могут являть собой защитный механизм, который реализуется посредством использования ПАВ и юмора. Раз студент занимает негативную позицию по отношению к деятельности, значит у него имеется неудовлетворенность учебой (которая занимает значимое место и является важной деятельностью), в таком случае ПАВ может служить способом «сбежать от реальности».

Показатель «Использование эмоциональной социальной поддержки» значимо выше у студентов с субъектной позицией, чем у студентов с негативной позицией. Это говорит о том, что студенты с субъектной позицией по отношению к деятельности чаще прибегают к использованию эмоциональной социальной поддержки, чем студенты с негативной позицией. Поскольку студенты с субъектной позицией проявляют большую активность и осознанность, это может влиять на то, что им легче устанавливать социальные контакты и использовать их для своей эмоциональной поддержки, в отличие от студентов с негативной позицией. Тем не менее, необходимо отметить, что данные различия

в показателях между студентами с субъектной и негативной позицией находятся на уровне тенденции. Для более точных и надежных выводов требуется проведение дополнительных исследований на выборке большего размера.

В заключение можно сказать, что студенты, пребывающие в субъектной позиции по отношению к учебной деятельности и умеющие применять конструктивные копинг-стратегии, вероятнее всего, имеют больше возможностей для достижения академических целей.

Результаты исследования указывают на важность укрепления субъектной позиции у студентов ВУЗов для развития их эмоциональной регуляции и формирования конструктивных копинг-стратегий. Поддержка становления субъектности, выраженной в активности и осознанности, может быть психотерапевтической мишенью в оказании психологической помощи и консультировании студентов.

Учителя и преподаватели могут способствовать становлению у студентов субъектной позиции и конструктивных копинг-стратегий, предоставляя поддержку, обратную связь и оказывая содействие в расширении их навыков справления с учебными трудностями.

Понимание и развитие копинг-стратегий и субъектной позиции в учебной деятельности могут иметь долгосрочные положительные эффекты на академический успех студентов и их общую психологическую благополучность.

Литература

1. *Гаранян Н.Г., Иванов П.А.* Апробация опросника копинг-стратегий (COPE) // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 1. С. 82–93.
2. *Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н.* Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2. С. 75–93. DOI: 10.17759/cpp.2017250205
3. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 99–110.

Comparison of coping strategies with a subjective and negative position in relation on learning activity to students

Abdullaev T.I.

*student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: Fadeevtimur9808@mail.ru*

Klimenkova E.N.

*Candidate of Psychological Sciences, Assistant professor
at Clinical psychology and psychotherapy department,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: Klimenkovaen@mgppu.ru*

Keywords: subject position, coping-strategy, students.

Личность руководителя в системе профилактики профессионального выгорания у педагогов общеобразовательной организации

Абгаров А.Л.

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

e-mail: Toni.abgarov@bk.ru

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 31.07.2023 № 073-00038-23-06 «Разработка социально-психологической технологии профилактики и преодоления профессионального выгорания у педагогов общеобразовательных организаций».

Научная новизна заключается в обосновании влияния руководителя на риск возникновения и степень проявления синдрома выгорания, с учетом его стиля управления и влияния на положение дел в организации. Основными задачами являются: повышение производительности и гуманизации труда; выявление специфических условий создания психологической технологии для профилактики и остановки негативных психологических явлений, обусловленных специфическими условиями труда. Методы исследования: системный анализ содержания теоретических и практических работ проблемы и синтез выделенных признаков.

В работах Сечко А.В. профессиональное выгорание – состояние, появляющееся у людей с высокой мотивацией на достижение целей, но неудовлетворенных своими профессиональными потребностями в связи с социально-психологическими и организационными факторами. Оно включает следующие компоненты: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений. Вместе с выгоранием рассматривается противоположное ему состояние – вовлеченность, позволяющее проявлять активность, готовность участия в организации, погруженность в деятельность и т.д. Так, роль руководителя влияет на предотвращение выгорания, путем создания благоприятной обстановки для коммуникации персонала, профессионального развития и включенность в принятии необходимых решений [5].

Для выяснения влияния руководителя на риски возникновения и силу проявления синдрома выгорания у педагогов общеобразовательных организаций было проведено исследование, в котором приняло участие 125 учителей из 19 школ, представляющих различные регионы Российской Федерации.

На основе формализованного опроса, в который были включены пункты оценки качеств руководителя по пятибалльной шкале. Для оценки стиля руководства трудовым коллективом применялась методика В.П. Захарова и А.Л. Журавлева [2]. Для оценки степени проявления синдрома

выгорания использовалась методика Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [1]. Для оценки степени вовлеченности и ее элементов применялся опросник «Утрехская шкала увлеченности работой» в адаптации Д.А. Кутузовой [3].

Для повышения достоверности использовалась групповая оценка качеств руководителя педагогами, работающими в одной общеобразовательной организации. Объективная оценка качеств руководителя (ГОЛ), рассчитывалась как осредненная сумма баллов по шкалам трудолюбия, активности, оценка профессиональных знаний, заботы о подчиненных, требовательности, отзывчивости, умения разбираться в людях, справедливости.

По результатам статистического анализа значимая взаимосвязь обобщенной групповой оценки руководителя выявлена с шкалами вовлеченности, обратная корреляция отмечается с параметрами профессионального выгорания (Таблица 1). При этом сила проявления профессионального выгорания зависит от оценки качества руководителя, значимость соответствует 0,002 (Таблица 2).

Таблица 1

**Взаимосвязь обобщенной групповой оценки руководителя
и параметров профессионального выгорания и вовлеченности**

Параметры профессионального выгорания и вовлеченности	r – коэффициент корреляции	p – значимость (корреляция значима на уровне 0,05)
Эмоциональное истощение	- 0,198	0,013
Профессиональный цинизм	- 0,296	< 0,001
Профессиональное выгорание	- 0,285	< 0,001
Энергичность	0,185	0,019
Энтузиазм	0,183	0,02
Поглощённость	0,203	0,012
Общий уровень вовлеченности	0,194	0,015

Таблица 2

**Зависимость профессионального выгорания
от обобщенной групповой оценки руководителя**

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
	B	Стандартная ошибка	Бета		
1 (Константа)	102,744	16,701		6,152	,000
1 Обобщенная групповая оценка руководителя (ГОЛ)	-,123	,039	-,271	-3,127	,002

Групповая оценка влияния руководителя на положение дел в организации имеет взаимосвязь с параметрами вовлеченности, а также обратную корреляционную связь с шкалами профессионального выгорания (Таблица 3). Также оценка влияет на уровень вовлеченности респондентов (Таблица 4).

Таблица 3

**Взаимосвязь групповой оценки влияния
руководителя на положение дел в организации и параметров
профессионального выгорания и вовлеченности**

Параметры профессионального выгорания и вовлеченности	г – коэффициент корреляции	р – значимость (корреляция значима на уровне 0,05)
Эмоциональное истощение	- 0,251	0,0005
Профессиональный цинизм	- 0,491	< 0,001
Редукция личностных достижений	- 0,275	0,003
Профессиональное выгорание	- 0,420	< 0,001
Энергичность	0,214	0,015
Энтузиазм	0,376	< 0,001
Поглощённость	0,365	< 0,001
Общий уровень вовлеченности	0,332	< 0,001

Таблица 4

**Зависимость вовлеченности от способности
руководителя влиять на положение дел в организации**

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
	B	Стандартная ошибка	Бета		
(Константа)	16,813	13,055		1,288	,201
1 ГОЛ влияние на положение дел в организации	,115	,033	,326	3,447	,001

В исследовании взаимосвязь директивного стиля управления отмечается со всеми шкалами, изучаемыми в работе (Таблица 5). При этом характерна значимая зависимость выгорания от данного стиля управления (Таблица 6).

Таблица 5

**Взаимосвязь директивного стиля управления коллективом
и параметров профессионального выгорания и вовлеченности**

Параметры профессионального выгорания и вовлеченности	г – коэффициент корреляции	р – значимость (корреляция значима на уровне 0,05)
Профессиональный цинизм	0,498	< 0,001
Редукция личностных достижений	0,310	<0,001
Профессиональное выгорание	0,394	< 0,001
Энергичность	0,156	0,048
Энтузиазм	0,216	0,01
Поглощённость	0,253	0,0003
Общий уровень вовлеченности	0,220	0,0003

Таблица 6

**Зависимость профессионального выгорания
от директивного стиля управления коллективом**

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
	B	Стандартная ошибка	Бета		
1 (Константа)	34,584	4,187		8,261	,000
1 Директивный стиль управления	,037	,009	,344	3,891	,000

Коллегиальный стиль управления коррелирует со всеми шкалами вовлеченности, и отмечается обратная взаимосвязь с компонентами профессионального выгорания (Таблица 7). При этом характерно значимое влияние коллегиального стиля руководства на степень профессионального выгорания (Таблица 8).

Таблица 7

**Взаимосвязь коллегиального стиля управления коллективом
и параметров профессионального выгорания и вовлеченности**

Параметры профессионального выгорания и вовлеченности	г – коэффициент корреляции	р – значимость (корреляция значима на уровне 0,05)
Эмоциональное истощение	- 0,250	- 0,250
Профессиональный цинизм	- 0,560	< 0,001
Редукция личностных достижений	- 0,281	<0,001

Параметры профессионального выгорания и вовлеченности	г – коэффициент корреляции	р – значимость (корреляция значима на уровне 0,05)
Профессиональное выгорание	- 0,441	< 0,001
Энергичность	0,332	< 0,001
Энтузиазм	0,216	0,01
Поглощённость	0,307	< 0,001
Общий уровень вовлеченности	0,267	0,002

Таблица 8

Зависимость профессионального выгорания от коллегияльного стиля управления коллективом

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	г	Значимость	
	В	Стандартная ошибка	Бета			
1	(Константа)	77,389	6,420		12,054	,000
	Коллегияльный стиль управления	-,028	,006	-,379	-4,357	,000

Либеральный стиль управления руководителя имеет взаимодействие с эмоциональным истощением, деперсонализацией, с итоговым показателем профессионального выгорания и энтузиазмом. Отрицательная корреляция отмечается с параметром «поглощённость» (Таблица 9). Свойственна значимая зависимость выгорания от либерального стиля управления.

Таблица 9

Взаимосвязь либерального стиля управления коллективом и параметров профессионального выгорания и вовлеченности

Параметры профессионального выгорания и вовлеченности	г – коэффициент корреляции	р – значимость (корреляция значима на уровне 0,05)
Эмоциональное истощение	0,196	0,018
Профессиональный цинизм	0,310	< 0,001
Профессиональное выгорание	0,227	0,007
Энтузиазм	0,269	0,002
Поглощённость	- 0,162	0,042

Таблица 10

**Зависимость профессионального выгорания
от либерального стиля управления коллективом**

Модель	Нестандартизован- ные коэффициенты		Стандарти- зованные ко- эффициенты	t	Значимость
	B	Стандарт- ная ошибка	Бета		
1 (Константа)	77,389	6,420		12,054	,000
1 Либеральный стиль управ- ления	-,028	,006	-,379	-4,357	,000

Вывод. Таким образом, на риски возникновения и силу проявления профессионального выгорания у педагогов общеобразовательных учреждений могут влиять такие качества руководителя как трудолюбие, активность, профессиональные знания, забота о подчиненных, требовательность, отзывчивость, умение разбираться в людях и справедливость. Важным также является влияние руководителя на положение дел в организации.

В работе в общеобразовательных организациях на возникновение профессионального выгорания у педагогов влияют и определенные стили управления руководителя коллективом. К таким стилям можно отнести либеральный, коллегиальный и директивный.

Литература

1. *Водопьянова, Н.Е.* Анализ проблемы профессионально-личностных деформаций и выгорания учителей вечерних школ / Н.Е. Водопьянова, Л.Н. Голина // Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание: Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых: В двух томах, Санкт-Петербург, 12–25 апреля 2018 года / Под научной редакцией А.В. Шаболтас, С.Д. Гуриевой. Том 2. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство ВВМ», 2018. – С. 422–429. – EDN ZOVQNH.
2. *Журавлев, А.Л.* Индивидуальный стиль руководства производственным коллективом / А.Л. Журавлев, В.Ф. Рубахин, В.Г. Шорин. – Москва: Институт управления народным хозяйством, 1976. – 119 с. – EDN TERKOF.
3. *Кутузова Д.А.* Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
4. *Никифоров, Г.С.* Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров, М.А. Дмитриева, В.М. Снетков. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 443 с. – ISBN 5-9268-0161-3. – EDN LXJRZJ.

5. Сечко, А.В. Профессиональная вовлеченность педагогов в системе психологических взглядов / А.В. Сечко, О.Р. Леонгардт // Психология обучения. – 2018. – № 5. – С. 104–113.

The personality of the head in the system of prevention of professional burnout among teachers of a general education organization

Abgarov A.L.

*Student, Moscow State Psychological
and Pedagogical University, Moscow, Russia
e-mail: Toni.abgarov@bk.ru*

The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 07/31/2023 No. 073-00038-23-06 “Development of socio-psychological technology for the prevention and overcoming of professional burnout among teachers of educational organizations”.

The scientific novelty consists of the justification of the influence of the head on the risk of occurrence and the degree of manifestation of burnout syndrome, taking into account his management style and impact on the state of affairs in the organization. The main objectives are: to increase productivity and humanization of labor; to identify specific conditions for the creation of psychological technology for the prevention and stopping of negative psychological phenomena caused by specific working conditions. Research methods: systematic analysis of the content of theoretical and practical works of the problem and synthesis of the selected features.

Замещающий родитель: личностные ресурсы и факторы риска

Айгунова Б.К.

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

Екимова В.И.

*доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ
экстремальной психологии факультета экстремальной психологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: iropse@mail.ru*

Ключевые слова: замещающая семья 1, семейные кризисы 2, факторы риска 3.

Решение проблем эффективного воспитания детей и развития замещающей семейной системы связано с преодолением семейных кризисов с целью предотвращения возвратов детей в социальные учреждения, которые имеют тяжелые, необратимые последствия для развивающейся личности ребенка.

Важным предиктором, оказывающим влияние на успешность помещения ребенка-сироты в замещающую семью, является жизненный опыт замещающих родителей и стиль родительства. Ряд исследователей (Хрусталькова Н.А., О.А. Беляева, Е.Д. Проскуракова, Боенкина Е.А., Гущина Т.В., Долгова В.И., Овчарова Р.В., Терновская М.Ф., Долгова В.И., Рокицкая Ю.А., Меркулова Н.А., Гапченко Е.А., Куфтяк Е.В.) рассматривают родительскую компетентность как личностное интегральное качество на основе ценностных ориентаций, выработанных в системе семейного воспитания, принятыми ее участниками, характеризующиеся мотивационными, смысловыми, отношенческими, регуляторными составляющими [2].

Цель исследования: определить факторы риска в возникновении семейных кризисов в замещающей семье. Задачи исследования: выявить факторы, предпосылки и особенности, влияющие на риски протекания семейных кризисов в замещающих семьях; изучить различия факторов риска в возникновении семейных кризисов; выделить мишени психолого-педагогической помощи семье в развитии ресурсов, необходимых для готовности воспитания приемного ребенка.

В соответствии с гипотезой нашего исследования к факторам риска, способствующим возникновению кризиса в замещающих семьях относятся: недостаточная адекватность мотивации приема ребенка,

искаженные ролевые ожидания и деструктивные родительские установки кандидатов, а также незрелые психологические защиты.

Методологической основой исследования является системный подход к семье (Minuchin S., Bowen M., Carter E.A., McGoldrick M., Эйдмиллер Э.Г., Юстицкис В.В., Оудсхоорн Д., В. Сатир, А.Я. Варга, К. Витакер, Спиваковская А.С., Холмогорова А.Б., Карабанова О.А., Селигман М., Горбуля Е.В. и др.).

Были использованы психодиагностические методы для сбора эмпирического материала исследования, диагностические методики: «Опросник мотивации приема» В.Н. Ослон; «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х.Р. Конте); «Опросник измерения родительских установок и реакций, PARI» (Е.С. Шефер и Р.К. Белл в адаптации Т.Н. Нещерет). Проведение статистического анализа эмпирического материала проводилось с помощью U-критерия Манна – Уитни, который использовался для оценки различий между двумя независимыми малыми выборками по уровню какого-либо признака.

Выборка была разделена на две группы по уровню адекватности мотивации приема в семью ребенка: в первую группу вошли кандидаты с высоким уровнем адекватности мотивации, количество которых составило шесть человек (20%), а вторую группу составили кандидаты со средним уровнем адекватности мотивации, двадцать четыре человека, что составляет восемьдесят процентов от общего количества, кандидатов, с низким уровнем мотивации не было выявлено кандидатов.

Научная новизна исследования состоит в выявлении факторов, предпосылок и особенностей в группах кандидатов с более низким уровнем адекватности мотивации, влияющих на риск возникновения семейных кризисов в замещающей семье, их характеризует: выраженные мотивы снятия стигмы и изменения семейной структуры; ведущими защитными механизмами их личности является проекция; выраженными родительскими установками проявляется уклонение от контакта с ребенком, преодоление сопротивления, подавление воли, исключение вне семейных влияний, чрезмерное вмешательство в мир ребенка, стремление ускорить развитие ребенка, развитие активности ребенка.

Проверка статистических гипотез показала значимые достоверные различия между группами по таким показателям мотивации, как изменение семейной структуры (5%) и снятие стигмы (1%). По категориям мотивации решения экзистенциальных проблем и «пустое гнездо» различия не достоверные, находятся в зоне неопределенности.

Можно констатировать, что значимые различия по мотивации снятия стигмы, понимаемой как ощущение своей ущербности, комплексов относительно своей неполноценности, решению внутриличностных проблем, являясь неконструктивными и ведущими в определении

мотивации приема детей в семью, отличают их от большинства «нормальных» людей или семей, однозначно, относятся к факторам риска семейного кризиса.

Таблица 1

Достоверность различий в группах с высоким и средним уровнем адекватности мотивации по отдельным показателям мотивации «Опросник мотивации приема» (Ослон В.Н.)

Показатели	Кандидаты с высоким уровнем адекватности мотивации (N=6)	Кандидаты со средним уровнем адекватности мотивации (N=24)	Оценка достоверности различий
Уровень адекватности мотивации	1	2,09	$p \leq 0.01$
Изменение семейной структуры	0	1,0	$p > 0.05$
Снятие стигмы	0	3,5	$p \leq 0.01$

Таблица 2

Достоверность различий между кандидатами с высоким и средним уровнем адекватности мотивации по характеристикам родительских установок и реакций (PARI)

Показатели	Кандидаты с высоким уровнем адекватности мотивации (N=6)	Кандидаты со средним уровнем адекватности мотивации (N=24)	Оценка достоверности различий
Подавление воли	10,83	12,88	$p \leq 0.01$
Ощущение самопожертвования	9,83	12,92	$p \leq 0.01$
Исключение вне семейных влияний	9,33	13,46	$p \leq 0.01$
Сверхавторитет родителей	12,33	15,71	$p \leq 0.01$
Развитие активности ребенка	11,00	14,46	$p \leq 0.01$
Уклонение от контакта	7,67	10,13	$p \leq 0.01$
Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка	9,67	13,21	$p \leq 0.01$
Стремление ускорить развитие ребенка	8,50	11,33	$p \leq 0.01$

У кандидатов с более низким уровнем адекватности мотивации приема ребенка проявляются значимо высокие показатели по следующим

параметрам: подавление воли, ощущение самопожертвования, исключение внесемейных влияний, сверхавторитет родителей, развитие активности ребенка, уклонение от контакта, чрезвычайное вмешательство в мир ребенка, стремление ускорить развитие ребенка.

Значимые различия (1%) между кандидатами с высоким и более низким уровнем адекватности мотивации по характеристикам ведущих психологических защит выявлены по показателям проекции, по показателям общей напряженности всех психологических защит находятся в зоне неопределенности. Проекция как психологическая защита относится к регистру наиболее деструктивных защит, появляется как результат раннего эмоционального неприятия значимых других, предполагает приписывание негативных качеств другим людям, чтобы на их фоне выглядеть лучше, оправдывая таким образом свое, часто агрессивное и враждебное поведение.

Таким образом, при снижении адекватности мотивации замещающие родители в большей степени ориентированы на разрешение собственных проблем, связанных с преодолением своей ущербности, компенсацию неполноценности, снятие стигмы, изменение семейной структуры, поиск экзистенциальных смыслов, заполнение пустоты в себе и семейной системе. Так как приемный ребенок не может удовлетворить эти потребности, на него будет, скорее всего, переноситься ответственность за такие неадекватные ожидания, что свидетельствует о риске и указывает на угрозу возникновения кризиса в семейной системе.

При снижении адекватности мотивации у замещающих родителей проявляются более авторитарные, неконструктивные родительские установки на подавление воли ребенка, исключение внесемейных влияний, сверхавторитет родителей, уклонение от эмоционального контакта, чрезвычайное вмешательство в мир ребенка, стремление ускорить развитие ребенка, ощущение самопожертвования, развитие активности ребенка. Это будет влиять на детско-родительские отношения и, скорее всего, будет ключевой зоной риска развития кризиса в семье.

Такие замещающие родители часто имеют проекцию как ведущую психологическую защиту, которая является не только незрелым, но и достаточно деструктивным механизмом в возникновении и обострении семейных конфликтов и проблем, потому что такие люди склонны переносить свои негативные переживания, проблемы на детей и друг на друга, следовательно, данные особенности можно рассматривать как факторы семейных кризисов.

Данное исследование не является завершенным и исчерпывающим, планируется продолжить изучение факторов риска в возникновении и усугублении семейных кризисов с кандидатами в замещающие родители для организации их психологического консультирования и оказания психологической поддержки.

Литература

1. *Боенкина Е.А.* Становление психологической готовности к замещающему родительству: прогностический потенциал мотивационного измерения: автореф. дис. ... канд. психол. наук – Москва: Современная гуманитарная академия, 2021.
2. *Котова Т.Е.* Социально-психологические и личностные характеристики готовности к замещающему родительству: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.05 – Ярославль: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 2011.
3. *Майн Н.В.* Индивидуальная и межпоколенческая психотравматизация кандидатов в замещающие родители: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 /Майн Надежда Викторовна. – М., 2017.186 с.
4. *Махнач А.В., Лактионова А.И., Постылякова Ю.В., Лотарева Т.Ю.* Жизнеспособность замещающей семьи: профилактика отказов от приемных детей. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – 223 с.
5. *Олифиревич Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф.* Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
6. *Ослон В.Н.* Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.

Foster parent: personal resources and risk factors

Aigunova B.K.

*Master's student, Moscow State Psychological
and Pedagogical University (MSPPU),
Moscow, Russian Federation
e-mail: cpprik@inbox.ru*

Ekimova V.I.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department
of Scientific Foundations of Extreme Psychology,
Faculty of Extreme Psychology, Moscow State
Psychological and Pedagogical University (MSPPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: iropse@mail.ru*

Keywords: foster family 1, family crises 2, risk factors.

Отношение к своему телу и стремление к здоровому питанию в подростковом возрасте

Акимов А.А.

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

Ключевые слова: внешность, здоровое питание, пищевое поведение.

Подростковый период характеризуется значительными физическими и эмоциональными преобразованиями, которые могут вызвать обеспокоенность о собственной внешности. В этот период жизни подростки активно конструируют свою идентичность, и внешность играет важную роль в этом процессе. Учитывая это, множество факторов могут привести к беспокойству по поводу внешности и стремлению к определенному внешнему облику. Отношение к своему телу в юношеском возрасте представляет собой сложное психологическое явление, которое может быть рассмотрено с разных теоретических позиций. [1, 2]

Актуальность исследования заключается в освещении одной из малоизученных разновидностей расстройств пищевого поведения – орторексия, которое заключается в нездоровом стремлении к здоровому питанию.

Целью исследования стали связи между отношением к своему телу и стремлением к здоровому питанию в подростковом и юношеском возрасте, а также выявление факторов, влияющих на эти установки и поведение.

Существует сложная взаимосвязь между здоровым питанием и восприятием собственного тела в подростковом возрасте. С одной стороны, здоровое питание может способствовать формированию положительного отношения к своему телу у подростков и юношей, поскольку оно обеспечивает организм необходимыми питательными веществами для физического роста и развития, а также способствует общему здоровью и благополучию. С другой стороны, некоторые подростки могут проявлять чрезмерную тревожность по поводу здорового питания, что может привести к ограничительным или навязчивым привычкам в еде и отрицательному восприятию своего тела. [3, 4]

В исследовании приняли участие 28 человек в возрасте 14–21 год. 14 человек в возрасте 14–16 лет (4 мальчика, 10 девочек). 14 человек в возрасте 17–21 год (7 девушек, 7 юношей). Респонденты являются учащимися школы и высших учебных заведений. Тестирование проходило онлайн в формате для респондентов старше 17 лет и в формате бумажных бланков для школьников.

Методики: Опросник нервной орторексии Бретмена; Шкала оценки пищевого поведения, ШОПП/EDI (Д. Гарнер, в адаптации О.А. Скугаревского); Взаимодействие родитель-ребенок (ВРР) И.М. Марковской; Опросник образа собственного тела, ООСТ (О.А. Скугаревский, С.В. Сивуха); Опросник орторексии для подростков.

При расчете достоверного уровня значимости было использовано двустороннее обратное t-распределение Стьюдента ($\alpha \approx 0,3929$).

Полученные результаты: 1. Существует связь между неудовлетворенностью своим телом и стремлением к здоровому питанию. 2. Стремление к здоровому питанию чаще встречается в подростковом возрасте, чем в юношеском. 3. Неудовлетворенность телом значимо более выражена в юношеском возрасте, чем в подростковом: из 14 подростков 4 неудовлетворены своим телом, в том время как из 14 юношей и девушек 6 неудовлетворены своим телом. 4. Чем ниже уровень принятия и чем выше уровень контроля со стороны матери, тем более выражено стремление к худобе. 5. Чем ниже уровень сотрудничества с матерью, тем более выражена неудовлетворенность телом. 6. Чем ниже уровень последовательности отца, тем выше уровень булимии. 7. Перфекционизм и интероцептивная некомпетентность значимо связана с требовательностью со стороны отца.

Заключение. В данном исследовании были изучены образ тела и его особенности в подростковом и юношеском возрасте, а также такое явление как стремление к здоровому питанию на разных возрастных этапах.

Было обнаружено, что стиль семейного воспитания связан с пищевым поведением подростков, а также то, что существует связь между неудовлетворенностью своим телом и стремлением к здоровому образу жизни.

Так же результаты исследования указывают на то, что негативное отношение к телу более выражено в юношеском возрасте, нежели в подростковом. Такие результаты могут быть связаны с тем, что в юношеском возрасте у девушек и парней появляется более активное стремление выглядеть привлекательнее для потенциального партнера в романтических и сексуальных аспектах, поэтому они склонны видеть в себе недостатки, которые отдаляют их от идеализированных стандартов привлекательности и это связано с уровнем их неудовлетворенности собственным телом.

Литература

1. Волкова О.А., Рождественская Н.Н. Образ тела как проекция отношения к собственной личности // Психология телесности: теоретические и практические исследования, 2011.
2. Дурнева М.Ю., Мешкова Т.А. Влияние социокультурных стандартов привлекательности на формирование отношения к телу и пищевого поведения у девушек подросткового и юношеского возраста // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 2. С. 25–34.

3. *Knauss, C., Paxton, S.J., and Alsaker, F.D.* (2007). Relationships amongst body dissatisfaction, internalisation of the media body ideal and perceived pressure from media in adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescents*, 4(4):353–60.
4. *O'Neil, C.E., Byrd-Bredbenner, C., Hayes, D., Jana, L., and Klinger, S.E.* (2014). The role of breakfast in health: definition and criteria for a quality breakfast, 114(12 Suppl): S8-S26.

Attitudes toward one's body and the pursuit of healthy eating in adolescence

Akimov A.A.
master student,
Moscow State University of Psychology
& Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: akimovggtu@gmail.com

Связь агрессивного поведения, социометрического статуса и эмоционального интеллекта младших подростков

Алехина А.А.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: alisa.alehina777@gmail.com

Ключевые слова: младшие подростки, эмоциональный интеллект, распознавание эмоций по лицевой экспрессии, агрессивное поведение, социометрический статус.

Проблема подростковой агрессии сохраняет свою актуальность в настоящее время в связи с изучением новых форм выражения агрессии, поиском причин проявления агрессивного поведения и способов коррекции.

Известно, что в подростковом возрасте особую значимость приобретает общение со сверстниками, а социометрический статус в группе сверстников определяет качество этого взаимодействия [4]. Характер складывающихся взаимоотношений влияет на поведенческие проявления подростка, его непосредственные реакции. Понимание собственных эмоций и эмоций другого человека ориентирует в ситуации и дает возможность действовать, согласно этому знанию [1, 2, 3]. Проявление высокого уровня агрессии во взаимодействии со сверстниками – показатель социально-дезадаптивного поведения, что, в свою очередь, сказывается на статусе подростка в группе [4]. Умеренная же (средний и повышенный уровень) агрессия носит скорее адаптивный характер [5].

Способность распознавать эмоции другого человека и эмоциональный интеллект в целом у подростков с агрессивным поведением на данный момент изучен мало, особенно в контексте отражения реальных отношений в коллективе сверстников через их статус.

Мы предполагаем, что распознавание эмоций своих и другого человека, участвует в регуляции поведения подростка и способствует проявлению им адекватных поведенческих реакций во взаимодействии с окружающими людьми, в результате чего формируется соответствующий статус в группе.

Целью данного исследования явилось выявление связи между уровнями развития эмоционального интеллекта, проявлениями агрессивных реакций в поведении и социометрическим статусом подростков.

Гипотеза исследования о существовании связи между эмоциональным интеллектом (в частности распознаванием эмоций), социометрическим статусом и агрессией в поведении у подростков представлена следующими предположениями:

1. Существует прямая связь между эмоциональным интеллектом и социометрическим статусом у подростков.
2. Существует обратная связь между социометрическим статусом и агрессивным поведением у подростков.
3. Существует обратная связь между эмоциональным интеллектом и агрессивным поведением у подростков.

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 9 г. Павловский Посад. Выборку составили 27 подростков в возрасте 14–15 лет (15 мальчиков и 12 девочек), учащиеся 8-го класса.

В качестве диагностического инструментария были использованы: опросник исследования уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки (на русском языке стандартизирован А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой); социометрический метод М. Битяновой; тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина; «Эмоциональные лица» Н.Я. Семага (авторская модификация). В работе применялись методы статистической обработки данных (метод ранговой корреляции Спирмена). Статистическая обработка результатов была проведена в программе IBM SPSS Statistics 26.0.

Рисунок 1 отражает результаты корреляционного анализа, которые показывают множество связей между изучаемыми показателями, которые будут рассмотрены ниже.



Рис. 1. Результаты корреляционного анализа между тремя переменными

1. Связь показателей эмоционального интеллекта и социометрического статуса подростков:
 - 1.1. Установлена прямая связь между отвержением одноклассниками и сдерживанием подростками своих эмоций, управлением ими. То есть, чем больше выражено отвержение со стороны одноклассников, тем больше подростки сдерживают свои эмоции. Также, обратная связь обнаружена между отвержением одноклассниками и способностью распознавать эмоции радости и удивления по лицевой экспрессии. То есть, чем ниже выражена

- способность распознавать эмоции радости и удивления по лицевой экспрессии, тем больше выражено отвержение со стороны одноклассников.
- 1.2. Установлено, что существует прямая связь между способностью подростками распознавать эмоцию радости по лицевой экспрессии и принятием со стороны одноклассников. То есть, чем выше способность распознавать эмоцию радости по лицевой экспрессии, тем больше выражено принятие одноклассниками.
 2. Связь социометрического статуса и проявлений агрессивного поведения у подростков:
 - 2.1. Отвержение одноклассниками связано с проявлением враждебности и физической агрессии подростком. Установлена прямая связь между отвержением одноклассниками и проявлением физической агрессии подростком, то есть, чем выше проявление физической агрессии, тем больше отвержений от одноклассников получает подросток. Между проявлением враждебности подростка и принятием одноклассниками обнаружена обратная связь, то есть, чем выше проявление враждебности, тем меньше одноклассники принимают подростка.
 3. Связь эмоционального интеллекта и проявлений агрессивного поведения у подростков:
 - 3.1. Установлено, что проявление физической агрессии в подростковом возрасте существует в обратной связи со способностью определять эмоции радости и удивления по лицевой экспрессии. То есть, чем ниже способность распознавать эмоции радости и удивления по лицевой экспрессии, тем выше проявление физической агрессии у подростка.
 - 3.2. Обнаружена обратная связь между проявлением подростками подозрительности и обидчивости и способностью распознавать эмоции взрослых по экспрессивному выражению лица. То есть, чем ниже способность распознавать эмоции взрослых людей по лицевой экспрессии, тем выше у подростков проявление подозрительности и обидчивости.
 - 3.3. Установлено наличие обратной связи между пониманием собственных эмоций подростками и проявлением агрессии (физической, косвенной и вербальной агрессии), а также враждебностью, включая раздражительность, обидчивость, подозрительность, угрызение совести и чувство вины. То есть, чем ниже способность у подростков понимать собственные эмоции, тем больше выражено проявление агрессии и враждебности.
 - 3.4. Обратная связь обнаружена между контролем внешнего проявления своих эмоций у подростков и проявлением физической,

косвенной и вербальной агрессии, раздражением, угрызением совести и чувством вины. То есть, чем ниже контроль экспрессии у подростков, тем выше проявление физической, косвенной и вербальной агрессии, раздражения, угрызания совести и чувства вины.

- 3.5. Между способностью подростком поддерживать положительные эмоции, умением держать под контролем негативные эмоции и косвенной агрессией, раздражением, обидой, угрызением совести и чувством вины обнаружена обратная связь. То есть, чем ниже способность управлять своими эмоциями у подростков, тем выше проявление косвенной агрессии, раздражения, обиды, угрызение совести и чувство вины.
- 3.6. Обратная связь установлена между способностью подростков вызывать у других людей те или иные эмоции, умением снижать интенсивность нежелательных эмоций и раздражением, угрызением совести и чувством вины. То есть, чем меньше способность управлять чужими эмоциями, тем выше проявление раздражения, угрызания совести и чувства вины.

Данное исследование интересно тем, что даже на небольшой выборке были выявлены связи между тремя переменными. Особенно ярко выраженные связи обнаружены между агрессивным поведением и эмоциональным интеллектом, это указывает на то, при проявлении враждебности и агрессии наблюдается низкий эмоциональный интеллект. Что выводит нас в дальнейшем на то, что программы по развитию эмоционального интеллекта могут стать профилактикой агрессивного поведения среди подростков. В следующем исследовании планируется расширить выборку, чтобы удостовериться в данном предварительном выводе.

Литература

1. Булыгина, М.В., Кривцун, М.В. Распознавание эмоций и представление об отношениях с матерью в подростковом возрасте // Подросток в мегаполисе: продолженное взросление: Сборник трудов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 34–38.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман // Манн, Иванов и Фербер – Москва, 2013. – 914 с.
3. Давыдова, Ю.В. Особенности эмоционального интеллекта подростков / Ю.В. Давыдова // Вестник РУДН. – Серия: Психология и педагогика. 2012. № 2.
4. Лебедева, Ю.В. Социометрический статус младших подростков с разным уровнем агрессивности / Ю.В. Лебедева, О.А. Матвеева // Практическая психология образования. – 2008. – С. 179–182.
5. Мавлянова, О.В. Факторы трансформации неконструктивных форм агрессивного поведения в конструктивные [Электронный ресурс] //

Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. № 4. URL:
http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n4/48752.shtml (дата обращения:
09.09.2023).

Relation between aggressive behavior, sociometric influence and emotional intelligence of younger adolescents

Alekhina A.A.

*Master's student, Moscow State
University of Psychology & Education
Moscow, Russian Federation
e-mail: alisa.alekhina777@gmail.com*

Keywords: younger adolescents, emotional intelligence, recognition of emotions by facial expression, aggressive behavior, sociometric status.

Исследование проявлений подростковой агрессии: ценностный аспект

Андреева К.Э.

*магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6586-1969>
e-mail: panshevaxenia@gmail.com

Николаева А.А.

*кандидат социологических наук, заведующая
кафедрой «Теория и практика управления»,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8538-8371>
e-mail: nikolaevaaa@mgppu.ru

Ключевые слова: ценности подростков, конфликты, агрессивное поведение в конфликте, ценностные ориентации.

Изучение поведенческих норм современных российских подростков актуально в силу многих факторов. Во-первых, подростки выступают движущей силой развития общества. Во-вторых, в современной России идет процесс поляризации молодежи, что требует более глубокого анализа положения подростков, в частности изучения их ценностей и мотивов, лежащих в основе ее поведенческой активности. В рамках данной работы акцент сделан на изучение вопроса ценностей в контексте ситуации конфликта, как современные подростки ведут себя в конфликте, придерживаются ли морально-нравственных норм, сохраняют ли свои ценностные ориентации, либо готовы на всё ради выгоды и победы в конфликте. Существует тенденция к увеличению уровня агрессивного поведения у подростков, с каждым годом темпы нарастают, вызывая тревогу и беспокойство общественности [1].

Ценностные установки личности формируются последовательно и поэтапно, на этот процесс оказывают влияние внутренние представления и внешние факторы, среда в которой растет и развивается подросток [2]. Интенсивность конфликта имеет тенденцию меняться в подростковом возрасте и считается индикатором того, как трансформируются отношения между родителями и подростками, также это затрагивает сферу взаимоотношений со взрослыми в целом. Однако родители и подростки могут по-разному воспринимать изменение интенсивности конфликта, уровень включённости подростка в конфликт и степень жёсткости отстаивания своих интересов, что приводит к изменению различий в интенсивности конфликта на протяжении

подросткового возраста. Кроме того, на степень расхождений в восприятии уровня конфликтности могут влиять личностные характеристики родителей и подростков. Значительную роль в определении и выборе стратегий поведения в конфликте у подростка имеет то, что он наблюдал в своей семье, как решались спорные вопросы на примере близких. Однако, ввиду особенностей развития смысложизненных ценностей и установок современных подростков, наблюдается негативная тенденция, в которой подростки не дифференцируют агрессию и защиту. Соответственно, установки на первенство и стремление к избеганию неудач провоцируют на, противоположный конструктивному решению конфликта, процесс – развитие ссоры, скандала и перехода из защитной в активную позицию конфликта [3].

Для изучения тенденций поведения в конфликте подростков было проведено исследование в рамках общеобразовательной школы. Среди учащихся в возрасте 15–16 лет была проведена диагностика ценностных ориентаций и агрессивного поведения. Для диагностики была выбрана методика ценностных ориентаций Шварца и адаптированная методика «Агрессивное поведение», авторы: Е.П. Ильин, П.А. Ковалев. В рамках этой методики выявляется склонность подростков к вербальной и физической агрессии, к её косвенному или прямому проявлению. В качестве респондентов были выбраны те учащиеся, у которых полные семьи, высокий уровень успеваемости, психологом школы отмечена здоровая и благоприятная атмосфера в семье, доверительное взаимодействие с родителями, те дети, которым с детства прививали традиционные семейные и общечеловеческие ценности. Целью стало выявление уровня несдержанности потенциально благополучных подростков, изучение вопроса о том, какое же место занимают общечеловеческие ценности в ситуации конфликта. Из 110 учащихся были отобраны те респонденты, которые показали наиболее высокие показатели доброты, традиций, комфортности и универсализма по опроснику Шварца. Далее они виртуально были перемещены в другую ситуацию, из самоощущения и представлений о своих принципах произошёл переход в ситуацию конфликта. И методику агрессивного поведения прошли уже 60 учащихся. Результаты по каждому критерию представлены графически (Рисунок 1,2,3,4). Несдержанность диагностируется у тех учащихся, которые набрали более 20 баллов, такие учащиеся составили 25% (15 человек). Пограничное число баллов (20) получил 1 учащийся, высокие баллы (18–19) еще 15 учащихся.

К проявлению агрессивного поведения, жёсткому отстаиванию своих интересов, применению жёстких методов разрешения споров склонен 51% участников диагностики. Прямую физическую агрессию не применяют, либо стараются не применять, но вербально готовы



Рис. 1. Количество баллов «косвенной физической агрессии»

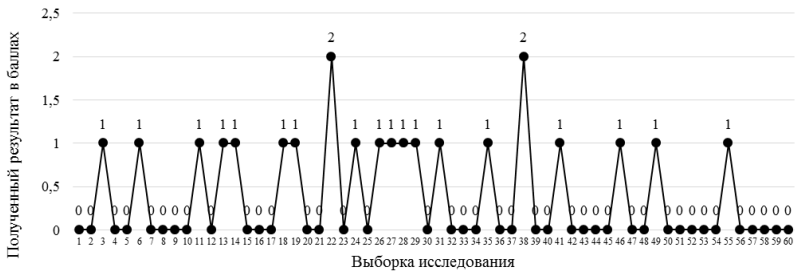


Рис.2. Количество баллов «прямой физической агрессии»

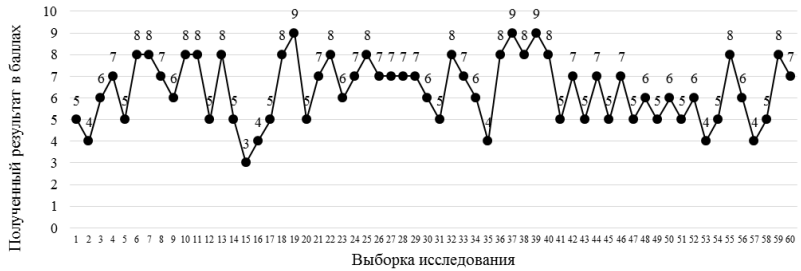


Рис. 3. Количество баллов «прямой вербальной агрессии»

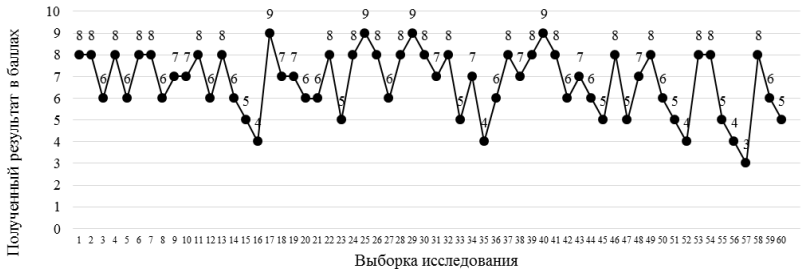


Рис. 4. Количество баллов «косвенной вербальной агрессии»

отстаивать свою позицию, вступать в прямой конфликт, требовать что-либо, высказываться в грубой форме и повышать голос. Для подростков более свойственно выпускать свою агрессию на предметах, проживать негатив через крик, либо скандал, так они освобождаются от негатива, стараются отстоять свою точку зрения, когда не хватает терпения и аргументов для демократичного и конструктивного решения разногласий. Вербальная агрессия чаще всего совершается и переживается подростками. Такое поведение способствует физической агрессии, особенно по отношению к подросткам с эмоциональными расстройствами [4]. Вербальная агрессия прямо и косвенно выражается через гнев и вражду, вызывая негативное мышление, нанося ущерб целостности и социальным отношениям, угрожая безопасности и нанося ущерб благополучию окружающих, подростков и взрослых.

Интенсивность конфликтов в подростковом возрасте всегда имеет тенденцию к увеличению, к более агрессивному проявлению себя в конфликте склонны даже те подростки, которые считают, что им наиболее близки гуманистические ценности. Конфликты между родителями и подростками могут быть одними из наиболее отягчающих семейных переживаний подросткового возраста как для родителей, так и для подростков. Однако конфликт между родителями и подростками также может способствовать изменениям в сторону большего эгалитаризма в семейных отношениях, и поэтому важно понимать, как конфликт между родителями и подростками развивается в подростковом возрасте. Отслеживать уровень агрессивного поведения, устойчивость понятий о хорошем и плохом, приверженность человеколюбию и морально-нравственным ценностям. Сейчас подростки подвержены воздействию стресса, этому способствуют глобальные проблемы, перестройка моральных устоев общества, непринятие подростками своей и чужой идентичности, частые изменения в трендах и тенденциях, которыми стараются следовать подростки [5]. Внутренний мир и мышление современного подростка сильно отличается от того, какими были его родители и ещё более дальние родственники, из-за этого чаще возникают конфликты. В силу враждебности среды подростки закрываются от мира, стараются стать сильными, стойкими и непробиваемыми, зачастую доброта и уступчивость может расцениваться, как слабость, поэтому подростки становятся более жёсткими, прямолинейными, а затем и агрессивными. Фон ценностных и моральных установок, которые были заложены с детства и транслировались семьёй, уходят на второй план, кажутся пережитком прошлого, тоже расцениваются, как поведение слабого, поэтому подростки не гнушаются использовать всю свою силу и злость для решения конфликтных ситуаций. Их понятия о добре немного меняют вектор, подростки больше задумываются о личном

благополучии, защищают слабых, но готовы дать жёсткий отпор сильным. С точки зрения динамического системного подхода, большая внутрииндивидуальная изменчивость типична для периодов изменений и реорганизации развития, после чего отношения заново приходят в норму и формируются новые, более соответствующие возрасту модели взаимодействия. Большее разнообразие эмоций позволяет более гибким семьям адаптироваться к трудностям ещё в период раннего подросткового возраста и реорганизовать модели взаимодействия в сторону большей горизонтальности и равенства, что снизит уровень протеста от подростка и его агрессивность.

Литература

1. Ениколопов С.Н. Агрессия в обыденной жизни / С.Н. Ениколопов, Ю.М. Кузнецова, Н.В. Чудова. – Москва: РОССПЭН, 2014. – 492, [1] с. – Библиогр. в конце частей.
2. Иуан С.Н. Проблема происхождения агрессии в психологии // Актуальные исследования. – 2022. – № 7 (86). – С. 76–78. – Электронная копия номера доступна на сайте АПНИ. URL: https://apni.ru/media/ai_7_2022.pdf (дата обращения: 26.09.2023).
3. Минакова С.С., Николаева А.А., Савченко И.А. Особенности коммуникативных навыков агрессивных детей // Бюллетень науки и практики. 2019. Т. 5. № 7. С. 395–401.
4. Черникова, Е.Г. К вопросу о формировании здорового жизненного стиля у подростков / Е.Г. Черникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. -№ 4 (333). – С. 169–172.
5. Rykiel, A.M. Social and psychological model of values of various generations of modern Russian society / A.M. Rykiel, S.V. Dorenskaya // Russian psychological journal. – 2017. – Vol. 14. – No. 4. – P. 205–225.

Research on manifestations of adolescent aggression: the value aspect

Andreeva K.E.

*Master's student, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6586-1969>
e-mail: panshevaxenia@gmail.com

Nikolaeva A.A.

*PhD in Sociology, Head of Department "Theory and Practice of Management",
Associate Professor of Department "Theory and Practice of Management"
of Institute of Foreign Languages, Modern Communications and Management,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8538-8371>
e-mail: nikolaevaaa@mgppu.ru

Keywords: values of adolescents, conflicts, aggressive behaviour in conflict, value orientations.

Изучение взаимосвязи риска буллинга и социометрического статуса младших подростков

Байбакова Д.О.

*студент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: baidarya@yandex.ru*

Плотникова Н.Н.

*кандидат психологических наук, зав. кафедрой
психологии образования и развития, Волгоградский
государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО ВГСПУ), г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: nn-plotnikova@mail.ru*

Ключевые слова: буллинг, травля, социометрический статус, подростки.

В настоящее время субъекты образовательных отношений всё чаще сталкиваются с проблемой травли в школьном коллективе. Социально-экономические изменения, искажение морально-нравственных норм, возросшее влияние медиасреды, падение авторитета педагога – вот неполный перечень факторов, влекущих за собой появление новых форм буллинга и условий для его проявления.

Подростковый возраст – особый период в жизни каждого человека, во время которого происходят серьёзные изменения во взаимодействии ребёнка с окружающими и самим собой. Подросток стремится к общению со сверстниками, к самостоятельности и независимости, эмансипации от взрослых. Не всегда его стремления воспринимаются другими людьми положительно, как и не всегда ему удаётся построить взаимоотношения с ними конструктивно. Данный возрастной этап часто сопровождается проявлениями агрессии, конфликтностью, познанием себя и окружающих сверстников, формированием моральных норм.

Негативные черты характера, переживаемые конфликтные ситуации в семье, среде сверстников, образовательном учреждении и т.д. могут способствовать закреплению у ребёнка деструктивных форм поведения, проявляющихся в оскорблениях, физических издевательствах, угрозах, распространении слухов. Перечисленные способы насилия являются одними из самых распространённых видов буллинга. Предпосылки буллинга в подростковом возрасте описаны М.Л. Тарасенко и А.И. Павлишак. Согласно авторам, факторы риска могут быть личностными, семейными, групповыми, факторами школьной среды, района и культурные [2, с. 2]. Сочетаясь, они формируют индивидуальный набор детерминантов, которые влияют на возникновение буллинга. В работе И.С. Бураковой, Н.А. Перепёлкиной и Е.И. Пилюгиной приводятся результаты

исследования HBSC, проводимого в 2019 году в сотрудничестве со Всемирной организацией здоровья [Приводится по: 1, с. 2]. Установлено, чаще всего буллингу подвергаются дети в возрасте 11–12 лет.

Теоретический анализ литературы показал, что в младшем подростковом возрасте значимым становится фактор «трансляции агрессии» из значимых малых социальных групп – семьи или компании сверстников. Подросток фиксирует насилие в референтных группах и «переносит» его в школьную среду. Школа – одно из основных пространств, в котором младший подросток сталкивается с буллингом. Он совсем недавно вышел из начальной школы, где учебная деятельность являлась ведущей, учитель был значимым взрослым. Сейчас же для него на первый план выходит общение со сверстниками. Поэтому взаимодействие и с ними, и с учителем в условиях учебного сотрудничества отражается в переживаниях ребёнка.

Таким образом, остросоциальный характер рассматриваемого явления, его недостаточная изученность, а также тот факт, что до сих пор не созданы универсальные способы борьбы с травлей, определили актуальность нашего исследования.

Цель исследования: изучить склонность младших подростков к буллингу и ее взаимосвязь с социометрическим статусом обучающихся.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что существует прямая зависимость между риском буллинга и положением ребенка в среде сверстников. В данном исследовании буллинг рассматривается в двух аспектах – субъективно переживаемое благополучие/небезопасность или риск буллинга в классе и представление обучающихся о собственной роли в ситуации травли.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические методы (тестирование (методика на выявление «Буллинг-структуры» Е.Г. Норкиной); Опросник риска буллинга А.А. Бочавер; «Социометрия» Дж. Морено); методы математической статистики (коэффициент корреляции г-Спирмена).

Научная новизна – дополнено представление о факторах буллинга в среде младших подростков через установление взаимосвязи между риском буллинга и социометрическим статусом обучающихся.

В исследовании приняли участие 24 обучающихся пятого класса школы г. Волгограда, из них 16 мальчиков и 8 девочек.

В ходе проведения Опросника риска буллинга А.А. Бочавер нами было выяснено, что в классе существует атмосфера неуважения, небезопасности и пренебрежения правилами, что может свидетельствовать о высоком риске буллинга.

Результаты методики на выявление буллинг-структуры Е.Г. Норкиной позволили установить, что наибольшее количество детей в ситуации

травли занимают позицию защитника (63%), чуть менее одной четвертой класса – жертвы (22,2%). Далее – наблюдатели (7,4%), роли инициаторов и помощников занимают в два раза меньше обучающихся (по 3,7%). Обучающихся, реже проявляющих буллинг и ему подвергающихся, больше половины класса. При этом высока доля детей, возможно испытывающих психологическое насилие, ощущение опасности и тревоги, чувство одиночества. Также выяснено, что 8,3% обучающихся считает, что в их классе есть несколько ребят, которых все боятся. Такое же число подростков считает, что так и должно быть, потому что это нормально. С тем, что в классе постоянно происходят акты насилия, согласно 37,5% обучающихся, 50% считают, что было только пара случаев, 8,3% ответили, что так и должно быть. На вопрос о случаях оскорблений и унижений со стороны педагогов 20,8% ответило утвердительно, вариант ответа «часто», в свою очередь выбрало 37,5%. Мы можем сделать вывод о том, что обучающиеся данного класса сталкивались с травлей в образовательном учреждении.

Согласно данным, полученным по методике «Социометрия» Дж. Морено, мы можем сделать вывод о том, что в классе половина обучающихся имеют статус «принимаемых» (50%), чуть меньше – «предпочитаемых» (38,5%), «изолированных» – 7,7%, «социозвезд» 3,8% от общего числа подростков в классе. Высокий для данной выборки процент изолированных указывает на то, что среди подростков есть обучающиеся, подвергшиеся игнорированию, что также является одним из форм буллинга.

Для проверки исследовательской гипотезы нами был проведен корреляционный анализ результатов диагностики по опроснику риска буллинга А.А. Бочавер и «Социометрии» Дж. Морено». Нами было установлено наличие положительной связи между шкалой «Равноправие» и количеством взаимных выборов. Коэффициент корреляции равен 0,54, уровень значимости – 0,01. Значимые корреляционные связи представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Значимые коэффициенты корреляции
между предикторами и антипредикторами буллинга
у подростков и положением среди сверстников**

Шкалы предикторы и антипредикторы	Благополучие	Равноправие	Небезопасность	Разобщенность
Общее количество выборов	-	-	-	-
Количество взаимных выборов	-	0,54*	-	-

*Примечание: * – $p < 0,01$; ** – $p < 0,05$ по критерию Спирмена*

Нами также были установлены корреляционные связи между шкалой методики на выявление «Буллинг-структуры» Е.Г. Норкиной «Инициатор» и количеством выборов – как общих, так и взаимных. Коэффициенты корреляции равны 0,46 и 0,41 соответственно, уровень значимости – 0,05. Значимые корреляционные связи представлены в таблице 2.

Таблица 2

Значимые коэффициенты корреляции между ролью в ситуации травли и положением среди сверстников

Роль в ситуации травли	Инициатор	Помощник	Защитник	Жертва	Наблюдатель
Общее количество выборов	0,46**	-	-	-	-
Количество взаимных выборов	0,41**	-	-	-	-

Примечание: * – $p < 0,01$; ** – $p < 0,05$ по критерию Спирмена

По результатам проведения исследования можно сделать вывод о частичном принятии гипотезы «существует прямая зависимость буллинга и положения в среде сверстников подросткового возраста». Это свидетельствует о том, что для подростка и его восприятия себя как участника подросткового сообщества важно принятие сверстниками, высокое положение в их среде. Также данные, полученные в ходе статистического анализа, свидетельствуют о том, что взаимность в общении помогают ощущать равноправность взаимодействия, а поддержка со стороны сверстников может давать возможность инициаторам совершать акты насилия.

Важно обратить внимание на обособленные результаты по каждой из методик.

Таким образом, в исследовании двух аспектов буллинга – субъективно переживаемом благополучии/небезопасности или риска буллинга в классе и представлениях обучающихся о собственной роли в ситуации травли – частично выявлена взаимосвязь с положением в среде сверстников.

Количественные показатели свидетельствуют о том, что в данном классе высок риск травли, что обуславливает необходимость проведения мероприятия с целью профилактики буллинга среди обучающихся младшего подросткового возраста.

Литература

1. Буракова И.С., Перепёлкина Н.А., Пилюгина Е.И. Диагностика, профилактика и коррекция склонности к кибербуллингу у младших подростков [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75. URL: <https://cyberleninka>.

ru/article/n/diagnostika-profilaktika-i-korreksiya-sklonnosti-k-kiber-bullingu-u-mladshih-podrostkov (дата обращения: 21.06.2023).

2. Тарасенко М.Л., Павлишак А.И. Исследование взаимосвязи буллинга и агрессивного поведения подростков в образовательной организации [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimo-svyazi-bullinga-i-agressivnogo-povedeniya-podrostkov-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 27.06.2023).

The Problem of Bullying Among Younger Teenagers

Baibakova D.O.

student, Volgograd State
Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russia
e-mail: baidarya@yandex.ru

Plotnikova N.N.

PhD in Psychology, Assistant Professor,
Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russia
e-mail: nn-plotnikova@mail.ru

Keywords: bullying, prevention, sociometric status, teenagers.

Связь уровня агрессии мальчиков-подростков с их представлением о себе и об отношениях с отцом

Бегиджанова Ю.А.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: yubegi@yandex.ru

Ключевые слова: агрессия, мальчики-подростки, отец, Я-концепция, отношения с отцом.

Поведение подростков прямо связано с отношением к ним их родителей [3]. Родители в этот период сталкиваются не только со значительными изменениями, происходящими с их ребенком, но и со своим бессилием. Действующая модель воспитания дает сбои, подросток становится не послушным, отрицающим всё и вся, агрессивным, замкнутым, недоступным. При этом, чем сильнее давление и ограничения со стороны родителей, тем сильнее бунтует и сопротивляется подросток.

Как правило, все эти изменения затрагивают и волнуют в подавляющем большинстве случаев маму, независимо от пола ребенка. В нашей культуре именно ей отдается ведущая роль в воспитании детей. Роль отца во взаимодействии с ребенком сводится к минимуму, он остается, как бы, на периферии отношений матери и подростка или же отсутствует как таковой, физически или эмоционально недоступен.

Тема отцовства активно изучается, но по-прежнему остаётся много вопросов и малоизученных аспектов. Такой, например, как представление об отношениях с отцом у подростков с агрессивным поведением.

Обзор литературы о воспитании подростков, а также психологических теорий показал, что большинство исследований посвящены детско-родительским отношениям, особенностям подросткового возраста, причинам агрессивного поведения детей, без детального рассмотрения и привязки к гендерным различиям самих подростков и их родителей.

В научном сообществе имеются исследования образа отца и представление о себе у подростков, но они мало затрагивают их связь с агрессивным поведением. Тогда как изучение у таких подростков механизмов формирования образа отца и представления о себе поможет раскрыть их обусловленность со степенью агрессивности поведения.

В исследовании участвовали 75 мальчиков-подростков 13–15 лет. 18 респондентов 13 лет, 17 респондентов 14 лет и 40 респондентов 15 лет. Все подростки были поделены на три группы по уровню агрессии: низкий (30 респондентов), средний (33 респондента) и высокий (12 респондентов).

Методики, которые были применены в нашем исследовании:

- опросник диагностики агрессии Басса-Перри ВРАQ-24 (адаптация С.Н. Ениколопова, Н.П. Цибульского);
- шкала детской Я-концепции Пирса-Харриса;
- опросник «Подростки о родителях» ADOR (Е. Шафер) в модификации З. Матейчика и П. Ржичана.

Проведение корреляционного анализа (коэффициент Спирмена) шкал Я-концепции Пирса-Харриса и уровня агрессии по методике Басса-Перри (таблица 1) показало наличие значимых связей оценки подростками своего уровня тревожности и степени гнева, враждебности и агрессии. Из чего может следовать, что уровень агрессии, враждебной настроенности и гнева к окружающим у подростков растет вместе с их чувством тревоги. По остальным шкалам Я-концепции мы видим отрицательную корреляцию со шкалами гнева, враждебности и уровнем агрессии. Шкалы самооотношения, поведения, интеллекта и оценки ситуации в школе дополнительно отрицательно коррелируют с физической агрессией. В совокупности это может означать, что чем ниже уровень самооотношения, оценка своего поведения, интеллекта и ситуации в школе, тем выше у подростков уровень агрессии, а также желание проявить физическую силу по отношению к другим людям, гнев и враждебность. Чем ниже оценка своей физической привлекательности, умения общаться, ощущения счастья, положения в семье и уверенности в себе, тем выше гнев, враждебное настроение и уровень агрессии.

Таблица 1
Связь характеристик Я-концепции (методика Пирса-Харриса)
с компонентами уровня агрессии (методика Басса-Перри)
во всей выборке (коэффициент Спирмена)

Шкала агрессии	Физическая агрессия	Гнев	Враждеб- ность	Уровень агрессии
Шкала Я-концепции				
Уровень самооотношения	-0,260*	-0,468**	-0,452**	-0,385**
Поведение	-0,350**	-0,380**	-0,350**	-0,337**
Интеллект, положение в школе	-0,247*	-0,417**	-0,320**	-0,318**
Ситуация в школе	-0,331**	-0,323**	-0,324**	-0,317**
Внешность, физическая привлекательность	-0,170	-0,396**	-0,376**	-0,312**
Тревожность	0,195	0,391**	0,431**	0,355**

Шкала Я-концепции \ Шкала агрессии	Физическая агрессия	Гнев	Враждебность	Уровень агрессии
Общение, умение общаться	-0,038	-0,237*	-0,324**	-0,187
Счастье и удовлетворенность жизнью	-0,205	-0,482**	-0,394**	-0,339**
Положение в семье	-0,144	-0,362**	-0,291*	-0,260*
Уверенность в себе	-0,225	-0,415**	-0,439**	-0,385**

*корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя, коэффициент Спирмена)

**корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя, коэффициент Спирмена)

Анализируя корреляционные связи между агрессией и восприятием подростков отношения отца к себе (таблица 2), было выявлено, что директивность со стороны отца положительно коррелирует с общим уровнем агрессии и физической агрессией. Фактор критики отца к сыну аналогично коррелирует со степенью агрессивности, физической агрессией и гневом. Враждебность и непоследовательность со стороны отца положительно коррелирована со всеми шкалами методики Басса-Перри (физическая агрессия, гнев, враждебность, общий уровень агрессии). Статистически значимая отрицательная корреляция обнаружена только между фактором близости со стороны отца к сыну и проявлением гнева и враждебности со стороны подростка.

Таблица 2

**Связь восприятия отношения отца к сыну
(методика «Подростки о родителях» ADOR (Е.Шафер))
с компонентами агрессии (методика Басса-Перри)
во всей выборке (коэффициент Спирмена)**

Шкала ADOR \ Шкала агрессии	Физическая агрессия	Гнев	Враждебность	Общий уровень агрессии
Позитивный интерес	0,174	-0,130	-0,153	-0,001
Директивность	0,348**	0,221	0,150	0,351**
Враждебность	0,300**	0,277*	0,279*	0,338**
Автономность	0,045	-0,207	-0,053	-0,051
Непоследовательность	0,377**	0,261*	0,232*	0,337**
Фактор близости	-0,063	-0,282*	-0,285*	-0,225
Фактор критики	0,258*	0,323**	0,141	0,343**

*корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

**корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

По результатам проведенного исследования можем сделать выводы о связи уровня агрессии с представлением о себе и с восприятием мальчиками-подростками отношения отца к ним. Чем выше уровень агрессии, тем хуже (ниже) подросток оценивает свое самоотношение, поведение, интеллектуальный уровень, школьную ситуацию, внешнюю привлекательность, удовлетворенность жизненной ситуацией, положением в семье и тем более он не уверен в себе. Однако с ростом тревоги у подростка возрастает его агрессивность. Чем более директивным, недоброжелательным, недовольным, настороженным, непредсказуемым в реакциях и критичным мальчик-подросток воспринимает своего отца, тем выше его уровень агрессии. Следовательно, более близкие, доверительные отношения и проявление заинтересованности со стороны отца, способствуют снижению агрессивных тенденций в поведении мальчиков-подростков.

Таким образом, отношения с отцом и отношение к себе могут оказывать влияние на проявление агрессии у мальчиков-подростков. Следовательно, формируя определенное самоотношение у подростка и корректируя отношение отца к сыну, дистанцию и наполненность их взаимодействия, возможно влияние на агрессивные реакции подростка.

Полученные результаты исследований представляют собой практический интерес и могут быть использованы при работе с подростками, детско-родительскими отношениями, в семейном консультировании, школьными психологами.

Литература

1. *Калина О.Г., Холмогорова А.Б.* Роль отца в психическом развитии ребенка: монография – Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2021. – 112 с.
2. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь?: учебное пособие / Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б. – М: ФОРУМ, 2022. – 205 с.
3. *Коваль О.В.* Воспитательные установки родителей и их представления о конфликтах с детьми младшего подросткового возраста // Вестник практической психологии образования. 2022. № 19 (4). С. 96–103.
4. *Фомичева Л.Ф.* Образ родителей и представленность отношений с ними у подростков // Психологическая наука и образование, 2005, № 3. С. 26–40.

The relationship between the level of aggression of teenage boys and their self-image and relationship with their father

Begidzhanova Y.A.

student, Moscow State

Psychological and Pedagogical University

Moscow, Russian Federation

e-mail: yubegi@yandex.ru

Keywords: aggression, teenage boys, father, self-concept, relationship with father.

Об оценке обучаемости детей с нарушениями психического развития

Беликова А.А.

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

Ключевые слова: обучаемость, зона ближайшего развития, обучающий эксперимент, нарушения психического развития, способность принимать и использовать помощь, обучающий эксперимент.

Потенциальные возможности ребенка являются одним из основных критериев оценки умственного развития. Для их исследования и оценки А.Я. Ивановой был разработан специальный метод обучающего эксперимента. Использование методик А.Я. Ивановой подробнее всего описано с детьми с нарушениями интеллектуального и задержками психического развития. При расстройствах аутистического и шизофренического спектров, органическом расстройстве личности применение метода не описано. Наряду с этим, данный метод, используется крайне мало, что подтверждается отсутствием данных методик и в клинических рекомендациях Минздрава РФ 2021 г. по умственной отсталости детей и подростков, и в методических рекомендациях по организации деятельности педагога-психолога в ПМПК 2019, что также определяет актуальность настоящего исследования.

Цель исследования – оценка способности детей с различными видами патологий принимать и использовать помощь.

Методы: Нами было проведено пилотажное исследование в период с января по февраль 2023 года. Выборку составили 5 детей, из них – 3 мужского пола и 2 – женского, в возрасте 8–10 лет с такими диагнозами как: «легкая умственная отсталость», «умеренная умственная отсталость», «расстройство аутистического спектра», «шизотипическое расстройство личности» и «органическое расстройство личности». Для оценки обучаемости применялся метод обучающего эксперимента, разработанный А.Я. Ивановой. Критериями оценки являлись: активность ориентировочной деятельности ребенка, восприимчивость к помощи экспериментатора, способность к переносу усвоенного способа действия на аналогичную задачу. Интерпретация результатов проводилась с помощью качественного анализа. В рамках данного метода были использованы следующие методики: «Кубики Кооса», «Установление последовательности событий», «Понимание рассказов».

Результаты: На основании проведенного эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы. Детям с легкой и умеренной

умственной отсталостью для усвоения нового способа действия в методиках «Кубики Кооса» и «Установление последовательности событий» требуется собственно обучающая помощь с полным развернутым объяснением алгоритма, так как простое введение наглядности (поворот кубиков нужной стороной) и демонстрация способа действия являются недостаточными. Такие виды помощи как стимулирующая («Ты молодец!») и организующая («Посмотри внимательно!») почти не оказывали воздействие на успешность выполнения заданий, однако были полезны для поддержания мотивации к дальнейшей работе и концентрации внимания на задачах. В методике «Понимание рассказов» наиболее эффективными видами помощи являлись прямая подсказка и наводящие вопросы, которые лишь эпизодически приводили к желаемому результату. Перенос усвоенного способа действия на аналогичную задачу у данных испытуемых отсутствует, а результаты носят нестойкий характер.

В отличие от детей с умственной отсталостью, испытуемому с расстройством аутистического спектра в методиках «Кубики Кооса» и «Установление последовательности событий» не требовалась такая подробная развернутая схема обучения, однако он все еще нуждался в помощи обучающего характера в виде исправлений мыслительных ошибок и введении наглядности с эпизодической помощью направляющего характера (например, разворот карточки). Наряду с этим, стоит отметить, что организующая помощь, оказалась более эффективной непосредственно для решения самих задач, по сравнению с испытуемыми с умственной отсталостью, но недостаточной для успешного выполнения. Обращает на себя внимание, что к стимулирующей помощи в виде похвалы и словесного одобрения ребенок с РАС был почти не восприимчив, поэтому применение эмоционального подкрепления никак не влияло на его действия и конечные результаты. В методике «Понимание рассказов» преодолеть эгоцентрические ответы позволили такие вспомогательные средства как наводящие и уточняющие вопросы с громким интонированным выделением ключевого слова. Перенос принципа работы на другую аналогичную в обеих методиках осуществляется частично, так как были совершены незначительные ошибки, которые не влекут за собой потерю основного смысла. Результаты носят стойкий характер.

Респонденты с органическим расстройством и шизотипическим расстройством личности во всех методиках нуждались, в основном, только в помощи организующего и стимулирующего характера, с единичными применениями направляющей и собственно обучающей помощи. Данные испытуемые быстро ориентировались в задании, уже на первых этапах усваивали заданный способ действия и с легкостью переносили новый способ на аналогичную задачу, а результаты носили стойкий характер.

Таким образом, полученные результаты могут быть полезными для инклюзивного образования, обучения детей по адаптированным программам, а также для разработки реабилитационных маршрутов.

Литература

1. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М., 1999.
2. Иванова А.Я. Сборник трудов по патопсихологии детского возраста. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015 – с.; см. – ISBN 978-5-4475-4930-5.
3. Ильина О.Ю., Русаковская О.А., Туманова Л.В., Чубарова О.Е. Некоторые психолого-юридические вопросы обязательного учета мнения ребенка, достигшего возраста десяти лет, при рассмотрении судами споров о его воспитании [Электронный ресурс] // Психология и право. 2022. Том 12. № 3. С. 27–38. DOI:10.17759/psylaw.2022120303
4. Малинович В.И. Особенности обучаемости младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук / В.И. Малинович. – Москва, 1999. – 202 с.
5. Менделевич Б.Д. Региональные особенности заболеваемости психическими расстройствами детей в Российской Федерации / Б.Д. Менделевич // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2010. – Т. 110, № 7. – С. 48–52. – EDN NYHGLN.

About teaching children with mental development disorders

Belikova A.A.

*student, Moscow State Psychological and
Pedagogical University, Moscow, Russian Federation
email: belikova-alina@bk.ru*

Keywords: learning ability, zone of proximal development, learning experiment, mental development disorders, ability to accept and use help, learning experiment.

Особенности проявления коммуникативной компетентности у младших подростков в связи с индивидуально-типологическими особенностями и полом

Блинова К.В.

Магистрант, «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ФГБОУ ВО ПГПУ)

г. Пермь, Российская Федерация

e-mail: Kristy-na2403@yandex.ru

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; индивидуально-типологические особенности; младший подростковый возраст.

В современной психологии специалистами разного профиля большое внимание уделяется изучению феномена коммуникативной компетентности.

Представляется, что младший подростковый возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования коммуникативной компетентности. Это связано с тем, что в данный период общение выходит на первый план, становится ведущей деятельностью, благодаря чему происходит интенсивное установление контактов между подростками. Таким образом, на данном возрастном этапе важнейшей задачей для благополучного развития личности становится приобретение подростком навыков социального взаимодействия.

При этом, как подчеркивает Г.В. Васильев, в литературе по психологии часто встречаются понятия, являющиеся в какой-то степени синонимами. К таким понятиям, в частности, автор относит следующие:

- коммуникативные способности;
- коммуникативные умения;
- коммуникативная компетентность [1].

Широкий спектр определений коммуникативной компетентности, с точки зрения различных научных направлений, отражает неоднозначность позиций авторов и показывает многомерность подходов к изучению данной проблемы.

В рамках предпринятого нами теоретико-эмпирического исследования, под *коммуникативной компетентностью*, вслед за Е.В. Руденским, мы будем понимать систему внутренних ресурсов личности, необходимых для осуществления человеком эффективных коммуникативных действий в широком диапазоне ситуаций межличностного взаимодействия. Эти ресурсы включают в себя следующие компоненты: когнитивные возможности человека по восприятию, оценке и интерпретации ситуаций, планирование человеком его коммуникативных действий в общении с людьми, правила регуляции коммуникативного поведения и средства его коррекции [2].

В коммуникативной компетенции представлен аспект деятельностного компонента, что в свою очередь дает возможность конкретизации ее компонентов:

1. Когнитивный уровень возможной ориентации в ситуации коммуникации с собеседником, опознавание его чувств и эмоций.
2. Мотивационно-ценностный уровень – потребность начать общение (коммуникацию).
3. Эмоциональный уровень – умение реагировать на состояние собеседника и предвосхищать его.
4. Поведенческий уровень – система коммуникативных умений.

Исходя из целей и задач нашего эмпирического исследования, мы подвергли подробному изучению поведенческий компонент, как интегрирующий в себе эмоциональный, мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты коммуникативной компетентности.

В рамках эмпирического исследования были опрошены 61 младший подросток в возрасте 11–12 лет, из них 33 девочки и 28 мальчиков, средний возраст испытуемых составил 11,5 лет.

Для определения параметров коммуникативной компетентности использовались следующие психодиагностические методики:

1. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха);
2. Диагностика социальной компетентности А.М. Прихожан [3].

Для определения параметров индивидуально-типологических особенностей использовался:

1. «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик [4].

На первом этапе исследования была проведена проверка данных на нормальность распределения с помощью критерия Шапиро-Уилка. Для дальнейшей статистической обработки полученных данных использовались следующие методы математической статистики: кластерный анализ (k-means), сравнительный анализ Т-критерий Стьюдента. Статистические процедуры были проведены при помощи программы SPSS ver. 23.

Обратимся к изложению основных, наиболее важных результатов исследования. Так, исходя из цели и задач исследования, для подробного изучения была взята шкала компетентного стиля общения, как основа для деления выборки на группы с высоким и низким уровнем развития данного стиля общения.

С помощью кластерного анализа, респонденты были поделены на 2 группы по параметру компетентный стиль общения. С высоким уровнем выраженности компетентного стиля общения выявилось 37 подростков, с низким уровнем – 24 подростка.

Для выявления значимых различий между данными группами, использовался Т-критерий Стьюдента. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значимые различия в индивидуально-типологических особенностях между группами подростков с разным уровнем выраженности компетентного стиля общения

Индивидуально-типологические особенности личности	Компетентная стратегия общения		t-критерий	Уровень значимости, p	Количество подростков в группах с разным уровнем компетентного стиля общения	
	Низкая	Высокая			Низкий	Высокий
Спонтанность	2,57	1,75	2,33	0,02	37	28
Агрессивность	3,32	2,54	3,53	0,01	37	28
Сензитивность	2,94	4,16	-3,25	0,001	37	28

Как видно из таблицы, по результатам индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик и теста коммуникативных умений Л. Михельсона было обнаружено, что младшие подростки с низким уровнем развития компетентного стиля общения по сравнению с подростками с высоким уровнем выраженности компетентного стиля общения имеют более высокие показатели по шкале «Спонтанность» ($t = 2,33$, при $p < 0,05$) и по шкале «Агрессивность» ($t = 3,32$, при $p < 0,01$); тогда как подростки с высоким уровнем компетентного стиля общения по сравнению с подростками с более низким уровнем имеют более высокие показатели по шкале «Сензитивность» ($t = -3,32$, при $p < 0,001$).

Дополнительно нас интересовал сравнительный анализ статистически значимых различий в уровне развития коммуникативных навыков и индивидуально-типологических особенностей между мальчиками и девочками в возрасте 11–12 лет. Значимые различия в показателях представлены в таблице 2.

Таблица 2

Значимые различия в выраженности показателей коммуникативной компетентности и индивидуально-типологических особенностей в группах младших подростков разного пола

Компоненты коммуникативной компетентности и индивидуально-типологические особенности личности	Пол		T – критерий	p
	Мальчики	Девочки		
Уверенность в себе	0,178	0,293	-2,343	0,020
Развитие общения	0,221	0,390	-2,776	0,008
Организованность	0,071	0,296	-4,241	0,001
Спонтанность	2,64	1,90	2,12	0,02

Компоненты коммуникативной компетентности и индивидуально-типологические особенности личности	Пол		Т – критерий	р
	Мальчики	Девочки		
Ригидность	3,25	2,333	3,30	0,001
Сензитивность	2,82	3,94	-3,01	0,001
Лабильность	3,25	3,94	-2,02	0,05
Агрессивность	6,11	3,84	2,82	0,01

Так, было обнаружено, что у девочек более выражены такие индивидуально-типологические особенности как уверенность в себе, умение развивать общение и организованность. Они более устойчивы эмоционально и при этом чувствительнее мальчиков, и менее агрессивны. Можно отметить, что девочки в данном возрасте в нашей выборке в целом более социально компетентны.

Также мы увидели, что девочки-подростки более сензитивны ($t = -3,01$, при $p < 0,001$) и лабильны ($t = -2,02$, при $p < 0,05$), по сравнению с мальчиками; при этом мальчики по сравнению с девочками более спонтанны ($t = 2,12$, при $p < 0,02$), ригидны ($t = 3,25$, при $p < 0,001$) и агрессивны ($t = 2,82$, при $p < 0,01$).

В результате проведенного исследования можно заключить, что компетентная стратегия общения свойственна младшим подросткам с высокой сензитивностью и низким уровнем спонтанности и агрессивности.

При этом более высокий уровень развития параметров коммуникативной компетентности демонстрируют девочки. Девочки же являются и более чувствительными и лабильными. Возможно, для данного возраста это можно считать нормой, девочки быстрее развиваются и быстрее вступают в ведущую деятельность, соответственно и коммуникативные навыки у них развиты лучше, значит нужно обратить внимание на развитие коммуникативных навыков у мальчиков, это задача педагога-психолога.

В ходе эмпирического исследования была подтверждена гипотеза о наличии статистически значимых различий в выраженности индивидуально-типологических особенностей подростков с разным уровнем развития компетентного стиля общения, а также гипотеза о разном уровне развития показателей коммуникативной компетентности у подростков разного пола.

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности является важной задачей младшего подросткового возраста. Для успешного формирования данных навыков важны интерактивные методы обучения, а именно игровые методы, дебаты, дискуссии, тренинги и пр.

Проведенное исследование показало, что изучение коммуникативной компетентности младших подростков является актуальным и требует своей дальнейшей разработки.

Литература

1. *Лозован Л.Я.* Формирование коммуникативной способности младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения: Дис. канд. пед. наук. – Нококузнецк, 2003.
2. *Руденский Е.В.* Теоретические основания виктимологии образования: (опыт экспериментально-аналитического исследования): монография/Е.В. Руденский. Новосибирск: Архивариус-Н, 2006. 137 с.
3. *Прихожан А.М.* Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.
4. *Собчик Л.Н.* Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики: монография / Л.Н. Собчик. М.: Речь, 2018. 480 с.

Features of the manifestation of communicative competence in younger adolescents in connection with individual typological characteristics and gender

Blinova K.V.

*Master's student, Perm State Humanitarian
Pedagogical University, Perm, Russia
e-mail: Kristy-na2403@yandex.ru*

Keywords: communicative competence; individual typological features; younger adolescence.

Специфика алекситимической шкалы у студентов вуза: (на примере гуманитарной и инженерной специальностей)

Борисенко К.Ю.

*Магистрант, Севастопольский
государственный университет (СевГУ)
г. Севастополь, Российская Федерация
e-mail: spravakodex09@gmail.com*

Аннотация. В работе представлены результаты эмпирического исследования уровня алекситимии у студентов-психологов и будущих инженеров. К сожалению, по результатам эмпирического исследования было выявлено, что склонность к алекситимии выражена у студентов – психологов, что противоречит требованиям профессии. Исследование доказывает, что профориентационная работа еще в школе позволит снизить риски неправильного профессионального выбора.

Ключевые слова: алекситимия, студент, высшая школа, гуманитарный профиль, инженерный профиль.

Проблема алекситимии начала изучаться в 70-х годах XX века. Термин «алекситимия» (с греческого «а» – отсутствие; «lexis» – слово; «thymos» – эмоция) был введен П. Сифнеосом для обозначения ведущего, по его мнению, психического расстройства, лежащего в основе психосоматических заболеваний – ограниченной способности индивида к восприятию собственных чувств и эмоций, их адекватной вербализации и экспрессивной передаче.

В психологической литературе феномену алекситимии уделялось особое внимание как со стороны зарубежных (Г. Кристал, П. Куттер, Х. Кэхеле, Н. Петцольд, Х. Томэ, К. Хорни), так и отечественных авторов (С.В. Беликова, Н.Г. Гаранян, С.В. Малыхина, В.В. Николаева, А.Б. Холмогорова). При этом данный феномен до конца не изучен, и основные направления изучения этого явления (клинический и психологический) не дают однозначной трактовки самого понятия, его природы, механизмов формирования и развития [1; 2; 3; 4].

Цель тезисов – эмпирическое исследование алекситимической шкалы в студенческом возрасте (на примере гуманитарной и инженерной специальностей).

В основе эмпирического исследования было вынесено следующее предположение о том, что существуют различия алекситимической шкалы у студентов инженерного и гуманитарного профиля, то есть влияние профессионализации на проявление / не проявление эмоций в контексте гуманитарного и инженерного образования.

В рамках констатирующего эксперимента был подобран следующий психодиагностический инструментарий: измерение (тестирование) с использованием опросника «Торонтская алекситимическая шкала» (TAS), адаптированного в Психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева (Д.Б. Ересько, Г.Л. Исурина, Е.В. Кайдановская, Б.Д. Карвасарский, Э.Б. Карпова, Т.Г. Корепанова, Г.С. Крылова, А.У. Тархан, Е.И. Чехлатый, В.Б. Шифрин); методы математической обработки: описательная обработка данных и анализ статистических данных с помощью U-критерия Манна-Уитни (программное обеспечение: STATISTICA 6.0).

Исследование проводилось на базе Гуманитарно-педагогического института и Института ядерной энергии и промышленности СевГУ в течение 2022–2023 учебного года.

В исследовании приняли участие 54 студента II и IV курсов по направлению подготовки «Психология» и «Атомные станции»: 53,7 % юношей (29 юношей), 46,3 % девушек (25 девушек). Средний возраст респондентов – 19,4 года.

Согласно методике «Торонтская алекситимическая шкала» (TAS) была выделена следующая динамика у студентов по уровню развития способностей к распознаванию, дифференцированию и выражению эмоциональных переживаний и телесных ощущений (см. Рис. 1).

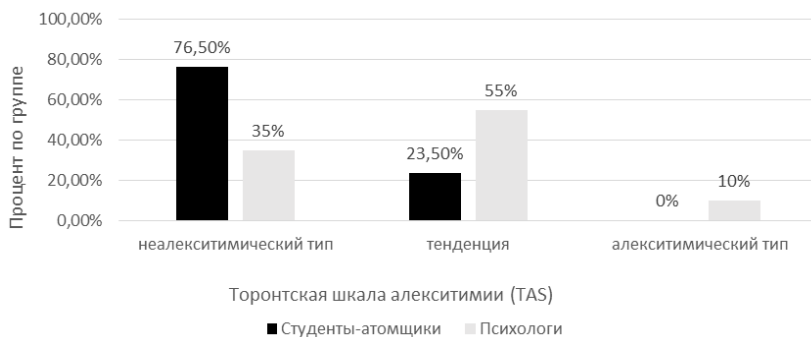


Рис. 1. Процентное соотношение уровней алекситимии по методике «Торонтская алекситимическая шкала» (TAS)

По результатам проведенной диагностики по методике «Торонтская алекситимическая шкала» (TAS) не были выявлены испытуемые инженерной специальности, которые могли бы быть отнесены к группе выраженных «алекситимиков». Из диаграммы видно, что у большинства студентов-атомщиков (76,5%) алекситимии нет, это означает, что у этой группы респондентов наблюдаются наиболее гармоничные отношения с собой и окружающим миром. Понимание собственных эмоциональных состояний не является для них проблемой.

Однако, были выявлены испытуемые гуманитарной специальности (10%), которые относятся к группе выраженных «алекситимиков». Наличие алекситимии у будущих психологов указывает на то, что это может быть стойкой чертой личности или следствием длительной стрессовой ситуации, например, из-за сложной эпидемической ситуации в стране или в связи с окончанием ВУЗа

Также имеются студенты-психологи (55%), которые попадают в так называемую «среднюю» зону – они не относятся к явным «алекситимикам», но у них наблюдаются проблемы с выражением эмоций; присущи определенные конфликты в отношении себя и окружающего мира. Они тяготеют к общению с людьми, окружающими их, нуждаются в их поддержке, внимании и заботе, однако, они испытывают трудности в осознании собственных чувств и последующем их выражении в контакте с другими. Все это создает атмосферу внутренней напряженности, что находит выражение в ощущении общего эмоционального дискомфорта. Поэтому важно не допустить развития алекситимии в будущем. Для этого стоит проводить профилактические меры: развивать свои творческие способности, включаться в коммуникативный чувственный яркий мир людей, взаимодействовать с ними, откликаясь на их эмоции.

Таким образом, можно заметить, что повышенные (есть тенденция) и высокие значения алекситимии значительно преобладают у студентов гуманитарного направления подготовки (55% и 10% соответственно). При этом у студентов инженерного профиля обучения преобладают показатели нормы (алекситимия не обнаружена, 76,5%) у большинства испытуемых. Такие данные отличаются от тех, что описаны в научной литературе. Получается, что алекситимия проявляется интенсивнее у студентов-психологов, которые по роду деятельности (обучения) больше ориентированы на себя, чем у студентов-инженеров, которые ориентированы на себя меньше в связи с особенностями своего рода деятельности (обучения).

Для выявления различий по шкале алекситимии у студентов инженерного и гуманитарного профиля был выбран непараметрический U-критерий Манна-Уитни. По методике «Торонтская шкала алекситимии» получены следующие значения критерия, представленные в таблице 1.

Исходя из результатов расчетов, можно заключить, что алекситимия (при уровне достоверности $p \leq 0,01$) более свойственна студентам-психологам. Следовательно, у них чаще наблюдаются проблемы с выражением эмоций, чем у студентов-инженеров. Это становится препятствием для профессиональной успешности представителя социальной «помогающей» профессии.

Одна из самых встречающихся проблем в юношеском возрасте – профориентация. Старшеклассники часто не понимают себя, самостоятельно не могут определиться, чем бы они хотели и могли заниматься.

Поэтому поступают в тот вуз, куда им это удастся. К сожалению, в высших учебных заведениях не проводится профотбор, поэтому психологом может стать абсолютно любой. Однако, профессия психолога – не для всех. Молодые люди, собирающиеся быть психологами, должны обладать определенными качествами. Например, быть общительными, иметь заинтересованность в людях, уметь владеть словом, быть эмоциональными и многое другое.

Таблица 1

**Показатели различий в уровнях
алекситимии студентов гуманитарной
и инженерной специальностей по U-критерию Манна-Уитни
(по методике «Торонтская шкала алекситимии») N= 54**

Шкалы	Сумма рангов		Значение критерия		Уровень достоверности
	Студенты-психологи	Студенты-инженеры	Uэмп	Uкрит	
Общий уровень алекситимии	$\Sigma = 696,5$	$\Sigma = 788,5$	193,5	209	0,01

К сожалению, алекситимия является последствием обучения в современных российских школах, основной функцией которых является формирование знаний, которые помогут успешно сдать ЕГЭ. Однако нужно не только формировать у учащегося знания, умения и навыки, но и учить понимать себя, свое состояние и состояние других людей. Нужно учить молодых людей выражать свои эмоции, обучать социально приемлемым формам взаимодействия, а также развивать воображение, эмпатию, эмоциональную грамотность. Если этого не делать, то будет расти вероятность развития алекситимии.

В центре внимания у начинающих психологов – сущность другого человека, его проблемы, эмоциональное состояние, поведение и мысли. Специалист должен чувствовать свою способность быть в эмоциональном резонансе с окружающими: сопереживать, соучаствовать, строить контакт. Студентов-психологов, у которых есть склонность к алекситимии, можно считать профнепригодными. Они не смогут почувствовать в эмоциональное состояние клиента и построение прочного рабочего альянса будет невозможно.

Литература

1. Гришина, А.В. Взаимосвязь алекситимии и стиля поведения в конфликте у студентов-психологов / А.В. Гришина, М.В. Косцова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – № 2(66). – С. 298–304. – EDN CISNQD.
2. Гришина, А.В. Раздел 1. Специфика эмоционального интеллекта с разным уровнем когнитивной гибкости молодежи /

- А.В. Гришина // Современная гуманитаристика. – Севастополь: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет», 2023. – С. 5–15. – EDN LIESVH.
3. *Гришина, А.В.* Раздел 2. Феномен алекситимии как предиктор эмпатии у студентов-психологов / А.В. Гришина // Современная гуманитаристика. Том Часть 7. – Севастополь: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет», 2023. – С. 22–28. – EDN BZUXFO.
 4. *Косцова, М.В.* Психологические корреляты профилактики профессиональной деформации курсантов в процессе обучения в военном вузе Министерства обороны Российской Федерации / М.В. Косцова, А.В. Гришина // Прикладная юридическая психология. – 2023. – № 2(63). – С. 75–85. – DOI 10.33463/2072–8336.2023.2(63).075–085. – EDN PRJVWM.

The specifics of the alexithymic scale in university students: (on the example of humanitarian and engineering specialties)

Kristina Y. Borisenko

Master's student, Sevastopol State University (SevSU)

Sevastopol, Russian Federation

e-mail: spravakodex09@gmail.com

The article presents the results of an empirical study of the level of alexithymia among psychology students and future engineers. Unfortunately, according to the results of an empirical study, it was revealed that the tendency to alexithymia is expressed in psychology students, which contradicts the requirements of the profession. The study proves that career guidance work at school will reduce the risks of incorrect professional choice.

Keywords: alexithymia, student, higher school, humanitarian profile, engineering profile.

Связь перфекционизма старших подростков с характеристиками их когнитивного развития

Буй Фыонг Тхао

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

Научный руководитель: – Шумакова Н.Б.

*доктор психологических наук, Психологический институт
Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО),*

*Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)*

г. Москва, Российская Федерация,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>

e-mail: n_shumakova@mail.ru

Ключевые слова: перфекционизм, когнитивное развитие, старший подростковой возраст.

Изучение перфекционизма в подростковом возрасте представляет собой относительно новую область исследований в отечественной психологии. Перфекционизм – это личностная черта, связанная с установкой для себя излишне высоких стандартов и стремлением соответствовать им при высоком уровне внутреннего давления. Эта личностная особенность может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на когнитивное развитие человека. Примерно 20–30% населения являются перфекционистами. Недавние исследования свидетельствуют о росте уровня перфекционизма среди подростков. В то же время, особенности перфекционизма у современных подростков и причины его высоких или низких уровней изучены недостаточно, что обуславливает актуальность изучения данной проблемы. Результаты настоящего исследования могут помочь лучше понять связь когнитивных факторов и перфекционизма, а также пути психолого-педагогической поддержки развития позитивных сторон перфекционизма.

В данной работе мы хотим определить особенности проявления перфекционизма у старших подростков и выявить связь перфекционизма старших подростков с характеристиками их когнитивного развития.

Объектом исследования является мотивационно– личностная сфера старших подростков, а предметом– связь между перфекционизмом и характеристиками когнитивного развития в старшем подростковом возрасте.

Мы предполагали, что существует связь между перфекционизмом и характеристиками когнитивного развития в старшем подростковом возрасте: у старших подростков с высокими показателями когнитивного развития (общий интеллект, скорость переработки информации,

чувство числа, рабочая память) в большей мере выражен перфекционизм как характеристика личности, чем у их сверстников с показателями в пределах нормы. Кроме того, подростки более старшего возраста (14–15 лет) характеризуются и более высоким уровнем проявления перфекционизма по сравнению с младшими (12–13 лет).

В исследовании приняли участие 136 подростков школы г. Москвы, из них 54 мальчика (39,7%) и 82 девочки (60,3%); 92 ученика седьмого класса (60,6%) и 44 ученика девятого класса (32,4%). Общий средний возраст $M = 13,5$ лет; средний возраст семиклассников $M=12,7$; девятиклассников – $M=15,1$. Все участники дали информированное согласие в письменной форме.

Методы и методики исследования:

1. Анализ и обобщение психологических исследований перфекционизма у подростков.
2. Констатирующий эксперимент с использованием следующих методик:
 - Трехфакторный опросник перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова)
 - Тестовая батарея «Базовые когнитивные характеристики» (Тихомирова Т.Н., Малых С.Б.)
 - Стандартные прогрессивные матрицы Равена (СПМ)

Для обработки результатов исследования была выбрана поэтапная стратегия. Были выделены следующие этапы исследования:

1. Сбор данных, проведение диагностического исследования.
2. Обработка полученных данных в SPSS 29.0.1.0
3. Анализ обработанных результатов и выявление характеристик перфекционизма и когнитивного развития в старшем подростковом возрасте.
4. Анализ связи между уровнем выраженности перфекционизма и характеристиками когнитивного развития в подростковом возрасте.

Выводы:

1. Перфекционизм – это многоаспектный феномен, который может быть интерпретирован по-разному. Перфекционизм описывает стремление личности к идеальности и безошибочности в своих действиях, мыслях и поступках. Существуют различные типы, формы или степени проявления перфекционизма. Перфекционизм может иметь как положительное, так и отрицательное влияние на развитие старших подростков.
2. В подростковом возрасте происходит значительное улучшение в развитии когнитивных функций. Однако важно отметить, что это происходит не у всех подростков в равной степени, и развитие этих функций может зависеть от многих факторов, включая биологические и социальные факторы.

3. Обнаружено, что перфекционизм в старшем подростковом возрасте более выражен у девочек, чем у мальчиков, а также у подростков старшекласников. Учащиеся 9–х классов предъявляют более высокие стандарты и требования к себе, характеризуются более высокой выраженностью так называемого «Я– перфекционизма», чем учащиеся 7–х классов. А девочки старшего подросткового возраста характеризуются более высоким, чем у мальчиков уровнем проявления социально предписываемого перфекционизма (озабоченностью оценками других людей).
4. Подтверждена и конкретизирована гипотеза о связи между перфекционизмом и характеристиками когнитивного развития в старшем подростковом возрасте. Показано, что чем более высокие стандарты и требования к себе ставят старшие подростки, тем более высокий у них уровень развития таких базовых когнитивных характеристик как чувство числа, рабочая память, скорость переработки информации, а также общих интеллектуальных способностей, и наоборот.
5. Связь интеллектуальных способностей с показателями перфекционизма не носит строго линейный характер. Старшие подростки с интеллектуальным развитием «выше среднего» характеризуются даже более высоким уровнем проявления перфекционизма, чем подростки с высоким уровнем развития интеллектуальных способностей, хотя эти различия статистически не достоверны.

Литература

1. Классификация психических и поведенческих расстройств: МКБ–10/УСД–10: Клинич. Описания и указания по диагностике / ВОЗ; Пер. На рус. Яз. Под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина. – спб.: Адис, 1994. – 303 с.
2. Холмогорова А.Б., Рахманина А.А. Трехфакторная шкала физического перфекционизма – новый инструмент диагностики патогенных стандартов внешности в современной культуре // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 4. С. 98–117.
3. Flett G.L. Et al. Perfectionism cognition theory: The cognitive side of perfectionism // The psychology of perfectionism. – Routledge, 2017. – P. 89–110.
4. Flett G.L. Et al. The Child–Adolescent Perfectionism Scale: Development, psychometric properties, and associations with stress, distress, and psychiatric symptoms //Journal of Psychoeducational Assessment. – 2016. – Т. 34. – № . 7. – P. 634–652.

The relationship of perfectionism in older adolescents with the characteristics of their cognitive development

Bui Phuong Thao

*master's student, Moscow State
University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
e-mail: wiuyui@gmail.com*

*Research advisor: – **Shumakova N.B.***

*doctor of Psychology,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>

e-mail: n_shumakova@mail.ru

Keywords: perfectionism, cognitive development, older adolescence.

Образовательная среда как фактор формирования личности

Буланова А.К.

Магистрант, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

e-mail: a-bulanova@ya.ru

Окружающая среда оказывает воздействие на развитие личности ребенка, и в зависимости от особенностей образовательной среды формируются многие особенности черт личности и форм межличностного поведения.

Школа принимает ребенка из среды, как развивающуюся личность, формирование которой уже начато семьей, микросредой и жизнь школы часто является продолжением общественной жизни. Поэтому закономерна деятельность школы, как основного фактора формирования личности.

Образовательная среда школы – это феномен, обладающий комплексом определенных характеристик, влияющих на развитие личности всех участников образовательных отношений, в том числе обучающегося и педагога.

Рассмотрению феномена образовательной среды посвящены исследования многих отечественных психологов и педагогов (Е.А. Климов, С.В. Тарасов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Н.И. Поливанова и И.В. Ермакова, Б.Д. Эльконин, В.А. Ясвин и др.)

Для анализа состояния образовательной среды образовательных организаций и процессов, происходящих в ней, принципиальным является взаимосвязь и взаимозависимость субъекта и окружения, в результате которого субъект может измениться сам.

В.В. Рубцов определяет образовательную среду как «сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [3].

Н.И. Поливанова и И.В. Ермакова выделили следующие структурные компоненты образовательной среды:

- внутренняя направленность школы;
- психологический климат; социально-психологическая структура коллектива;
- психологическая организация передачи знаний;
- психологические характеристики учащихся и т.д. [3].

Наиболее оптимальным можно считать подход В.И. Слободчикова, который вписывает образовательную среду в механизмы развития подростка. У В.И. Слободчикова, как и у В.В. Рубцова, в качестве базового понятия выступает совместная деятельность субъектов образовательного процесса.

По мнению В.И. Слободчикова, образовательная среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого; где они

совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения [4]

Представляет интерес подход В.А.Ясвина, который понимает под образовательной средой систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Используя возможности среды, соответствующие различным своим потребностям, учащиеся мотивируются к проявлению разнообразной активности, т.е. становятся реальными субъектами своего собственного развития. Учащийся превращается в субъект процесса своего развития, у которого раскрыты пока еще не все необходимые для этого психологические средства. А знания, умения, навыки и сам учитель рассматриваются В.А.Ясвиным как средства и условия развития, создающие образовательную среду, в которой «воспитанник должен найти свою индивидуальную нишу» [6].

При анализе влияния образовательной среды на личность, В.А. Ясвин выделяет пять базовых параметров:

- широта – структурно-содержательная характеристика, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду.
- интенсивность – структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями возможностями, а так же концентрированность их проявлениями.
- модальность – качественно-содержательная характеристика. Оценивается с помощью методики векторного моделирования. Главный критерий – наличие-отсутствие условий для развития активности и личной свободы.
- степень осознаваемости – показатель сознательной включенности всех субъектов образовательного процесса в среду. Участие в олимпиадах, традиции корпоративный дух – показатели осознаваемости.
- устойчивость – стабильность во времени.

Образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех основных типов, выделенных Я. Корчаком:

- «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка;
- «карьерная образовательная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка;
- «безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка;

– «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка[2].

Исследования показывают, что в основном для школ, где реализуется дидактическая система развивающего обучения Эльконина-Давыдова, характерна именно творческая образовательная среда[1]:

С.В. Тарасов выделяет следующие критерии типологизации образовательной среды:

- по стилю взаимодействия внутри среды (конкурентная – кооперативная, гуманитарная – технократическая и т. д.);
- по характеру отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная – инновационная, национальная – универсальная и т. д.);
- по степени творческой активности (творческая – регламентированная);
- по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая – замкнутая) [5].

Интересен подход к структуре образовательной среды Е.А. Климова. Им выделяются:

1. Социально-контактная часть среды (личный пример, культура, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения; учреждения, организации, группы их представителей, с которыми приходится взаимодействовать; «устройство» своей группы и других коллективов, с которыми контактирует человек, реальное место человека в структуре своей группы, включенность его в другие группы и группировки).
2. Информационная часть среды (правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, традиции, правила личной и общественной безопасности, средства наглядности, персонально адресованные воздействия).
3. Соматическая часть среды (собственное тело и его состояния).
4. Предметная часть среды (материальные, физико-химические, биологические, гигиенические условия).

Показатели образовательной среды каждого типа характеризуют систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Выявление типа образовательной среды позволяет разработать системную модель, которая позволит более четко представить и осмыслить взаимосвязи социально-психологической, организационной и образовательной подсистем школы, а также смоделировать характер их влияния на личность обучающихся.

Именно опыт, полученный в школе, помогает осваивать те законы, по которым живет взрослый мир, способы существования в границах этих законов (различные социальные роли, межличностные отношения

и др.). Передача происходит через атмосферу жизни школы, нормы, по которым она живет.

Формирование самооценки, самосознания происходит, прежде всего, в общении, в процессе активного взаимодействия с другими людьми. Потребность ребенка в общении и самоутверждении должна быть реализована в благоприятных условиях, на основе социально значимой полезной деятельности.

От того, насколько соответствует содержания школьной жизни выбранным организационным формам, насколько эффективно построен процесс обучения и воспитания, насколько полно используются возможности и условия образовательной среды в целях развития личности.

Образовательная среда задает пределы существования не только субъекта, но и объекта образовательного процесса, сочетает в себе как специально заданные условия при проектировании, так и существующие условия и обстоятельства. Изучение и проектирование конкретной образовательной среды позволяет осуществлять прогнозирование особенностей формирования и развития личности.

Однако, нельзя утверждать, что развитие личности будет полностью определяться типом образовательной среды, с которой он взаимодействует, ведь существует еще множество факторов и влияний среды вне школы, которые также оказывают действие на становление личности.

Литература

1. *Воронкова И.В.* Образовательная среда как условие развития интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сфер подростка. Образование и развитие. – 2010. – № 3. – С. 43–49.
2. *Корчак Я.* Как любить ребенка. М., 2003. 70 с.
3. *Рубцов, В.В.* Коммуникативно-ориентированные образовательные среды: Психология проектирования. – СПб.: Речь, 2005. – 369 с.
4. *Слободчиков В.И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И.Слободчиков // Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3–5 декабря 1996).
5. *Тарасов С.В.* Образовательная среда современной школы: проблемы и подходы к изучению [Текст] // Культурно-исторические основания создания и развития образовательной среды. СПб., 2002
6. *Ясвин В.А.* Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

Особенности самоактуализации студентов на разных курсах обучения

Вагер Е.А.

*студентка 3 курса, Институт психологии,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка (БГПУ)
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: vager02@bk.ru*

Войтко О.К.

*кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой общей и организационной психологии
Института психологии, Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ)
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: Voitko25@mail.ru*

Ключевые слова: самоактуализация, личность

Впервые идея самоактуализации получила концептуальное оформление в трудах немецкого нейрофизиолога К. Гольдштейна. Самоактуализация, по К. Гольдштейну, – это основной и, по существу, единственный мотив в человеческой жизни [1]. Это действия, направленные на удовлетворение потребностей, где любая потребность проявляется как состояние дефицита, мотивирующее человека на его восполнение. В теории К. Роджерса тенденция самоактуализации представляет процесс реализации человеком на протяжении всей жизни своего потенциала с целью стать полноценно функционирующей личностью.

В отечественной психологии самоактуализация обусловлена применением деятельностного подхода (П.А. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), системного подхода (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, В.Н. Мясичев и др).

Рассматривая самоактуализацию как процесс, следует отметить, что он не имеет логической завершённой оконцовки, – самоактуализацию задает социум. Именно в социуме порождается идея того, что есть успех, что является достаточным уровнем доходов, для чего необходима карьера и создание семьи.

Анализируя самоактуализацию как явление, прежде, социальное, стоит отметить, что алгоритм самоактуализирующейся личности будет одинаков. Так, например, А. Маслоу заключает, что самоактуализирующаяся личность, это та личность, которая использовала свой человеческий потенциал на все 100% [3]. Такая личность преодолевает жизненные препятствия, развивается в профессии, имеет потенциал для авторитета, развивается в семейных отношениях (наличие семьи,

близких отношений, семейных традиций и возможность справляться с бытовыми задачами – реализованный биологически заложенный природный потенциал личности.

Формирование самоактуализации определяется как наследственностью, так и условиями, в которых рос индивид, обществом, временем и мировыми обстоятельствами.

Таким образом, в основе концепции самоактуализации находится индивидуальный опыт человека, процесс постоянного выбора, способность открывать в себе уникальный личностный потенциал. Предметом изучения выдвигается человек, как единое целое в его высших, специфических только для человека проявлениях.

Целью проведенного исследования было изучение уровня самоактуализации студентов-психологов на разных курсах обучения.

Исследование было проведено в Институте психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

Выборку составили студенты специальностей «Психология» и «Практическая психология» в возрасте 18–21 года в количестве 70 человек (из них 23 студента 2 курса, 24 студента 3 курса, 20 студентов 1 курса, 3 студента 3 курса).

Методы исследования: тестирование (самоактуализационный тест (САТ) (авторы Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В.)) [2], методы описательной статистики, интерпретационный.

Испытуемые были мотивированы, добросовестно относились к диагностическим процедурам и имели возможность получить результаты.

В результате проведенного исследования было выявлено:

1. у 53% (42 студента) выявлен высокий уровень самоактуализации, что говорит о том, что эти студенты способны жить «настоящим», т.е. переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное последствие прошлого или подготовку будущей «настоящей жизни», также, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т.е. видеть свою жизнь целостной.
2. у 40% (17 студентов) выявлен средний уровень. Как правило, средние результаты свидетельствуют об адекватном восприятии себя как личности, осознанном понимании своих способностей.
3. у 7% (11 чел.) определены низкие показатели самоактуализации. Такие результаты означают ориентацию личности лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее), дискретное восприятие своего жизненного пути.

По полученным результатам можно сделать вывод, что большинство студентов-психологов имеют высокий уровень самоактуализации, о чем может свидетельствовать внутренняя уверенность в себе и своих действиях, что дает почву для дальнейшего изучения процесса самоактуализации в образовательной среде.

Стоит отметить, что наиболее высокие результаты по шкалам имеют студенты 3 курса, более низкие показатели у первокурсников, студенты 2 курса обладают средними в сравнении с первым и третьим курсами результатами.

Таким образом, из выше изложенного можно установить, что студенты-психологи стремятся к улучшению своих достижений, самосовершенствованию, решению все более и более сложных задач, достижению поставленных целей и преодолению препятствий, видят свою жизнь целостной, проявляют независимость в своих поступках, а также стремятся развивать критическое мышление, гибкость в поведении, обладают достаточно высокой саморегуляцией и рефлексивными способностями.

Литература

1. *Вахромов, Е.Е.* Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации [Текст] / Е.Е. Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – 160 с.
2. *Гозман, Л.Я.* Самоактуализационный тест [Текст] / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. М.: 2015. – 155 с.
3. *Маслоу, А.* Мотивация и личность. 3-е изд. [Текст] / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 352 с.

Features of self-actualization of students in different courses of study

Vager E.A.

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

Voitko O.K.

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

Образ сексуального человека у представителей учащейся молодежи

Васильева И.Е.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3181-0200>

e-mail: ie.vasileva@mail.ru

Ключевые слова: сексуальность, пол, молодежь, студенты, образ сексуального человека.

Сексуальность – междисциплинарное понятие, изучаемое в парадигмах медицины, философии, социологии, психологии. И если в рамках первой научной области оно изучено хорошо, то в рамках последней для формулировки целостной теории сексуальности исследований не хватает. Такая ситуация сложилась из-за табуированности самой темы – нельзя не согласиться с мнением Ю.П. Зинченко, рассматривающим сексуальность как высшую психическую функцию, согласно которому она отличается от других ВПФ тем, что ее формирование идет «от противного», т.е. сначала усваивается стереотип торможения, а не модель реализации [3]. Несмотря на замалчивание темы в недавнем прошлом, она всегда негласно присутствовала в обыденном дискурсе, проявляясь в виде системы явных и неявных запретов, а также сексуализации объектов повседневной реальности (хороший пример – увеличение числа применения сексуальных стимулов в медиасреде). Соответственно, можно констатировать две проблемы, делающие изучение сексуальности в рамках гуманитарных наук актуальным – недостаточность исследований и ее большое влияние на общество. Особенно велико это влияние на представителей молодежи, находящихся в возрасте, в котором происходит становление гендерных ролей, идентичности, полового поведения, отношения к сексуальной сфере и семейной жизни. Очевидно, что большую роль в этом играют не только семья, но и учебно-профессиональная деятельность. В большинстве случаев в ходе процесса обучения и воспитания непосредственно тема сексуальности не фигурирует, но имплицитно так или иначе она может присутствовать. Крайне дискуссионным является вопрос введения в систему образования отдельных курсов, посвященных сексуальности, но однозначно, что на данный момент ее развитие во многом диктуется современной информационной средой, которая определяет не только нормы поведения, но и нормы внешности (см., например, [2]), а внешность играет свою роль в межличностном взаимодействии.

Наиболее удачной, на наш взгляд, является модель сексуальности Н.И. Айзман, которая вслед за Ю.П. Зинченко определяет сексуальность как психологическое образование, обладающее признаками высшей психической функции, включающее в себя следующие компоненты: семейные отношения, когнитивный, телесный, эмоциональный и экзистенциальный; определены три уровня их развития [1].

Цель нашей работы – изучить образ сексуального мужчины и сексуальной женщины у представителей различных полов.

Выборку составили 42 человека в возрасте от 18 до 27 лет ($M=20,6$; $SD=2,1$), учащиеся преимущественно вузов Москвы и Санкт-Петербурга. Представителей мужского пола 59,5%, женского – 40,5%, все респонденты с наличием сексуального опыта. По сексуальной ориентации выборка распределилась следующим образом – 78,6% представителей гетеросексуальной ориентации, 21,4% – гомо- и бисексуальной. Опрос проводился в индивидуальном порядке, на добровольной основе.

Для проведения эмпирического исследования мы использовали метод опроса. Респондентам предлагалось написать характеристики сексуального мужчины и женщины, а затем оценить значимость каждой из них. Затем с помощью экспертной оценки мы классифицировали ответы об образе сексуального человека по следующим крупным блокам: социально-психологические, личностные, телесные, физические и социальные.

К социально-психологическим факторам мы отнесли характеристики, связанные с особенностями межличностного общения и взаимодействия (например, «стеснительность», «искренность», «раскрепощённость», «способность принимать»), эмпатию и т.п.

К личностным факторам мы отнесли специфику характера (например, «доброта», «ответственность»), ум (например, «начитанность», «интеллект»), увлеченность (например, «наличие любимого занятия»), харизму и т. п.

К телесным факторам относятся особенности тела и физической формы (например, «стройное худощавое тело», «спортивное тело»), лица («ярко выраженные скулы», «чистая ровная кожа»), уход за внешностью («ухаживенность», «красивый макияж») и т. п.

К физическим факторам мы причислили специфику стиля в одежде («хороший вкус в одежде»), использование аксессуаров («носит украшения»), голос («низкий голос», «тембр»), запах («вкусный запах», «духи»), навыки («вождение», «умение танцевать»), движения («легкость», «плавность») и т. п.

К социальным факторам относятся социальное положение («обеспеченность», «состоятельность», «перспективность»), зрелость («большой опыт», «личностная зрелость») и т. п.

Эмпирические данные показали, что характеристики, которые дают представители женского пола образам сексуального мужчины и сексуальной женщины одинаковы: лидирующее положение занимают социально-психологические характеристики, затем идут телесные, личностные, физические и социальные характеристики (табл. 1). Можно увидеть, что их общее количество больше при описании представителей противоположного пола, что мы можем объяснить тем, что большую часть выборки составляли представители гетеросексуальной ориентации.

Таблица 1
Характеристики, приписываемые образам сексуального мужчины и сексуальной женщины представителями женского пола

Ранг	Характеристики мужчинам	Средний балл	Характеристики женщинам	Средний балл
	Общее количество характеристик	12,3	Общее количество характеристик	10,3
1	Социально-психологические	3,9	Социально-психологические	3,6
2	Телесные	3,4	Телесные	2,9
3	Личностные	2,5	Личностные	2,0
4	Физические	1,5	Физические	1,1
5	Социальные	0,8	Социальные	0,7

Результаты, полученные по представителям мужского пола, не так однородны, как у представителей женского пола – при описании мужчинами мужской сексуальности на первое место выходят личностные факторы, среди которых первое место занимает харизма, тогда как при описании женской лидируют социально-психологические характеристики, а личностные находятся на третьем месте. Самым незначительным при описании мужчин являются физические характеристики, а женщин – социальные. Одинаково высокое положение при описании мужчин и женщин занимают телесные характеристики (табл. 2).

Таблица 2
Характеристики, приписываемые образам сексуального мужчины и сексуальной женщины представителями мужского пола

Ранг	Характеристики мужчинам	Средний балл	Характеристики женщинам	Средний балл
	Общее количество характеристик	6,2	Общее количество характеристик	7,0
1	Личностные	3,6	Социально-психологические	4,1
2	Телесные	2,4	Телесные	3,7

Ранг	Характеристики мужчинам	Средний балл	Характеристики женщинам	Средний балл
3	Социально-психологические	2,0	Личностные	2,0
4	Социальные	1,2	Физические	0,7
5	Физические	0,6	Социальные	0,5

Их большая роль подчеркивалась во многих работах (см., например, [4]). При этом наши данные противоречат данным, упоминаемым в научной литературе, исходя из которых мужчины придают больше значения физической привлекательности женщин, чем женщины – мужчин [5]. В нашем исследовании статистически значимых различий между значимостью характеристик тела найдено не было (использовался U-критерий Манна-Уитни, $p=0,2$ при оценке женской внешности и $p=0,4$ – при оценке мужской). Мы можем объяснить это небольшим объемом и спецификой выборки, которая состояла из жителей мегаполисов, в которых социокультурное влияние ставит духовное развитие выше физического.

Делая вывод из полученных данных, можно говорить о том, что сексуальность является полиаспектным понятием, в котором роль физической привлекательности играет важную, но не первостепенную роль, что еще раз говорит о том, что сексуальность должна более пристально рассматриваться не только в медицинском ключе в контексте исследования ее патологий, а в психологическом как вариант нормы.

Перспективами данной работы можно обозначить изучение сексуальности через призму методологии социальной психологии. Наиболее интересными вопросами в теоретическом поле исследований мы считаем изучение соотношения понятий сексуальности и аттрактивности, а в эмпирическом – сравнение характеристик сексуального человека в различных больших и малых группах, в том числе гендерных и этнокультурных, а также у представителей различных сексуальных ориентаций.

Литература

1. Айзман Н.И. Структурно-функциональный анализ сексуальности // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 9. С. 275–285.
2. Белогой К.Н., Борисенко Ю.В., Бугрова Н.А. Социокультурные стереотипы как фактор становления образа тела у девочек дошкольного возраста // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 2. С. 194–208. DOI: 10.17759/sps.2022130213
3. Зинченко Ю.П. Знаково-символическое опосредствование сексуальной функции в норме и патологии: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 550 с.
4. Frederick D.A., Haselton M.G. Why Is Muscularity Sexy? Tests of the Fitness Indicator Hypothesis // Personality and Social Psychology Bulletin. 2007. Vol. 33. № 8. P. 1167–1183. DOI: 10.1177/0146167207303022

5. Mazur A. U.S. trends in feminine beauty and overadaptation // The Journal of Sex Research. 1986. Vol. 22. № 3. P. 281–303. DOI: 10.1080/00224498609551309.

The image of a sexual person among students

Vasileva I.E.

*student, Moscow State University
of Psychology & Education*

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3181-0200>,

e-mail: ie.vasileva@mail.ru

Keywords: sexuality, gender, youth, students, the image of a sexual person.

Роль педагога в организации художественно-эстетических проектов

Волохина О.Н.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4610-9250>

e-mail: olgavolokhina@mail.ru

Ключевые слова: проектная деятельность, наставник, художественно-эстетические проекты, социальная проблема.

В данной статье проектная деятельность рассматривается с точки зрения мыследеятельностного подхода, описанного Г.П. Щедровицким и продолжающего свое развитие в трудах Ю.В. Громыко и многих других ученых.

Актуальность предложенной темы объясняется тем, что система современного дополнительного образования, имеющая начальную высокочкокласную подготовку по выбранному учащимися профилю, не уделяет должное внимание их сопутствующей проектной подготовке.

Так, можно было бы предполагать, что учащиеся художественной школы, имеющие способности к художественно-эстетической деятельности, могли бы в будущем, имея опыт проектной деятельности, стать высокочкокласными дизайнерами и преобразователями эстетического пространства, а также затрагивать своими произведениями искусства важные социальные проблемы. Но, к сожалению, лишь единицы выпускников, продолживших обучение по этому профилю, дополнительно к специальной составляющей имеют навык внедрения новых идей, улучшающих наше общество. Кроме того, большинство молодых специалистов, уже окончивших специальные колледжи и техникумы, работают не по специальности. Это может быть следствием отсутствия в школе и дополнительном образовании «социально значимой, продуктивной деятельности» (которой и должна быть проектная деятельность на основе мыследеятельностного подхода), ведущая для старшеклассников.

Мы обозначим значимость внедрения проектной деятельности в дополнительное художественное образование (художественную школу или кружок ИЗО), а также определим роль педагога в этом.

Какова же ситуация с проектной деятельностью в системе дополнительного образования, в частности среди тех учреждений, которые относятся к сфере культуры и что учителя понимают под художественно-эстетическими проектами?

Среди педагогов дополнительного образования и преподавателей художественной школы был проведен опрос с целью выявить включенность

в проектную деятельность и понимания ее сущности. В опросе приняло участие 12 респондентов.

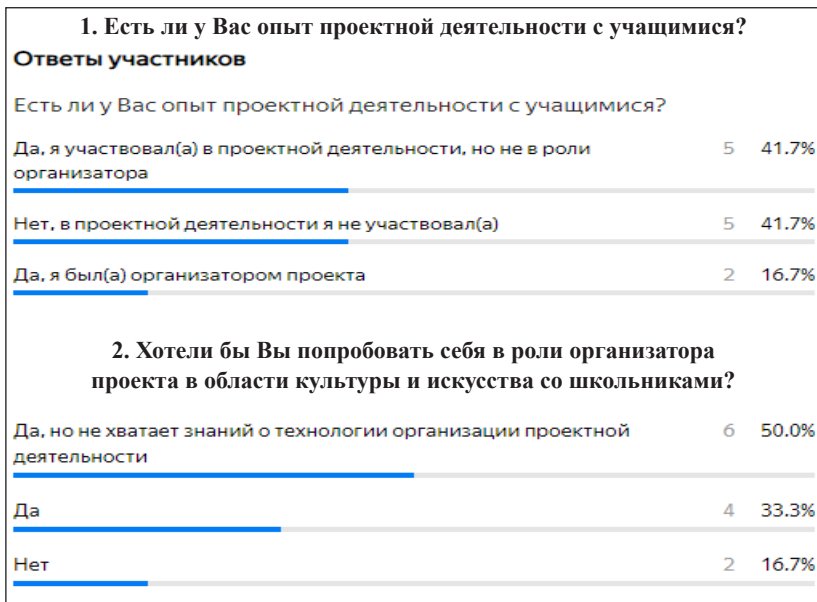


Рис. 1. Результаты опроса педагогов

Большинство педагогов относят себя либо к тем, кто участвовал в проектной деятельности (но не в роли организатора), либо вообще не принимал участие. Если же рассмотреть темы проектов, в которых педагоги были задействованы, по их словам, то можно сделать вывод, что к проектной деятельности, имеющей замысел будущих преобразований по социально значимой проблеме, их проекты не имели никакого отношения (например, «Иллюстрации к проекту “Сказы земли Покровской”», «Исчезающие чернила», «Мой город», «Портрет в стиле фовизм»).

Из опроса видим, что большинство преподавателей художественной школы хотели бы попробовать себя в роли наставника проектной деятельности, но им не хватает знаний о технологии ее организации. Дополнительно можно сказать и о том, что педагогам необходимо четко различать и саму сущность проектирования.

Какова же истинное значение проектов, которые могли бы делать юные художники под руководством своих опытных наставников? И какие попытки проектной деятельности в этом направлении наблюдаются в современном мире?

Одна из попыток представлена на сайте фонда президентских грантов. Здесь имеются проекты в области культуры и искусства, которые занимают 7% среди общего количества участников. Их тематика связана с такими направлениями, как популяризация культурного наследия России, сохранение народных культурных традиций, расширение роли организаций культуры, библиотек и музеев как центров развития местных сообществ, реализацию проектов, направленных на создание и развитие креативных общественных пространств, донесение средствами культуры и искусства новых возможностей человека и другие. Но эти проекты скорее имеют цель – выявление одаренных людей, молодежи и их поощрение.



Рис. 1. Проекты в области культуры и искусства на сайте фонда президентских грантов

Ведущие методологи проектной деятельности и мыследательностного подхода связывают усвоение норм проектной деятельности и сформированность базовых компетенций по отношению к проекту только в условиях прохождения полного жизненного цикла реального проекта (анализ ситуации – обозначение проблемы – проектный замысел -перевод замысла в систему задач – реализация – рефлексия).

Проектное образование – это система воспитания и обучения, обеспечивающая формирование проектного мышления и умений проектной деятельности через обеспечение субъектной позиции участников образовательного процесса. Проект направлен на создание того, чего еще не существует и предполагает наличие проектного замысла, который достигается в процессе его реализации [2]. Основные характеристики проекта по Ю.В. Громыко состоят в следующем: движение от проблемы, конкретный результат, который решает поставленную проблему, командный характер взаимодействия между членами сообщества, участие в разных типах деятельности и разные роли для участников, привлечение экспертов.

Переходя к проектной деятельности с подростками необходимо помнить, что обучающиеся должны занять «позицию деятеля в социокультурной проблемной ситуации» (А.А. Андриюшков). То есть педагогу важно обратить художественные средства в инструмент, который будет разрешать проблемы современности. С помощью образовательных проектов изменятся и сами подростки, примеряя на себя реальные проблемы человечества.

Н.В. Громыко относит проекты в области искусства и культуры к социокультурным. Социокультурные проекты решают социокультурные проблемы – это открытые, нерешенные вопросы, связанные с повышением уровня культурного развития общества и через это – качества его жизни. «Это такой «изьян» в обществе, который можно ликвидировать только посредством повышения культурно – образовательного уровня людей», то есть только через непосредственное вмешательство в развитие общества.

Из всего блока социокультурных проектов выделим художественно-эстетические, под которыми будем понимать проекты, направленные на решение современных, актуальных проблем человечества с помощью художественно-эстетических средств. Они должны как бы делать вызов современности с целью преобразования социокультурной ситуации. Под социальной тематикой здесь понимаются вопросы, влияющие косвенно или напрямую на человека и требующие общих усилий для их решения.

Изобразительные средства рассматриваются в данной статье применительно к учащимся художественных школ. В широком смысле, художественно-эстетическими средствами будут также и литература, и музыка, и театральное искусство, и кинематография.

Начиная работу с проектом в образовательном учреждении, педагогу, выполняющему роль наставника проекта, важно определить проблему, в которую он планирует погрузить проектную команду. Она должна быть четко сформулирована, современна и актуальна, понятна не только школьникам, но и всему человечеству.

Изобразительное искусство в своей истории имеет большой опыт обращения к правдивому изображению действительности. И этот путь от возрождения, романтизма, постмодернизма до современного искусства. Важно то, что с течением времени меняются и проблемы. Сейчас среди них особенно выделяются такие, например, как безработица, алкоголизм, инфляция и многие другие. Философские социально-значимые темы: истина в различных проявлениях, борьба добра и зла, отражение красоты.

Примером современных проектов является создание пространства перформативных практик, имеющих задачу развивать навык присутствия через наблюдение или движение. Их авторы: Аниш Капур –

«Облачные ворота», «Отражения и поглощения в живописи и скульптуре»; Роберт Смитсон «Лэнд-арт», «Паблик-арт»; Эрнест Захаревич «Стрит-арт»; Христо Явашев «Упаковка пространства».

Итак, художественно-эстетические проекты в пространстве художественной школы могут быть средством решения важных современных социальных проблем. Область проектной деятельности раскрывает новые грани и смыслы, делая начальную предметную художественную подготовку возможностью для первого шага преодоления проблемной области в современном мире и взросления в ней самих преобразователей.

Литература

1. *Зайцева И.Н.* Проектный офис как точка входа в образовательный консалтинг / И.Н. Зайцева // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 1. – С. 27–35. – DOI 10.55523/27822559_2022_1(5)_27. – EDN VUSWPJ.
2. *Леонтович А.В.* Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / А.В. Леонтович, А.С. Саввичев; под ред. А.В. Леонтовича. – 4-е изд., эл. – 1 файл pdf: 161 с. – Москва: ВАКО, 2020. – (Современная школа: управление и воспитание). – Систем. требования: Adobe Reader XI либо Adobe Digital Editions 4.5; экран 10". – Текст: электронный.

The role of the teacher in the organization artistic and aesthetic projects

Volokhina O.N.

*master student, Moscow State
University of Psychology & Education
Moscow, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4610-9250>
e-mail: olgavolokhina@mail.ru

Keywords: project activity, mentor, artistic and aesthetic projects, social problem.

К вопросу об особенностях саморегуляции студентов с высоким уровнем личностной тревожности

Гордиенко С.О.

*аспирант, Астраханский государственный
технический университет (ФГБОУ ВО АГТУ)
г. Астрахань, Российская Федерация
e-mail: gcveta11197@gmail.com*

Ильязова М.Д.

*доктор педагогических наук, профессор,
Астраханский государственный
технический университет (ФГБОУ ВО АГТУ)
г. Астрахань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1141-4191>
e-mail: iliazovamd@yandex.ru*

Ключевые слова: тревожность, саморегуляция, регуляторные процессы.

Проблема выявления особенностей саморегуляции поведения высокотреховой личности широко изучается отечественными и зарубежными психологами. При этом интерес к ней не угасает, а, наоборот, усиливается. Действительно, реалии современного общества, постоянно нарастающий объем информации, мощные миграционные потоки, пандемия и COVID-кризис, экологические проблемы и военные конфликты, общая социальная неопределенность и высокий темп изменений – все эти факторы способствуют росту тревожности. Стратегии психологической коррекции студентов, обращающихся с запросом на снижение уровня тревожности, опираются в основном на формирование навыков саморегуляции эмоциональных состояний, предполагают долгосрочную, осознанную и часто самостоятельную работу. Для организации эффективной коррекционной работы важно учитывать индивидуальные особенности саморегуляции поведения личности. Все это обуславливает актуальность данной тематики для современной психологической науки и практики.

Целью данного исследования является определение особенностей саморегуляции поведения студентов с высокой личностной тревожностью. Для этого проводился анализ психологической литературы, посвященной проблемам тревожности и саморегуляции поведения. Были выявлены две группы респондентов, существенно отличающихся по уровню личностной тревожности (с высоким и невысоким уровнем); исследованы особенности саморегуляции поведения респондентов с высоким и невысоким уровнями личностной тревожности, а также связь между особенностями саморегуляции поведения и уровня личностной тревожности.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют основные положения системного подхода к анализу психического, изложенные в трудах Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова и др.; труды, направленные на изучение психической саморегуляции (К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Ю.С. Наживин и др.); работы отечественных и зарубежных психологов, посвященные изучению феноменов тревожности, тревоги и невроза (Г.Ш. Габдреева, Е.Е. Малкова, А.М. Прихожан, R. Jouvent, M. Menasco, F. Saviola, C. Spielberger и др.).

Для решения задач диагностики использовались следующие диагностические методики:

- опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой;
- шкала тревожности К.Д. Спилбергера (адаптирован Ю.Л. Ханиным).

О.А. Конопкин рассматривает саморегуляцию деятельности как «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, осуществлению, поддержанию и управлению всеми видами и формами активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей» [2, с. 6]. Саморегуляция направлена на формирование и поддержание исполнительной активности. В исследованиях О.А. Конопкина говорится о том, что процессы саморегуляции помогают упорядочивать прием и интерпретацию информации, регулировать скорость ответных реакций, адаптировать темп деятельности и распределять расход собственных ресурсов [2]. Индивидуальные особенности регуляторных процессов, по В.И. Моросановой, обеспечивают реализацию основных звеньев системы саморегуляции: планирования, моделирования, программирования и оценки результатов. Отличительными особенностями субъекта деятельности может быть степень развитости каждого из этих процессов и индивидуального регуляторного профиля [3].

Исследованию феномена тревожности посвящены Г.Ш. Габдреевой, А.М. Прихожан, Ф. Савиолы, К. Спилбергера и др. В исследовании Г.Ш. Габдреевой тревожность рассматривается как целостное системное образование, проявляющееся в общении, поведении, деятельности или переживаниях человека и выступающее как признак неоптимальной структуры психического самоуправления [1]. Высокий уровень тревожности приводит, по меньшей мере, к следующим последствиям:

1. Подверженность психоневротическим заболеваниям.
2. Снижение учебной успеваемости.
3. Снижение уверенности в собственных возможностях коммуникации и, как следствие, развитие конфликтных отношений с партнерами по общению.

4. Ограниченность в профессиональной ориентации.
5. Нарушение регуляторных процессов [1].

В отечественной и зарубежной психологии расходятся мнения ученых о устойчивости или ситуативности тревожности, ее предметности или беспредметности. В этой связи американским психологом К. Спилбергером предпринята попытка разграничить личностную и ситуативную тревожность. В его исследованиях личностная тревожность – это довольно стабильное индивидуальное свойство, определяющееся тенденцией субъекта воспринимать угрозу собственной личности и готовностью реагировать на это повышением уровня ситуативной тревожности в условиях даже небольшой опасности или напряжения, а ситуативная тревожность – это преходящая эмоция, характеризующуюся физиологическим возбуждением и сознательно воспринимаемыми чувствами опасения, страха и напряжения. Личностная тревожность обусловлена недостаточным ресурсом способности перестраиваться, корректировать систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий [4].

Эмпирическое исследование особенностей саморегуляции студентов с высоким уровнем личностной тревожности проводилось в течение 2022–2023 гг. среди студентов двух вузов г. Астрахани: ФГБОУ ВО «Астраханский технический университет», ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет». Принимались в расчет результаты 68 респондентов в возрасте от 18 до 43 лет. Это позволяет говорить о наличии большой выборки ($n \geq 50$, где n – количество респондентов) объектов эмпирического исследования. Уровень тревожности студентов оценивался с применением методики Спилбергера-Ханина. После сбора и обработки результатов тестирования респонденты были разделены на две группы: с невысоким и высоким уровнем личностной тревожности. Особенности процессов саморегуляции респондентов в обеих группах исследовались с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой.

В результате прохождения опросника Спилбергера-Ханина 35 студентов показали невысокий уровень личностной тревожности, 33 студента – высокий. С целью проверки значимости полученных результатов был произведен расчет t -критерия Стьюдента, в результате которого было выяснено, что $t_{\text{эм}} = 12,5$. Полученное эмпирическое значение t (12,5) находится в зоне значимости.

Для сравнения уровней процессов саморегуляции у студентов с высокой и невысокой личностной тревожностью использовался U -критерий Манна-Уитни. Его значения позволяют сделать следующие выводы для каждого из регуляторных процессов:

1. Уровень планирования в группе с невысоким уровнем личностной тревожности не ниже уровня планирования в группе с высоким уровнем личностной тревожности.

2. Уровень моделирования в группе с невысоким уровнем личностной тревожности ниже уровня моделирования в группе с высоким уровнем личностной тревожности
3. Уровень программирования в группе с невысоким уровнем личностной тревожности не ниже уровня программирования в группе с высоким уровнем личностной тревожности
4. Уровень оценивания результатов в группе с невысоким уровнем личностной тревожности ниже уровня оценивания результатов в группе с высоким уровнем личностной тревожности
5. Уровень гибкости в группе с невысоким уровнем личностной тревожности не ниже уровня гибкости в группе с высоким уровнем личностной тревожности
6. Уровень самостоятельности в группе с невысоким уровнем личностной тревожности ниже уровня самостоятельности в группе с высоким уровнем личностной тревожности
7. Общий уровень саморегуляции в группе с невысоким уровнем личностной тревожности ниже общего уровня саморегуляции в группе с высоким уровнем личностной тревожности

Результаты эмпирического исследования говорят о том, что особенностями саморегуляции поведения студентов с высокой личностной тревожностью являются недостаточно развитые регулятивные процессы планирования, программирования и гибкости. По мнению Г.Ш. Габдреевой, можно выявить субъективные трудности, которые студенты испытывают в учебной деятельности [1], а, следовательно, возможно управлять процессами саморегуляции в организме с целью снижения уровня личностной тревожности.

Литература

1. *Габдреева Г.Ш.* Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности: дис. ... канд. психол. наук. М., 1991. – 243 с.
2. *Конопкин, О.А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект)/О.А. Конопкин// Вопросы психологии: Издается с января 1955 года / Е.В. Щедрина. – 1995. – № 1 январь-февраль 1995. – С. 5–13.
3. *Моросанова В.И., Коноз Е.М.* Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–124.
4. *Spielberger C.D.* Anxiety and behavior. Academic Press. New York. 1966. P. 361–398.

On peculiarities of self-regulation of students with high levels of A-trait anxiety

Gordienko S.O.

*PhD student, Astrakhan State
Technical University, Astrakhan, Russia
e-mail: gcveta11197@gmail.com*

Iliazova M.D.

*Astrakhan State Technical University
Astrakhan, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1141-4191>
e-mail: iliazovamd@yandex.ru*

Keywords: anxiety, self-regulation, regulatory processes.

Социально-психологическая адаптированность старших подростков с разным уровнем выраженности интернет-аддиктивного поведения

Гуляева Д.Н.

*Студент магистратуры,
Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет (ФГБОУ ВО ПГПУ)
г. Пермь, Российская Федерация
e-mail: dngul@ro.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования социально-психологической адаптированности старших подростков в зависимости от уровня выраженности интернет-аддиктивного поведения. Данные получены на выборке, состоящей из 61 подростка – учащихся в общеобразовательной школе г. Перми. Описана специфика корреляционных взаимосвязей параметров интернет-зависимости и социально-психологической адаптированности, а также особенностей проблемного использования интернета подростками. В группе с минимальным риском формирования интернет-зависимости ключевыми характеристиками социально-психологической адаптированности являются: «Адаптация», «Самопринятие», «Эскапизм» и «Стремление к доминированию». В группе с повышенным риском интернет-зависимого поведения важным аспектом социально-психологической адаптированности становится параметр «Эскапизм», который может стать фактором риска развития интернет-аддикции у старших подростков.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптированность, интернет-зависимость, старший подростковый возраст.

Введение

Феномен, называемый интернет-зависимостью, рассматривается как глобальное социокультурное явление, смыслом которого является не только «переход» в виртуальную реальность, но и расширение за счет нее повседневной действительности. При этом интернет-аддикция выражается в невозможности субъективного контроля над использованием интернета, сопровождающейся отрицательным влиянием на жизнь и контрпродуктивным характером деятельности в интернете (Малыгин, 2011).

Подростки находятся в группе риска формирования интернет-зависимости, которая оказывает негативное влияние на их психическое развитие. Это связано со спецификой и противоречивостью данного возраста, а также с особенностями современных подростков. Так, в связи с широким распространением социальных сетей современные дети растут и социализируются одновременно в двух пространствах: реальном

и виртуальном. По мнению исследователей, подростки используют социальные сети в качестве специфической среды, в которой проходят первичную социализацию зачастую более активно, нежели под воздействием института семьи (Погодина, 2021). Юные участники социальных сетей учатся поддерживать дружеские отношения, экспериментируют с социальными статусами и ролями (Королева, 2014), формируют идентичность (Асмолов, 2010). Одним из последствий интернет-зависимости у подростков может стать социальная дезадаптация в более позднем возрасте. По данным В.И. Малыгина интернет-зависимые лица испытывают трудности в приобретении профессии, неудачи в межличностных отношениях, не способны к созданию семьи (Малыгин, 2015).

В то же время именно социально-психологическая адаптированность в подростковом возрасте определяет психологическое здоровье и благополучие личности, является фактором устойчивости ребенка в стрессовых и кризисных ситуациях. Согласно В.Л. Малыгину, комплекс эмоциональных симптомов у подростков: тревожность, эмоциональная неустойчивость, низкая стрессоустойчивость, наиболее часто приводят к проблемам социальной адаптации и, собственно, к бегству в виртуальную среду (Малыгин, 2011).

Цель исследования – изучение особенностей социально-психологической адаптированности старших подростков в зависимости от уровня выраженности интернет-аддиктивного поведения.

Гипотезы исследования:

1. Существуют статистически значимые различия в показателях социально-психологической адаптированности в группах старших подростков в зависимости от уровня выраженности интернет-аддиктивного поведения.
2. Имеется специфика в характере взаимосвязей параметров интернет-аддиктивного поведения с показателями социально-психологической адаптированности в группах старших подростков, различающихся по уровню интернет-аддикции. Предположительно, социально-психологическая адаптированность старших подростков с признаками интернет-аддикции характеризуется низким уровнем самопринятия и принятия других, интернальностью, тенденцией к эскапизму.

Метод

Участники исследования

В исследовании приняли участие старшие подростки, учащиеся МАОУ «Техно-Школа имени лётчика-космонавта СССР, дважды Героя Советского Союза В.П. Савиных». Всего 61 человек. Исследование проводилось в 2021–2022 учебном году.

Психодиагностический инструментарий

В качестве диагностического инструментария исследования были применены следующие методики: опросник «Социально-психологической адаптированности» К. Роджерса и Р. Даймонд в адаптации Т.В. Снегиревой; методика «Шкала интернет-зависимости» С.-Х. Чен (CIAS) в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова; методика «Общая шкала проблемного использования интернета-3» (GPIUS3) А.А. Герасимовой, А.Б. Холмогоровой.

Методы анализа данных

Для обработки полученных данных использовались кластерный анализ (метод *k*-средних), Т-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате кластерного анализа были определены три подгруппы подростков, различающиеся по уровню интернет-аддикции. Подростков, имеющих выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения, в обследуемой выборке не обнаружено. В этой связи далее нами были изучены особенности школьников с неярко выраженными признаками интернет-зависимого поведения. Данную группу подростков (средний балл 59,7) целесообразно рассматривать как имеющих повышенную склонность к возникновению интернет-аддикции. Эти подростки сравнивались со сверстниками без признаков интернет-аддиктивного поведения.

Примечательно, что в результате сравнительного анализа было установлено отсутствие статистически значимых различий между группами подростков, как по параметрам социально-психологической адаптированности, так и по параметрам проблемного использования интернета. Независимо от наличия склонности к интернет-аддикции, старшие подростки отдают предпочтение онлайн-общению, им одинаково свойственно неконтролируемое мысленное возвращение в онлайн-пространство, и те негативные последствия, которые несет использование социальных сетей. Возможно, интернет и социальные сети стали неотъемлемой частью повседневной жизни подростков, пространством для общения, самопрезентации, формирования идентичности, получения удовольствия и новых знаний.

По данным корреляционного анализа в группе старших подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимости, параметр «Симптом толерантности» отрицательно взаимосвязан с такими показателями социально-психологической адаптированности, как «Адаптация» ($r = -0,70, p < 0,05$) и «Самопринятие» ($r = -0,59, p < 0,05$). Обнаружена прямая взаимосвязь показателя интернет-зависимости «Симптом толерантности» с параметром «Эскапизм» ($r = 0,78, p < 0,05$).

Аспекты самопринятия, адекватной самооценки и способности к преодолению трудностей, могут способствовать осуществлению контроля подростками потребности войти в онлайн-пространство, а также осознавать, понимать и анализировать свое состояние. Умение действовать в согласии с собой и требованиями окружающих, активно противостоять трудностям, не теряя положительного отношения к себе, возможно связано с развитием волевых качеств и самооценки старших подростков. Можно предположить, что старшие подростки становятся независимыми от тех благ, которые предлагает интернет, оставаясь чувствительными к себе и к окружающим, умея находить удовольствие и самореализацию в реальной жизни и общении, обладая навыками саморегуляции и преодоления трудностей.

Показатель социально-психологической адаптированности «Эскапизм» прямо взаимосвязан с параметром интернет-зависимости «Компульсивные симптомы» ($r = 0,57$, $p < 0,05$), а показатель «Стремление к доминированию» обратно взаимосвязан с показателем интернет-зависимости «Проблемы с управлением временем» ($r = -0,63$, $p < 0,05$). Данный факт можно объяснить тем, что лидерство и руководство предполагают сформированность таких социально-психологических черт личности, как ответственность, целеустремленность, самоконтроль и др. Подобные качества в старшем подростковом возрасте позволяют ребенку организовывать свою жизнь, уметь планировать и ставить цели, коммуницировать со сверстниками, контролировать исполнением ими задуманного.

Результаты корреляционного анализа в группе старших подростков с повышенным риском возникновения интернет-зависимости показали наличие одной достоверной взаимосвязи между параметром «Эскапизм» и показателем «Симптом отмены» ($r = 0,48$, $p < 0,05$). Избегая жизненных трудностей, склонные к интернет-зависимости старшие подростки, могут погружаться в виртуальный мир, в котором они не чувствуют беспокойства и тревоги. Это может приводить к иллюзии у подростка, что интернет-активность – единственное доступное средство снятия напряжения: происходящее там легче контролировать, это доступный и быстрый способ получения удовольствия, эмоциональной поддержки от друзей в социальных сетях и пр. В случае же недоступности интернета, тревога и другие негативные эмоции подростка только усиливаются, а проблемы, которых он избегал – усугубляются. Так, ситуация приобретает для подростков характер замкнутого круга, в котором повышается риск формирования интернет-аддиктивного поведения.

Заключение

Исследование взаимосвязей показателей социально-психологической адаптированности с особенностями интернет-зависимости у подростков, на наш взгляд, является перспективным направлением изучения

интернет-зависимости. Результаты позволяют внести вклад в разработку моделей выявления рисков, как формирования зависимости, так и социально-психологической дезадаптации. Результаты подобных исследований могут способствовать определению мишенной профилактической работы, направленной на усиление адаптационных способностей подростков.

В частности, нам представляется важным включение в профилактические программы методов, направленных на развитие эмоционального интеллекта, лидерских и волевых качеств, повышение самооценки. Коррекционная работа со старшими подростками, имеющими признаки интернет-аддиктивного поведения, может быть направлена на формирование специальных навыков, помогающих эффективно преодолеть трудности и отреагировать негативные эмоции.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2010. – № 1. – С. 3–21.
2. *Королева Н.Н., Богдановская И.М.* Воздействие современной информационной и медиасреды на «Образ я» подростков // *Universum: Вестник Герценовского университета.* – 2014. – № 2. – С. 87–94.
3. *Малыгин В.Л.* Интернет-зависимое поведение. Клиника, проблемы диагностики. Подходы к профилактике и психологической коррекции // *Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитации.* – 2011. – https://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/46079_full.shtml
4. *Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А., Краснов И.О.* Нейропсихологические особенности как факторы риска формирования интернет-зависимого поведения у подростков // *Медицинская психология в России.* – 2015. – № 4 (33).
5. *Погодина Е.К., Максимова Т.В.* Профилактика интернет-аддикции у подростков // Шаг в науку: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции с участием студентов, Грозный, 15 октября 2021 года. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет; АЛЕФ, 2021. – С. 365–368. – EDN PZMNNB.

The relationship of socio-psychological adaptability and internet-dependent behavior in older adolescents

Gulyaeva D.N.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the socio-psychological adaptability of older adolescents with signs of Internet-dependent behavior. The data were obtained from a sample consisting of 61 teenage students at a secondary school in Perm. The respondents were divided into subgroups that differ in the level of Internet addiction.

The specifics of the correlation relationships between the parameters of Internet addiction and socio-psychological adaptability, as well as the features of problematic Internet use by adolescents, are described. In the group with minimal risk of Internet addiction, the key characteristics of socio-psychological adaptability are: “Adaptation”, “Self-acceptance”, “Escapism” and “Striving for dominance”. In a group with an increased risk of Internet-dependent behavior, an important aspect of socio-psychological adaptability is the parameter “Escapism”, which can become a risk factor for the development of Internet addiction in older adolescents.

Keywords: socio-psychological adaptability, Internet addiction, older adolescence.

Индивидуальный подход и сократический диалог в психолого-педагогическом сопровождении подростков группы риска

Демина М.Г.

*Магистрант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: marina.demina.97@bk.ru*

Петрова Л.М.

*Кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии образования и развития,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: milanamod@yandex.ru*

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, подростки группы риска, сократический диалог, индивидуальный подход.

Подростки, находящиеся в группе риска, представляют собой одну из наиболее уязвимых и важных категорий нашего общества [1]. Их развитие и будущее зависят от того, как мы уделяем им внимание и каким образом поддерживаем их на пути к зрелости и успешной социализации [2]. Работа с этой группой требует особого внимания и индивидуального подхода, и именно здесь наш исследовательский интерес обретает особую актуальность. Подростки группы риска часто имеют различные потребности и особенности, и для успешной работы с ними необходим индивидуальный подход [3]. Сократический диалог представляет собой интересный и эффективный метод взаимодействия с подростками.

Индивидуальная работа с этой категорией подростков направлена на предоставление им комплексной помощи и поддержки, с целью помочь им преодолеть трудности, обеспечить успешное обучение и социальную адаптацию. В этом процессе активное участие ребенка, родителей, педагогов и специалистов играет решающую роль. Индивидуальная работа с подростками группы риска предполагает применение разнообразных методов и стратегий, включая индивидуальные беседы, адаптированные учебные материалы, психологическую поддержку, развитие навыков самоорганизации и социальной адаптации [4]. Цель психолого-педагогического сопровождения заключается в создании условий, необходимых для обеспечения полноценного и успешного обучения и развития подростков, а также в раскрытии их потенциала.

На констатирующем этапе было выявлено, что в исследуемой выборке (33 подростка из явной группы риска) все участники проявили

ситуативную предрасположенность к девиантному поведению, что указало на необходимость внимательного воздействия и поддержки данной категории подростков. Нами было решено, что среди стандартных методов психолого-педагогического сопровождения мы выделим индивидуальный подход, а также будем использовать сократический диалог в работе с подростками. Сократический диалог способствует активному участию подростков в обсуждении. Этот метод стимулирует анализ сложных ситуаций и проблем, а также позволяет выражать собственные взгляды и эмоции. Он способствует развитию когнитивных навыков, таких как аналитическое и критическое мышление, а также умение решать проблемы.

Подростки из группы риска часто испытывают чувство изоляции и неопределенности. Сократический диалог создает доверительную атмосферу, в которой они чувствуют, что их точка зрения уважается и что они могут свободно высказывать свои мысли и чувства, что, в свой черед, способствует укреплению их самооценки и уверенности.

В ходе психолого-педагогического сопровождения мы убедились, что сократический диалог стимулирует подростков к глубокому размышлению о самих себе, своих ценностях и мотивациях. Они начали лучше понимать себя, свои потребности и находить способы решения своих проблем. Сократический диалог предоставил подросткам возможность приходить к собственным выводам и решениям, что способствовало их личностному росту.

Результаты подтверждают, что наша работа имела положительное воздействие на подростков и помогла им преодолевать преграды на пути к зрелости и успешной социализации. После проведения формирующего эксперимента нами был проведен контрольный с использованием методик, которые применялись и на констатирующем эксперименте: «Единая методика социально-психологического тестирования», «Склонность к девиантному поведению» и «Акцентуации характера». Они позволили нам получить глубокое понимание психологических и социальных аспектов, влияющих на развитие подростков, и оказать им необходимую поддержку. Мы убеждены, что индивидуальный подход, сотрудничество с родителями и системная работа всегда оправдывают себя, когда видим, что подростки развиваются, преодолевают сдерживающие их факторы и двигаются вперед к своим целям и будущему благополучию.

Исследование открывает перед нами множество перспектив и возможностей для дальнейших исследований и практической работы. В будущем исследование может быть расширено для более глубокого изучения индивидуальных подходов к работе с подростками группы риска, и включать в себя анализ эффективности различных методов и стратегий поддержки в зависимости от конкретных особенностей

подростков. Также важно провести долгосрочное наблюдение за подростками, чтобы оценить долгосрочные результаты и эффекты психолого-педагогического сопровождения, что позволит понять, какие факторы и стратегии поддержки оказывают наибольшее влияние на их развитие и благополучие.

Литература

1. *Базуева О.Г., Санаров А.А.* Психолого-педагогическое сопровождение подростков // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № . 2 (39). – С. 135–139.
2. *Мантрова М.С., Чикова И.В.* К вопросу психолого-педагогического сопровождения подростков «группы риска» в образовательной среде школы // Современный ученый. – 2022. – № . 4. – С. 161–166.
3. *Пирмагомедова Э.А., Гусейнов Р.Д., Гусейнова И.С.* Психологические методы, приемы и диагностика элементов формирования общечеловеческого и национального в системе ценностей подростка // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. – № . 5 (158). – С. 274–291.
4. *Раскалинос В.Н.* Психолого-педагогическое сопровождение: методологический аспект // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № . 1 (22). С. 123–126.

Individual Approach and Socratic Dialogue in Psychological and Pedagogical Support for Adolescents at Risk

Demina M.G.

Master's student,

Volgograd State Social and Pedagogical University

(Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russian Federation

e-mail: marina.demina.97@bk.ru

Petrova L.M.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Department of Psychology of Education and Development,

Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russia

(Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russian Federation

e-mail: milanamod@yandex.ru

Отношение субъектов образовательной среды к буллингу

Дударева А.А.
Студент,

Петрозаводский Государственный Университет
Петрозаводск, Россия
e-mail: Alexandradudareva2001@gmail.com

Современное общество стремительно меняется, и неустойчивая социокультурная ситуация влияет в том числе на школьную среду. На сегодняшний день, остается актуальной проблема травли в школе, с которой сталкиваются подростки, родители и педагоги. Огромное влияние на риск возникновения травли оказывает отношение всех субъектов образовательной среды. В научной психологической литературе нет данных об отношении к школьной травле родителей, учителей и непосредственно подростков. Помимо этого, нет инструментов, с помощью которых можно выявить отношение к травле.

Мы будем опираться на такое понятие буллинга, как насилие, которое осуществляется систематически и продолжительное время, одним человеком или группой лиц по отношению к более слабому с физической или психологической стороны человеку.

Проблема травли особенно остро стоит в подростковом возрасте, в связи с этим, одной из задач исследования стала выявление отношения подростков к буллингу. Для этого нами был разработан опросник отношения к буллингу подростков, который состоит из 42 утверждений, описывающих различные ситуации травли. В ходе исследования было опрошено 104 подростка, 66 из которых обучаются в 7–8 классах сельских школ (численность обучающихся составляет 200–250 человек), а 38 в 7–8 классах городской школы (численность 1190 человек) Республики Карелии. Опросник был предъявлен респондентам посредством гугл-формы. Опрос проходил анонимно.

Исследование, показало, что отношение подростков к буллингу амбивалентное: с одной стороны, они порицают насилие как таковое, но в то же время снисходительно относятся к некоторым его проявлениям. Треть подростков (35%) выражают средний уровень нетерпимости к проявлению травли, остальные выражают негативное отношение к данному явлению. Несмотря на то, что в целом к насилию подростки относятся негативно, анализ ответов на конкретные пункты обнаруживает, что некоторые формы травли не вызывают безусловно отрицательного отношения. Значительная часть опрошенных (75%) считают, что всегда есть такие люди, которые сами виноваты, что их отвергают,

69% подростков считают, что в травле человек закаляется, 41 % подростков согласились, что «потолкать и попинать вещи того, кто этого заслужил – нормально».

Ответы подростков показывают, что они не видят чего-то угрожающего в травле. Так, школьники отмечают, что травля является неизбежной болезнью коллектива, и со временем она пройдет сама. Помимо этого, школьники считают, что в ситуации травли личность закаляется и становится сильной. Наиболее негативное отношение подростки имеют к физическому буллингу и кибербуллингу, в то время как к психологической форме травли они относятся более мягко. Помимо данных результатов, мы выяснили, что подростки выделяют как ценность неприкосновенность личного имущества и личной жизни.

Для изучения отношения к буллингу преподавателей мы опросили 70 учителей разных школ города Петрозаводска, 61 % из них работают в качестве классного руководителя. Опрос был предъявлен испытуемым посредством как бумажных анкет, так и гугл-формы. В анкете можно было указать свое имя или псевдоним, большая часть учителей предпочла указать имя.

Для выявления отношения педагогов был разработан список, состоящий из 54 утверждений. Одни утверждения были направлены на выявление отношения к явлению травли в школе, другие на то, как педагог понимает свою роль в случае школьной травли. После проведения опроса пункты подверглись статистическому анализу по шкале надежности с использованием коэффициента альфа Кронбаха. В результате анализа были получены коэффициенты по шкале «Отношение к буллингу» – 0,678 по шкале «Роль педагога в ситуации травли» – 0,667. Проведенный анализ позволил подготовить набор суждений для дальнейшей работы над опросником.

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

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

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

При подробном изучении ответов педагогов на вопросы опросника, мы сформулировали следующие выводы: практически все учителя

(95 %) считают травлю в школе неприемлемым явлением. Примерно такое же количество опрошенных педагогов уверены, что игнорировать конфликт между учащимися нельзя (97 %). Большая часть преподавателей считает обязанностью педагога в случае фиксации явления травли в классе уведомлять об этом администрацию школы (83 %), а также практически все респонденты считают, что при возникновении ситуации травли учитель должен вмешаться (98 %).



Рису. 1. Отношение учителей к буллингу (%)



Рис. 2. Отношение учителей к их участию в разрешении школьной травли (%)

Педагоги считают важным работу с детьми и школьным коллективом и установление позитивных взаимоотношений в нем. Так, учителя готовы оказывать поддержку ученику, оказавшемуся в роли жертвы,

считают, что загруженность педагога не является причиной игнорировать работу по оптимизации межличностных отношений учеников.

Учителя уверены, что вся психологическая атмосфера в школе должна быть неприемлемой для возникновения школьной травли (88 %). Множество респондентов (82 %) огорчает любое неконструктивное общение учеников друг с другом. Большинство педагогов (90 %) утверждает, что вызвать беспокойство могут ситуации не только физического причинения вреда ученику другими учителями. Соответственно, мы можем сделать вывод, что преподаватели обращают внимание и на другие виды проявления насилия: психологическое и кибербуллинг. Так для учителей является серьезной проблемой то, что в классе может быть ученик, с которым никто не желает общаться (92 %).

Также стоит отметить, что для педагогов важно сотрудничество с родителями в разрешении подобного рода ситуаций. Это подтверждает тот факт, что 90 % респондентов подчеркивает необходимость приглашения родителей в случае конфликта в ученическом коллективе. Кроме этого, учителям важно и сотрудничество со школьными психологами и социальными педагогами, поскольку 78 % испытуемых отмечает, что в случае нарушения коммуникации между учениками самым правильным решением является обращение к психологу или социальному педагогу.

Присутствует ряд вопросов, по которым мнение опрошенных педагогов неоднозначно: треть (33 %) учителей на вопрос «В силах педагога школы избежать явления буллинга» отвечает «И да, и нет, пополам», что может свидетельствовать о факте возможной неуверенности учителей в своих способностях и возможностях в решении данной проблемы, а также может подтвердиться и тем, что 24 % опрошенных заявляют о недостаточности компетенций учителя для разрешения конфликтов между учениками, больше трети опрошенных (38 %) предполагает, что школа не может самостоятельно справиться с агрессивными проявлениями учеников.

К тому же необходимо обратить внимание на пункты опросника, отражающие уровень информированности учителей в вопросах, связанных с решением подобных ситуаций. Так, треть опрошенных педагогов (33 %) считает эффективным поставить виновника издевательств в ситуацию, в которой он может испытать на себе роль жертвы, 30 % учителей отмечает, что эффективно вызывать на педсовет виновников издевательств. Также необходимо отметить и уровень компетенции учителей в вопросах возникновения травли в школе, что отражают следующие полученные результаты: большая часть учителей (63 %) считает, что агрессивные ученики – это плод воспитания семьи, 30 % опрошенных согласны с тем, что жертвами буллинга становятся дети с особенностями внешности или поведения, и их нужно научить вести себя иначе и выглядеть приемлемо.

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

В силу отсутствия инструментов для изучения отношения родителей к школьной травле, мы создали опросник, состоящий из 42 пунктов. После обработки результатов по критерию Альфа Кронбаха мы выявили наличие двух шкал (отношение родителей к травле и роль взрослых в ситуации травли). Также мы выделили 6 пунктов, слабо коррелирующих с основными шкалами, поэтому при подсчете результатов они не учитывались.

В ходе исследования мы выяснили, что почти все родители негативно относятся к школьной травле. Это иллюстрируют результаты, представленные на рисунке 3.

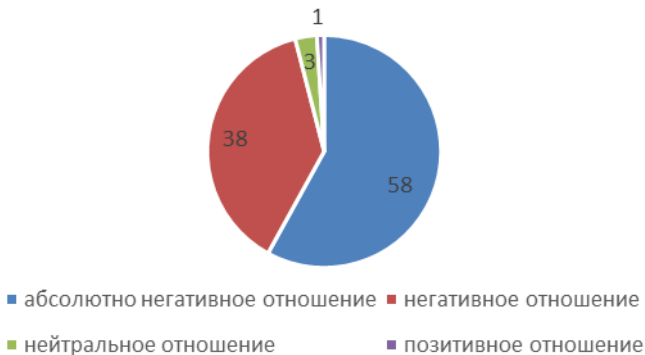


Рис. 1. Отношение родителей к школьной травле (%)

Рассматривая круговую диаграмму (рис. 1), отражающую отношение родителей к буллингу, мы можем выделить, что 58% родителей имеют абсолютно негативное отношение к школьной травле, а 38% родителей негативное отношение. Всего 1% испытуемых считают, что травля в школе приемлема, и 3% родителей нейтрально относятся к этому феномену.

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

Также мы анализировали, зависит ли отношение родителей к буллингу от количества детей в семье. Так, мы выяснили, что чем больше детей в семье, тем хуже отношение к школьной травле у родителей.

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



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

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

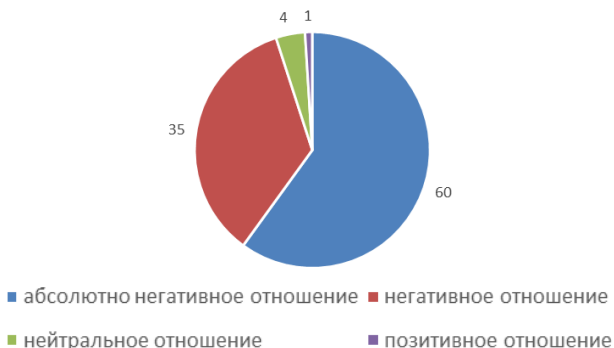


Рис. 3. Отношение родителей к участию педагогов в разрешении школьной травли (%)

Также были проанализированы результаты, иллюстрирующие отношение родителей к участию и роли педагогов в разрешении ситуации буллинга (Рис. 3).

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

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

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

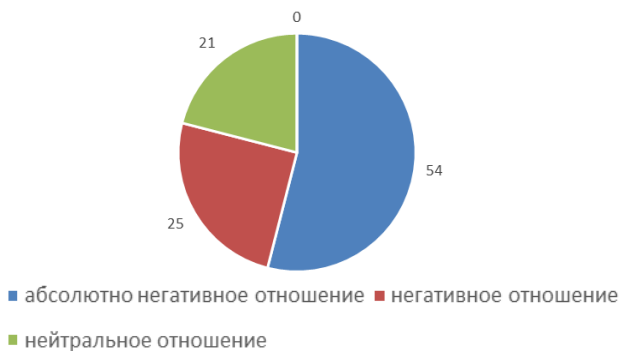


Рис. 4. Отношение родителей к своему участию в разрешении школьной травли (%)

Анализируя ответы родителей на пункты опросника, были получены следующие результаты: по мнению респондентов, важную роль в разрешении школьных конфликтов играет учитель. Так, 92% родителей считают, что если учитель зафиксировал явление травли в классе, то он обязан сообщить об этом родителям. Кроме того, для родителей важно, чтобы учитель занимался сплочением класса, поскольку почти все респонденты считают, что классному руководителю следует заниматься установлением доброжелательного социально-психологического климата в детском или подростковом коллективе (96%). 93% родителей считают необходимостью для учителя быть в тесной связи с родительским коллективом, чтобы предупредить притеснения кого-либо в классе. Родители считают, что дети в случае травли должны обращаться

к учителям. Кроме того, родители в большинстве своем считают, что учителя могут предотвратить школьную травлю. Таким образом, для родителей является важным профессионализм учителей, их умение сплотить коллектив и создать благоприятную школьную атмосферу. Помимо этого, родители готовы идти на сотрудничество с учителями и помогать в разрешении конфликтов.

Сами же родители, по мнению респондентов, должны заниматься воспитанием правил общения детей (70%) и нести ответственность за поступки своего ребенка (89%). Далее мы выяснили, что 94% родителей считают, что их дети всегда могут обратиться к ним за помощью. Более половины опрошенных родителей (67%) не согласны с тем, что только перевод ребенка в другую школу будет эффективным решением в ситуации травли.

В завершении необходимо отметить, что 98% родителей против школьной травли. Однако интересно отметить, что на утверждение «Я считаю, что наказывать ребенка физически – неприемлемо» лишь 60% испытуемые ответили, что абсолютно не согласны с утверждением, 25% отметили, что не согласны, однако бывают исключения.

Таким образом, мы выяснили, что учителя абсолютно негативно относятся к феномену буллинга. Они понимают, что несут ответственность за детей и социально-психологический климат коллектива, и хотят помочь ученикам справиться с ситуацией травли. Также учителя готовы сотрудничать с родителями, психологами и социальными педагогами школ. Однако необходимо отметить, недостаточную компетентность учителей в борьбе со школьной травлей. В свою очередь подростки школы относятся к школьной травле в большинстве своем негативно. Но важно ответить факт того, что определенные формы проявления буллинга подростками допускаются. Также нельзя оставить без внимания и то, что травля воспринимается школьниками как неизбежное и проходящее со временем явление. Родители же не воспринимают школьную травлю как норму и готовы помочь своим детям пережить ее. Также для родителей важно сотрудничество с учителями, поскольку они опираются на их авторитетность и опыт работы с детскими коллективами. Кроме того, необходимо отметить, что они осознают ответственность за воспитание своих детей и понимают, что школьная травля может закончиться, если вмешается авторитетный взрослый. Исходя из результатов исследования можно говорить, что важно создавать родительские собрания, лекции, вебинары и прочие мероприятия, направленные на просвещение родителей в данной проблеме и способах ее решения. Также важно развитие профессиональной компетентности в этой теме среди учителей.

Психологические факторы риска эмоциональной дезадаптации подростков

Ермакова А.М.

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

Холмогорова А.Б.

*Доктор психологических наук, профессор,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>
e-mail: holmogorovaab@mgppu.ru*

Ключевые слова: эмоциональная дезадаптация, депрессия, подростки, перфекционизм, субъективное переживание одиночества.

Наше исследование направлено на выявление психологических факторов риска и мишеней для оказания психологической помощи и профилактики эмоциональной дезадаптации у подростков, учеников общеобразовательных школ.

На возникновение эмоционального неблагополучия подростков-школьников влияет социальный и академический неуспех, долженствования, критика, негативные прогнозы со стороны родителей, педагогов и т.д. В нашей работе рассмотрены такие факторы эмоциональной дезадаптации (в виде симптомов депрессии) в подростковом возрасте, как субъективное переживание одиночества и перфекционизм.

Согласно модели отечественных исследователей А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гаранян, в структуре перфекционизма выделяются параметры, описывающие его: завышенные, по сравнению с индивидуальными возможностями, стандарты, ожидания, притязания, требования, к себе и к другим, постоянное сравнение себя с другими при ориентации на самых успешных, восприятие других, как ожидающих безупречного выполнения задач, совершенства во всём, дихотомическая оценка результатов по принципу «всё или ничего», избирательность информации о собственных неудачах и ошибках при игнорировании реальных удач и достижений. Во многих зарубежных и отечественных исследованиях выявляются тесные связи перфекционизма с аффективными расстройствами, прежде всего депрессивного и тревожного спектра.

Наличие установок, характерных для различных компонентов перфекционизма в детском и подростковом возрасте связано со значительным уровнем самокритики, с неуверенностью в способности вызвать симпатию у окружающих из-за страха отвержения за недостаточное

соответствие «эталону» и страха показать своё несовершенство, и по этой причине – трудностями в установлении межличностных контактов, их углублении и уходе от них, что может стать причиной субъективного переживания одиночества и его последствий. Одиночество подростков зачастую переживается, как мучительный опыт несоответствия желаемого уровня вовлечённости в социальные отношения и реального, это переживание является серьёзным предиктором депрессивных расстройств. В попытках преодолеть одиночество подросток порой увеличивает свою активность в сфере общения, пренебрегая учёбой, что может приводить к негативным переживаниям в связи с неуспешностью в учебной и других сферах жизни.

В нашем исследовании принимал участие 91 ученик 7–11 классов средней общеобразовательной школы г. Москвы (35 юношей и 56 девушек) – 4 участника из 7 класса, 10 участников из 8 класса, 27 участников из 9 класса, 38 участников из 10 класса и 12 участников из 11 класса.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

1. *Трёхфакторный опросник перфекционизма (Гараян, Холмогорова, Юдеева, 2017)*

Третья версия опросника тестирует 3 параметра перфекционизма, которые выражаются в шкалах: «Высокие стандарты деятельности к себе», «Озабоченность оценками со стороны других при неблагоприятных сравнениях с ними», «Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве».

2. *Опросник детской депрессии (Ковак, 1992, адаптация и валидизация в русскоязычной выборке: Воликова, Калина, Холмогорова, 2011)*
Тест направлен на определение количественных показателей спектра депрессивных симптомов.

3. *Шкала Одиночества (REVISED UCLA LONELINESS SCALE) (D. Russell, L.A. Peplau, M.L. Ferguson, 1978)*

Тест направлен на определения уровня одиночества и социальной изоляции человека.

Таблица 1

**Связь показателей субъективного переживания
одиночества, перфекционизма и симптомов депрессии
(Опросник детской депрессии, Шкала Одиночества,
Трёхфакторный опросник перфекционизма, N=91)**

	Одиночество	Перфекционизм общий балл	Я-адресованный перфекционизм	Социально-предпосредственный перф.	Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве
Общий балл депрессия	0,320**	0,548**	-0,009	0,543**	0,635**

* корреляции значимы, $p < 0,05$

** корреляции значимы $p < 0,01$

В результате корреляционного анализа были выявлены значимые прямые связи показателей субъективного переживания одиночества, общего балла перфекционизма, социально предписанного перфекционизма, негативного селектирования и фиксации на собственном несовершенстве и симптомов депрессии.

Таблица 2

Регрессионная модель факторов-предикторов симптомов депрессии (Опросник детской депрессии, Шкала Одиночества, Трёхфакторный опросник перфекционизма, N=91)

Зависимая переменная	Независимые переменные	R ²	Уровень значимости
	Общий балл перфекционизм	0,302	0,227
Симптомы депрессии	Социально предписанный перфекционизм	0,300	0,000
	Негативное селектирование	0,423	0,018
	Одиночество	0,104	0,026

Примечание: принимаются показатели, соответствующие уровню значимости: $p < 0,01$; $p < 0,05$

По результатам регрессионного анализа мы видим, что в нашей выборке наибольшее влияние на проявление симптомов депрессии оказывают такие личностные черты, как негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве и социально предписанный перфекционизм, влияние субъективного переживания одиночества выражается меньше.

Таблица 3

Регрессионная модель факторов, влияющих на показатели субъективного переживания одиночества (Шкала Одиночества, Трёхфакторный опросник перфекционизма, N=91)

Зависимая переменная	Независимые переменные	R ²	Уровень значимости
	Общий балл перфекционизм	0,051	0,000
Субъективное переживание одиночества	Социально предписанный перфекционизм	0,041	0,000
	Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве	0,063	0,000

Примечание: принимаются показатели, соответствующие уровню значимости: $p < 0,01$; $p < 0,05$

По результатам регрессионного анализа, на субъективное переживание одиночества, как важного фактора эмоциональной дезадаптации

в подростковом возрасте, влияют все указанные показатели. Влияние такого показателя перфекционизма, как негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве выражено в большей степени, чуть менее выражено влияние показателей общего перфекционизма и социально предписанного перфекционизма.

Таким образом, наличие связи субъективного переживания одиночества и проявлений симптомов депрессии у подростков может говорить о том, что для подростков с выраженной депрессивной симптоматикой характерно переживание одиночества, оно частично опосредует состояние с депрессивными симптомами. А также субъективное переживание одиночества, появляющееся раньше симптомов депрессии, например, по причине недостаточности социальной поддержки, может стать причиной возникновения этих симптомов, а затем увеличивать степень их тяжести. Однако степень влияния этого фактора в нашем исследовании оказалась не такой сильной, нежели влияние установок негативного селектирования и фиксации на собственном несовершенстве и социально предписанного перфекционизма. При этом показатели я-адресованного перфекционизма не оказались связанными с симптомами депрессии.

Страх не оправдать чужих ожиданий и быть отвергнутым, показать свою несостоятельность, совершать ошибки, сравнение себя с другими и ориентация на самых успешных, обесценивание собственных достижений, высокий уровень самокритики влияют на то, что подросткам становится значительно труднее проявлять осознанность и активность как в сфере межличностных отношений, так и в сфере учебной деятельности и т.д. У таких подростков закрепляется убеждение в собственной неполноценности, беспомощности, что оказывает воздействие на их эмоциональное состояние и повышает риск их эмоциональной дезадаптации. Также черты социально-предписанного перфекционизма способствуют отказу от помощи и маскировке своих проблем, что приводит к их усугублению и росту эмоционального неблагополучия.

Результаты нашего исследования указывают на важность работы с убеждениями подростков, связанных с социально предписанным перфекционизмом и негативным селектированием и фиксацией на собственном несовершенстве. Работа с подростками-школьниками может быть направлена на развитие осознанности, рефлексии, понимания себя и других для того, чтобы иметь возможность ставить реалистичные цели, давать реалистичные оценки результатам собственной деятельности и более реалистично воспринимать реакции других людей, а также на укрепление веры в собственную эффективность и поддержку активности и инициативы как в сфере учёбы и других актуальных видах деятельности, так и в сфере межличностных отношений.

Литература

1. Воликова С.В. Методы исследования детского перфекционизма // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 1. С. 177–192.
2. Гарянян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3. С. 8–32. doi: 10.17759/cpp.2018260302
3. Arslan C., Hamarta E., Üre Ö., Özeyşil Z. An investigation of loneliness and perfectionism in university Students // Procedia: Social and Behavioral Sciences, 2010. No. 2. – P. 814–818.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования, школьного психолога, Евлашкину Н.М.

Psychological risk factors for emotional maladaptation in adolescence

Ermakova A.M.

*student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: ArishaErmakova@yandex.ru*

Kholmogorova A.B.

*PhD (Psychology), Professor, Moscow State
University of Psychology & Education
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>
e-mail: holmogorovaab@mgppu.ru

Keywords: emotional maladjustment, depression, adolescence, perfectionism, subjective experience of loneliness.

Исследование особенностей отношений в родительской семье у подростков с разным уровнем психологического благополучия

Жданова Т.А.

*Магистрант программы детской и семейной психотерапии
факультета психологического консультирования,
Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: tzhdan@mail.ru*

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

Вопросы подросткового возраста подробно изучались отечественными и зарубежными учеными. Как точно отметил Л.С. Выготский, подросток может быть понят только исторически. Так как он является носителем культуры, изучать его необходимо вместе с изменениями окружающей среды [1]. Поэтому проблемы подросткового возраста и психологического благополучия подростков являются особенно актуальными с учетом существенных преобразований в обществе. Современные подростки и родители, отличаются от предыдущих поколений. Тенденции, связанные с цифровым и виртуальным пространством, высокой скоростью изменений сопровождают очередной цивилизационный сдвиг. Эти изменения отражаются на детско-родительских отношениях, стилях семейного воспитания и на каждом человеке в отдельности, его эмоциональном состоянии и психологическом благополучии. Особенно чувствительны к любым изменениям дети в подростковом возрасте [2;5].

Целью работы является изучение характера связи отношений в родительской семье и психологического благополучия в подростковом возрасте. Мы предположили, что существуют различия в уровне психологического благополучия подростков при различных стилях воспитания, уровнях удовлетворенности браком родителей подростков. Для проверки данной гипотезы нами проведено пилотное исследование. Участие в исследовании приняли 42 человека, в том числе отец, мать, старший ребенок 15–18 лет из 14 семей с двумя детьми, из них 14 мужчин, 14 женщин среди родителей и 7 девушек, 7 юношей.

В работе использовались теоретические, эмпирические методы, количественная обработка данных. Для проверки значимости различий был применен непараметрический критерий сравнения двух независимых групп U-Манна-Уитни. Оценка связи показателей психологического благополучия осуществлялась с применением коэффициента корреляции Спирмена.

Были подобраны диагностические методики: «Шкала психологического благополучия» Кэрл Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко), «Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми» И.М. Марковской (ВРР), «Тест-опросник удовлетворенности браком» (ОУБ, разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко) и «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ, Э.Г. Эйдемиллер, В.В.Юстицкис) [4;5].

В данной работе представлены результаты исследования связи стилей воспитания в семье и психологического благополучия в подростковом возрасте. Первоначально мы провели исследование уровня психологического благополучия респондентов-подростков с помощью методики «Шкала психологического благополучия». Согласно теории Кэрл Рифф, психологическое благополучие представляет собой шестифакторную модель, включающую следующие компоненты: автономия, умение управлять окружающей средой, личностный рост, положительные отношения с окружающими, самопринятие, цели в жизни. На основании оценок по каждой шкале, нами рассчитывалась сумма баллов по каждому респонденту и в результате мы сформировали три группы подростков с высоким, средним, низким уровнем психологического благополучия. Процентное и количественное распределение респондентов-подростков представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение подростков
по уровням психологического благополучия**

Психологическое благополучие подростков	Количество человек	% распределения
Высокий уровень	5	36%
Средний уровень	4	28%
Низкий уровень	5	36%
Итого	14	100%

По итогам данного этапа исследования, респонденты-подростки распределились следующим образом: у 36% подростков наблюдается высокий уровень психологического благополучия, у 28 % -средний и у 36% выявлен низкий уровень психологического благополучия.

Для группы подростков высокого уровня психологического благополучия характерны высокие показатели по шкалам «личностный рост» и «автономия» при средних показателях по остальным шкалам, что говорит о самостоятельности, независимости, готовности отстаивать свое мнение респондентами данной группы. Для них свойственна рефлексия, готовность к коррекции своих действий, готовность к использованию своего потенциала.

В группе среднего уровня благополучия наблюдаются средние показатели по всем шкалам, кроме шкал «автономия» и «цели в жизни», в которых выявлены низкие значения, что указывает на возможность таких подростков устанавливать отношения с окружающими людьми, наличие, но некоторую неопределенность целей, низкий уровень устойчивости от давления окружающих и неуверенность в своих способностях.

Для респондентов из группы низкого уровня психологического благополучия характерны средние показатели по шкале «автономия» и низкие по всем остальным шкалам, что указывает на сложности в установлении отношений с окружающими людьми, неуверенности в своих способностях, отсутствии четких целей, низкой самооценке.

На следующем этапе проводилось исследование особенностей стилей воспитания в семье в каждой группе психологического благополучия подростков с применением методики Э.Г.Эйдемиллера, В.В. Юстицкаса «Анализ семейных взаимоотношений (АСВ)». Применялся опросник для родителей детей в возрасте от 11 лет до 21 года. В соответствии с методикой, в первую очередь выявлялись особенности стилей воспитания по следующим шкалам: 1. Уровень протекции в процессе воспитания (гиперпротекция, гипопротекция); 2. Степень удовлетворения потребностей ребенка (потворствование, игнорирование потребностей ребенка); 3. Количество требований к ребенку в семье (чрезмерность или недостаточность требований); 4. Количество запретов (чрезмерность или недостаточность); 5. Строгость наказаний (чрезмерность или минимальность санкций); 6. Неустойчивость стиля воспитания. Далее полученные данные о стилях воспитания родителей сопоставлялись в группах подростков высокого, среднего, низкого уровня психологического благополучия отдельно по матерям и отцам подростков. Для оценки достоверности различий особенностей стиля воспитания и уровня психологического благополучия их детей нами применялся непараметрический критерий U-Манна-Уитни.

Обработка полученных данных показала наличие особенностей стилей воспитания как со стороны матерей, так и со стороны отцов подростков из разных групп психологического благополучия. При анализе данных опросников матерей выявлены статистически значимые различия по шкале «неустойчивость стиля воспитания» в группах высокого и низкого уровня психологического благополучия ($U_{эмп.}=2,5$, $p \leq 0,05$). У матерей подростков группы низкого уровня психологического благополучия чаще выявляется неустойчивый стиль воспитания и показатели по этой шкале более выражены по сравнению с матерями подростков высокого уровня психологического благополучия. При сравнении показателей особенностей стилей воспитания отцов, выявлены статистически значимые различия также по шкале «неустойчивый стиль

воспитания» ($U_{\text{эмп.}}=0,5$, $p \leq 0,01$), что говорит о том, что у отцов подростков низкого уровня благополучия показатели неустойчивого стиля воспитания значимо выше, чем у отцов подростков высокого уровня психологического благополучия.

Результаты работы в части изучения связи уровня удовлетворенности браком, взаимодействия родителей и детей рассмотрены в нашей статье, опубликованной в сборнике Межвузовского научного конгресса [3]. Было показано, что как у матерей, так и у отцов подростков из группы высокого уровня психологического благополучия наблюдаются высокие показатели удовлетворенности браком. Выявлена прямая связь между уровнем удовлетворенности браком матери (коэффициент корреляции Спирмена 0,542, при $p \leq 0,05$) и отца (коэффициент корреляции Спирмена 0,808, при $p \leq 0,01$) с уровнем психологического благополучия подростка. Анализ показателей детско-родительских отношений показал расхождение родителей и детей по шкале «удовлетворенность отношениями»: родители склонны более позитивно оценивать свои отношения с детьми.

Проведенный анализ предоставил возможность рассмотрения тенденций в отношении характера связи между детско-родительскими отношениями, отношением родителей к своему браку и уровнем психологического благополучия подростков. Выявлена связь между уровнем удовлетворенности браком каждого из родителя и психологическим благополучием их ребенка в подростковом возрасте. Обнаружена расхождение в оценке детско-родительских отношений со стороны подростков и их родителей.

В результате исследования обнаружены особенности стилей воспитания родителей в каждой из групп психологического благополучия их детей подростков. Статистически значимые различия между особенностями стилей воспитания родителей и психологическим благополучием обнаружены по шкале неустойчивый стиль воспитания. Показатели по шкале «неустойчивый стиль воспитания» у обоих родителей группы низкого уровня психологического благополучия подростков значимо выше, чем у родителей из группы высокого уровня психологического благополучия подростков.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педология школьного возраста; Лекции по психологии развития / Л.С.Выготский. – Москва: Канон-плюс, 2022. – 319 с.
2. *Детская и подростковая психотерапия: учебник для вузов / Е.В. Филиппова [и др.]; под редакцией Е.В. Филипповой.* – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 430 с.
3. *Жданова Т.А., Филиппова Е.В.* Отношения в родительской семье и психологическое благополучие в подростковом возрасте // Высшая

- школа: научные исследования. Материалы Межвузовского международного конгресса (г. Москва, 13 октября 2023 г.). Том 2. – Москва: Издательство Инфинити, 2023. – С. 91–96.
4. *Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи: учебное пособие-практикум для студ. фак. психологии высш.учеб.заведений / А.Г.Лидерс.–2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 432 с.
 5. *Эйдемиллер Э.Г.* Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2002. 656 с.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся, находящихся в трудной жизненной ситуации, в рамках образовательного учреждения

Кагермазова Л.Ц.

*доктор психологических наук, профессор РАО,
академик РАЕН, профессор кафедры психологии,
Чеченского государственного педагогического университета (ЧГПУ)
г. Грозный, Российская Федерация
e-mail: laura07@yandex.ru*

Масаева З.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии,
Чеченского государственного университета (ЧГУ)
г. Грозный, Российская Федерация*

Барышева Е.И.

*кандидат психологических наук,
профессор, заведующий кафедрой психологии,
Луганского государственного педагогического университета (ЛГПУ)
г. Луганск, Российская Федерация*

Ключевые слова: технологии психологического сопровождения с семьей и учащимися, находящимися в трудной жизненной ситуации, психолого-педагогическая коррекция.

Актуальным направлением государственной политики нашей страны является защита материнства и детства. В деформированной семейной атмосфере у юноши формируются негативные качества характера, препятствующие его комфортной социализации и позитивному взаимодействию с окружающими. Обращаясь к проблеме социально-психологического состояния личности в юношеском возрасте, находящихся в трудной жизненной ситуации, следует отметить значительное влияние на их социальный статус, эмоциональную нестабильность, появление заболеваний, которые могут приводить к дезадаптации личности юноши. Именно факт того, что подростки и юноши, которые оказываются в трудной жизненной ситуации, на самом деле уже имеют сформированные предыдущим опытом качества, способствующие тому, чтобы они оказались именно в данной, трудной жизненной ситуации [2, с. 88]. Таким образом, можно судить о взаимосвязи негативного социального опыта с неадекватным восприятием действительности, что и приводит к появлению личностей юношеского возраста в «группе риска».

Научная литература определяет трудную жизненную ситуацию как достаточно нестабильную в социально-психологическом плане, стрессовую, критическую и неопределенную.

Анализ психолого-педагогической литературы определяет определение трудной жизненной ситуации (далее ТЖС) как ситуация, требующая оценки и взаимодействия субъекта и объекта, в процессе преодоления трудностей, возникающих на жизненном пути и их реальных последствий. При рассмотрении проблемы оказания помощи личности в юношеском возрасте, находящейся в ТЖС, мы подтвердили факт недостаточного изучения в теории и практике психолого-педагогических исследований данной проблемы [3, с. 7].

Научная новизна подтверждается необходимостью углубленного изучения и разработки новых технологий, способных помочь учащимся, находящимся в трудной жизненной ситуации.

При работе с юношами, находящимися в ТЖС, у педагога-психолога выделяется ряд функций: образовательная функция предполагает информирование родителей о состоянии личности юношеского возраста; посредническая функция включает в себя организацию взаимодействия между специалистами, которые непосредственно занимаются этими проблемами)

Технология планирования и осуществления работы с семьей и учащимся, находящимся в трудной жизненной ситуации, строится следующим образом: 1. Сбор первичной информации. В процессе практической деятельности педагога-психолога выделяется главным образом одно направление – работа с обращениями классных руководителей, учащихся, опекунов, родителей и т.д. Наиболее частые проблемы, с которыми обращаются, это: тяжелое материальное положение семьи, нахождение учащегося без попечения родителей, отсутствие воспитания юноши, трудности в воспитании ребенка. 2. Исследование особенностей функционирования семьи. Первоначально с учащимся проводятся индивидуальные беседы для выявления причины неблагополучия. Далее опрашиваются представители его социального окружения: семья, сверстники.

В случае возникновения противоречий в оценке ситуации педагог-психолог должен разобраться в существующем порядке вещей. С родителями проводится беседа и анкетирование о состоянии учащегося. Далее педагог-психолог заводит паспорт семьи, где фиксирует следующие данные: место проживания, количество совместного проживающих поколений в семье, состояние здоровья учащихся и членов его семьи, наличие социальных гарантии, а также в какой психологической помощи семья нуждается, проведение психологической коррекции асоциального поведения юноши.

Методология. Методики, которые проводятся с учащимся, дают подробную информацию о его психологических свойствах и качествах личности, особенностях и принципах взаимодействий в семье.

Используются: рисуночные тесты «Человек под дождем», «Портрет семьи», методика «Дом, дерево, человек», «Реальная и идеальная семья».

Результаты исследования. Таким образом, на основании имеющейся информации происходит установление контакта с семьей и учащимся, подготавливается перечень того, в чем нуждается семья; оценка приоритетности направлений помощи, формулировка и следование общей цели социальным педагогом, семьей и другими службами, и специалистами.

Конкретные действия по улучшению проблемной ситуации. Определение временных рамок решения проблемной ситуации. Этап завершения работы с данной проблемной ситуацией семьи.

Рассмотрим, какие преимущества получают юноши в совместной работе с психологом с применением методов графического опосредования на основе анализа, проведенной диагностики. С помощью рисунка «Реальная семья» учащийся осознает и раскрывает для себя действительные «слабые» стороны во внутрисемейных отношениях; конкретизирует проблемное место в отношениях с членами семьи; выявляет скрытые переживания по поводу себя, членов своей семьи и своего места в семье; психолог подтверждает либо опровергает данные, полученные с помощью стандартизованных методик. Рисунок «Идеальная семья»: позволяет учащемуся самостоятельно в процессе рисования искать пути возможного разрешения внутрисемейного конфликта; открывать для себя новые образы членов семьи; учащийся настраивается на улучшение семейного взаимодействия, старается наладить взаимоотношения с членами семьи [1, с. 154].

Психолого-педагогическими технологиями помощи юношам, находящимся в трудной жизненной ситуации, являются:

1. Технология профилактики беспризорности и безнадзорности; Методы: информирование (буклеты, акции, плакаты и т.д.), сбор первичной информации, профилактические игровые мероприятия и т.д.
2. Технология социальной диагностики – рассматривает основные особенности состояния и взаимодействия семьи и учащегося, находящегося в ТЖС. Методы: наблюдение, опрос, консультирование, прохождение методик на определение детско-родительских отношений, рисуночные тесты и т.д.
3. Технология посреднической деятельности – помощь в сотрудничестве семьи с различными специалистами и организациями для комплексной помощи в ТЖС. Методы: консультирование, посредничество и т.д.
4. Технология психолого-педагогической реабилитации – целенаправленная социализация семьи и учащихся, находящихся в ТЖС с помощью восстановления утраченных функций и социальных связей. Методы: профориентация, обучение планированию бюджета, содействие в планировании свободного времени, педагогическое обучение воспитанию учащихся.

5. Технология социально-педагогического и социально-психологического консультирования. Методы: «активное слушание», убеждение, информирование, внушение.
6. Технология социально-психологической коррекции – исправление имеющихся проблем и качеств личности, а также раскрытие потенциала и направление его на процесс решения ТЖС. Методы: трудотерапия, творческая деятельность, дисциплина и режим.
7. Технология социально-психологической терапии – создание благоприятных условий для социально-психологической реабилитации с использованием специальных методов. Методы: музыкотерапия, библиотерапия, иппотерапия [4, с. 114].

Таким образом, мы приходим к выводу, что при работе с каждым конкретным учащимся, тем более находящимся в трудной жизненной ситуации необходимо комплексное решение проблемы. Для этого предусматривается разработка индивидуальной психолого-педагогической программы работы с учащимися и семьей. В эту программу включаются всевозможные виды работы с семьей, которые построены таким образом, чтобы фиксировать происходящие изменения.

Анализ и систематизация опыта психолого-педагогической поддержки учащегося, находящегося в трудной жизненной ситуации, позволяет сделать следующий вывод: в работе педагога-психолога используются разные эффективные приемы и способы психолого-педагогической поддержки с учетом индивидуальных особенностей каждого обратившегося за помощью учащегося. Взаимодействие педагога-психолога совместно с другими педагогами и специалистами позволяет оказывать более эффективную помощь юношам, находящимся в трудной жизненной ситуации, разработать более целостную систему единых технологий помощи и поддержки семей, которые находятся в трудной жизненной ситуации.

Литература

1. *Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В.* Актуальные проблемы современной педагогики и психологии: результаты экспериментальных и теоретических исследований. Коллективная монография. – Самара. – 2022. – 241 с.
2. *Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В.* Педагогика и психология: вопросы теории, методологии и практики. Коллективная монография. – Самара. – 2022. – 262 с.
3. *Мардахаев, Л.В.* Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 6. – С. 4–11.
4. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи / СПб.: Питер. – 2002. – 215 с.

**Psychological and pedagogical
support for students in difficult life situations
within an educational institution**

Kagermazova L.T.

*Doctor of Psychology, Professor of the Russian Academy of Education,
Academician of the Russian Academy of Natural Sciences,
Professor of the Department of Psychology,
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russian Federation
e-mail: laura07@yandex.ru*

Masaeva Z.V.

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

Barysheva E.I.

*Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department
of Psychology, Lugansk State Pedagogical University
Lugansk, Russian Federation*

Keywords: technologies of psychological support with families and students in difficult life situations, psychological and pedagogical correction.

Социально-психологические условия удовлетворенности трудом педагогического коллектива

Казаков Д.О.

*Магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: e-danila777@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена исследованию социально-психологических условий, влияющих на удовлетворенность трудом педагогического коллектива. В данной работе рассматриваются ключевые условия определяющие уровень удовлетворенности трудом педагогов, такие как достижение, сама работа, ответственность(загруженность работой), повышение, заработная плата, рабочая среда, организационная политика, отношения с коллегами.

Ключевые слова: удовлетворенность трудом, социально-психологические условия, педагогический коллектив.

Актуальность исследования. Работа учителя является одной из самых важных и ответственных профессий в обществе, от них зависит дальнейшее будущее каждого человека и общества. Однако, не смотря на важность данной профессии, не все педагоги удовлетворены своей работой. Таким образом, становится важным определить социально-психологические условия удовлетворенности трудом.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы для разработки рекомендаций по улучшению условий труда педагогических работников, разработки программ мотивации и стимулирования педагогов, а также для повышения качества образования в учебных заведениях.

Удовлетворенность трудом – понятие охватывающие все аспекты труда и характеристики рабочего места, которые влияют на удовлетворенность или неудовлетворенность.

Социально-психологические условия удовлетворенности трудом – это качества необходимые для выполнения определенной работы и условия созданные в самой организации.

Эмпирическое исследование проводилось в «МБОУ Лесногородская СОШ» в Подмоскowie, в данном исследовании приняли участие 40 учителей начальных и старших классов в возрасте от 22 до 60 лет.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Методика Е.В. Михалкиной и Л.С. Скачковой оценка уровня удовлетворенности трудом по условиям (факторам)
2. Экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в коллективе (О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто).

Результаты по методике Е.В. Михалкиной и Л.С. Скачковой оценка уровня удовлетворенности трудом по условиям (факторам):

Таблица 1

Результаты расчета индексов удовлетворенности трудом учителей с 1 по 4 классы

№	Условия удовлетворенности трудом	Значимость условий (\tilde{w}_i) (корректирующие коэффициенты)	Удовлетворённость персонала (Луді) по каждому условию (m) в %.
1	Достижение	0,14	85%
2	Сама работа	0,11	67%
3	Ответственность (загруженность работой)	0,19	47%
4	Повышение	0,03	78%
5	Заработная плата	0,22	73%
6	Рабочая среда	0,08	77%
7	Организационная политика	0,06	87%
8	Отношения с коллегами	0,17	80%
Общий индекс удовлетворенности сотрудников ($I_{удобщ}$)		71%	

Самыми значимыми условиями для учителей начальных классов являются:

1. Заработная плата;
2. Загруженность работой;
3. Отношения с коллегами.

Как мы можем заметить не удовлетворенность условием ответственность (загруженность работой).

Низкий уровень удовлетворенности условием: Сама работа.

Общий индекс удовлетворенности учителей является средней удовлетворенностью условиями.

Таблица 2

Результаты расчета индексов удовлетворенности трудом учителей с 5 по 11 классы

№	Условия удовлетворенности трудом	Значимость условий (\tilde{w}_i) (корректирующие коэффициенты)	Удовлетворённость персонала (Луді) по каждому условию (m) в %.
1	Достижение	0,17	75%
2	Сама работа	0,14	73%
3	Ответственность (загруженность работой)	0,06	79%

№	Условия удовлетворенности трудом	Значимость условий (\tilde{w}_i) (корректирующие коэффициенты)	Удовлетворённость персонала ($I_{уд}$) по каждому условию (m) в %.
4	Повышение	0,03	65%
5	Зарботная плата	0,22	82%
6	Рабочая среда	0,19	63%
7	Организационная политика	0,11	90%
8	Отношения с коллегами	0,08	60%
Общий индекс удовлетворенности сотрудников ($I_{удобщ}$)		74%	

Самыми значимыми условиями для учителей старших классов являются:

1. Зарботная плата;
2. Рабочая среда;
3. Достижение.

Низкая удовлетворенность условиями:

Повышение;
Отношение с коллегами;
Рабочая среда.

Общий индекс удовлетворенности учителей является средней удовлетворенностью условиями.

Результаты по экспресс-методике по изучению социально-психологического климата в коллективе (О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто)

Структура оценки учителей начальных классов по трем компонентам

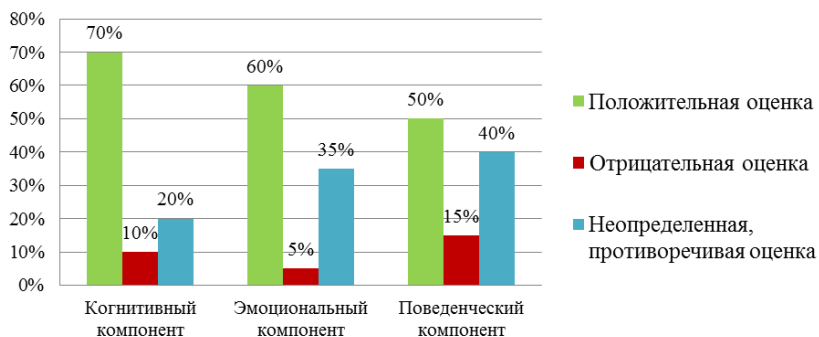


Рис. 1. Структура оценки коллектива по трем компонентам

По когнитивному компоненту положительно оценили – 70%, отрицательно – 10%, неопределенно – 20%.

Противоречивые и неопределённые оценки по поведенческому компоненту указывают на то, что члены коллектива не могут дать достаточно полную характеристику личных и деловых качеств своих коллег.

По эмоциональному компоненту положительно оценили – 60%, отрицательно – 5%, неопределенно – 35%.

Противоречивые и неопределённые оценки по эмоциональному компоненту указывают на неопределенное отношение сотрудников друг к другу с точки зрения эмоций (нравится или не нравится).

По поведенческому компоненту положительно оценили – 50%, отрицательно – 15%, неопределенно – 40%.

Более низкие оценки по поведенческому компоненту, связанному с осознанием принадлежности к группе свидетельствуют о том, что члены данного коллектива не стремятся совместно проводить досуг, мало общаются с коллегами вне работы.

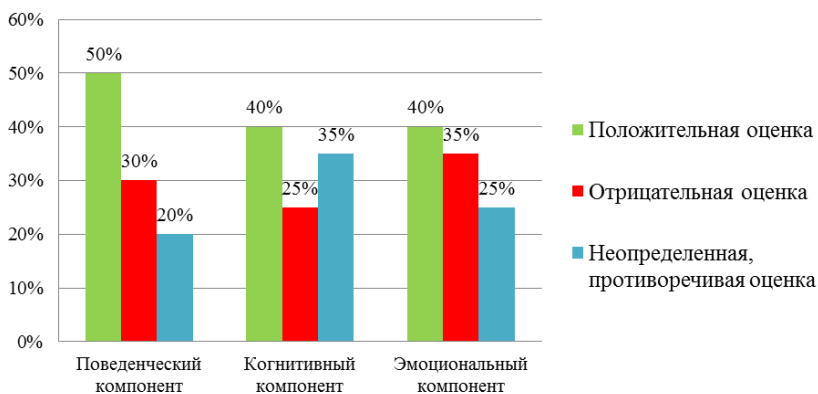
Результаты по средним значениям трех компонентов:

Когнитивный – 0,60; Эмоциональный – 0,55; Поведенческий – 0,40.

С учетом результатов трех компонентов можно сделать вывод о том, что социально-психологический климат коллектива учителей начальных классов можно считать благоприятным.

Результаты исследования учителей старших классов (рисунок 2)

Структура оценки учителей старших классов по трем компонентам



Рису. 2. Структура оценки коллектива по трем компонентам

По поведенческому компоненту положительно оценили – 50%, отрицательно – 30%, неопределенно – 20%.

Более низкие оценки по поведенческому компоненту, связанному с осознанием принадлежности к группе свидетельствуют о том, что

члены данного коллектива не стремятся совместно проводить досуг, мало общаются с коллегами вне работы.

По когнитивному компоненту положительно оценили – 40%, отрицательно – 25%, неопределенно – 35%.

Противоречивые и неопределённые оценки по поведенческому компоненту указывают на то, что члены коллектива не могут дать достаточно полную характеристику личных и деловых качеств своих коллег.

По эмоциональному компоненту положительно оценили – 40%, отрицательно – 35%, неопределенно – 25%.

Противоречивые и неопределённые оценки по эмоциональному компоненту указывают на неопределенное отношение сотрудников друг к другу с точки зрения эмоций (нравится или не нравится).

Результаты по средним значениям трех компонентов:

Поведенческий – 0,20; Когнитивный – 0,15; Эмоциональный – 0,05.

С учетом результатов трех компонентов в целом можно сделать вывод о том, что социально-психологический климат коллектива учителей старших классов можно считать противоречивым и неопределенным.

Определена взаимосвязь между социально-психологическими условиями и удовлетворенностью трудом (рисунок 3)

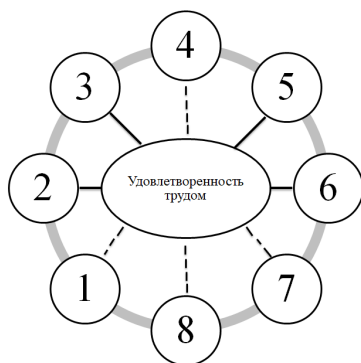


Рис. 3. Структурограмма взаимосвязей социально-психологических условий и удовлетворенности трудом

Обозначения: 1 – Достижение; 2 – Сама работа; 3 – Ответственность(-загруженность работой); 4 – Повышение; 5 – Заработная плата; 6 – Рабочая среда; 7 – Организационная политика; 8 – Отношения с коллегами.

— — Незначимая связь. Незначимая связь при α , не достигающем уровня статистической значимости.

— — Значимая связь. Значимая связь при α , соответствующем уровню статистической значимости $p < 0,05$ или $p \leq 0,01$.

Значимая прямая связь установлена при таких социально-психологических условиях как рабочая среда ($r = 0,36$ при $p \leq 0.05$), ответственность (загруженность работой) ($r = 0,50$ при $p \leq 0.05$), как сама работа ($r = 0,58$ при $p \leq 0.01$). заработная плата ($r = 0,63$ при $p \leq 0.01$).

Комфортная рабочая среда характеризуется относительно низкой физической и психологической нагрузкой, которая способствует достижению рабочих целей и, как правило, вызывает у сотрудников высокий уровень удовлетворенности работой.

Ответственность (загруженность работой) относится к тому, что должно быть сделано для выполнения задачи, и обязательству, созданному заданием.

Определение самой работы можно обозначить как фактическое выполнение работы или решение конкретных рабочих задач, что является источником хороших чувств и удовлетворения.

Заработная плата являются одним из основных условий, определяющих удовлетворенность работой среди работников.

Заключение. Полученные данные говорят о том, что на удовлетворенность трудом педагогического коллектива начальных и старших классов влияют следующие социально-психологические условия: 1) рабочая среда, 2) сама работа, 3) ответственность (загруженность работой), 4) заработная плата.

Индивидуальный подход к каждому педагогу важен для достижения максимальной удовлетворенности, создание социально-психологических условий должно быть приоритетом для всех образовательных учреждений, чтобы обеспечить высокую эффективность работы и удовлетворенности педагогов.

Литература

1. Ковалева В.Э. Социальные и психологические условия удовлетворенности трудом молодых работников организации / В.Э. Ковалева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 25 (367). – С. 476–479. – URL: <https://moluch.ru/archive/367/82534/> (дата обращения: 30.09.2023).
2. Сечко А.В. Профессиональная вовлеченность педагогов в системе психологических взглядов / А.В. Сечко, О.Р. Леонгардт // Психология обучения. – 2018. – № 5. – С. 104–113. – EDN XMHEZF.
3. Суходеева П.И. Социально-психологические факторы приверженности организации педагогов / П.И. Суходеева // Молодой ученый. – 2021. – № 43(385). – С. 70–75. – EDN QTEPOE.
4. Milledzi E.Y. et al. Socio-psychological predictors of job satisfaction among academic staff of universities in Ghana // The Online Journal of New Horizons in Education. – 2018. – Т. 8. – № 3. – P. 149.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в осмыслении полученных данных научного руководителя Сечко А.В.

Socio-psychological conditions satisfaction with the work of the teaching staff

Kazakov D.O.

*Master's student, Moscow State Psychological
and Pedagogical University, Moscow, Russian Federation
e-mail: e-danila777@mail.ru*

Annotation. The article is devoted to the study of socio-psychological conditions affecting the satisfaction with the work of the teaching staff. This paper examines the key conditions determining the level of satisfaction with the work of teachers, such as achievement, work itself, responsibility (workload), promotion, salary, working environment, organizational policy, relationships with colleagues.

Keywords: job satisfaction, socio-psychological conditions, teaching staff.

Психологические факторы эмоциональной дезадаптации учащихся: руминации вины и стыда

Канарик В.Ю.

*студентка, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kanarik.lera.00@mail.ru*

Ключевые слова: эмоциональная дезадаптация, руминации, аффективные расстройства, вина, стыд, студенты.

Введение. Процесс обучения в высших учебных заведениях сопряжен со значительным уровнем стрессовых событий, что нередко приводит к эмоциональной дезадаптации и риску возникновения психических патологий. Студенческий возраст – это новые социальные контакты, серьезные академические нагрузки, меняющиеся образовательные стандарты и др. Со временем учащиеся сталкиваются с проблемами профессионального самоопределения, выбором дальнейшего пути обучения, вопросами трудоустройства. Данные аспекты в совокупности с иными факторами – личностными особенностями, физическим истощением, семейными обстоятельствами и т.п. – могут стать причинами возникновения разных форм дезадаптации и психических расстройств, вплоть до суицидальных попыток [1].

Тема психологических факторов эмоциональной дезадаптации поднимается во многих исследованиях. В научных трудах акцентируют внимание на личностных особенностях: широко изучается перфекционизм, проявляющийся в чрезмерных требованиях к себе и завышенным уровнем притязаний, враждебность, тревожность. Рассматриваются проблемы в интерперсональных отношениях с семьей, однокурсниками, преподавателями, которые ведут к снижению социальной поддержки. В последние годы авторы все больше внимания обращают на когнитивные и метакогнитивные факторы, в том числе фокус исследований направлен на роль руминативного мышления в возникновении и поддержании симптомов дезадаптации [2].

Руминации – распространенное явление в когнитивной сфере человека, которое описывается как повторяющиеся, заикленные размышления о чувствах, мыслях, проблемах, сопровождающееся угнетением настроения и вытеснением конструктивных психических процессов [2]. Руминации ассоциируются с психологической ригидностью, имеют навязчивый характер, препятствуют решению проблем из-за непродуктивной фиксации на переживаниях. В многочисленных исследованиях отмечено, что руминации являются фактором риска возникновения

и хронификации расстройств аффективного спектра, в частности, депрессии и тревожности, а также суицидального риска [3]. Руминации способствуют более интенсивному переживанию безвыходности, неразрешимости трудностей, что повышает вероятность суицидальных действий. Феномен может рассматриваться как сопутствующий переходу от мыслей о смерти к попыткам уйти из жизни посредством фиксации на негативной ситуации и десенсибилизации к насильственным мыслям.

Серьезность последствий руминативного мышления объясняет актуальность и интенсивность исследований. Обсуждаются теоретические модели руминаций, а также связи руминаций с симптоматикой психических расстройств. Однако работы, посвященные связи руминаций с отдельными негативными эмоциональными переживаниями (виной, стыдом, гневом, которые коррелируют с расстройствами аффективного спектра) на данный момент немногочисленны.

Цель. Выявление связи между склонностью к руминативному мышлению и переживанию чувств вины и стыда.

Материал и методы. Методологический комплекс исследования включал Шкалу тревоги и депрессии HADS (Zigmond, Snaithe, 1983, адаптация Андрищенко, Дробижев, Добровольский, 2003), Шкалу склонности к руминациям RRS (Treyner, Gonzalez, Nolen-Hoeksema, 2003, адаптация Пуговкина, Сыроквашина, Истомин, Холмогорова, 2021), Опросник «Измерение чувства вины и стыда» TOSCA (J.P. Tangney, 1989, адаптация И.А. Белик, 2006).

В исследование были включены 30 женщин в возрасте от 19 до 26 лет (средний возраст – 22,4). Респонденты являются учащимися различных высших учебных заведений России. С каждым участником проводилась очная встреча.

Результаты.

Таблица 1

**Связь показателей склонности
к руминациям и выраженности симптомов тревоги
и депрессии у девушек студенческого возраста
(опросник «Шкала руминаций», опросник
«Госпитальная шкала тревоги и депрессии») (N=30)**

Параметры	Тревога	Депрессия
Общий балл руминаций	,805**	,664**
Руминации на тему усталости и потери энергии	,637**	,585**
Руминации на тему неудач с поиском глобальных объяснений	,755**	,457*

Параметры	Тревога	Депрессия
Руминации на тему пониженного настроения с попыткой дистанцироваться	,605**	,501**
Руминации на тему одиночества и других чувств	,592**	,587**

* – Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

** – Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Таблица 2

Связь показателей склонности к руминации и чувства вины и стыда у девушек студенческого возраста (опросник «Шкала руминаций», опросник «Измерение чувства вины и стыда») (N=30)

Параметры	Общий балл руминаций	На тему усталости и потери энергии	На тему неудач с поиском глобальных объяснений	На тему пониженного настроения с попыткой дистанцироваться	На тему одиночества и других чувств
Вина	,662**	,733**	,561**	,329	,404*
Стыд	,740**	,698**	,687**	,436*	,455*

* – Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

** – Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Результаты корреляционного анализа указывают на тесную статистически значимую связь руминаций с выраженностью симптомов депрессии и тревоги (по шкалам самоотчета), что согласуется с результатами предшествующих исследований. Данный результат можно отнести к констатирующему. В нем фиксируется связь руминаций с общим уровнем эмоционального неблагополучия. Выявленные же корреляции руминаций с выраженностью аффекта вины и стыда дают дополнительные данные для уточнения возможного содержания руминативных размышлений, которые пока не выделяются как отдельный раздел (подшкала) в использованном опроснике руминаций, однако могут служить специализированной мишенью консультирования.

Выводы. Высокие показатели склонности к руминациям прямо коррелируют с выраженностью чувств вины и стыда. Данные негативные чувства могут и стимулировать возникновение руминаций, и появляться вследствие подобных мыслительных заикливаниях, усугубляя эмоциональное состояние. Проведенное пилотажное исследование свидетельствует о перспективности данного направления для дальнейшей эмпирической проверки, для более глубокого и содержательного понимания феномена руминаций.

Литература

1. Матюшкина Е.Я. Учебный стресс у студентов при разных формах обучения // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. – № 2. – С. 47–63. doi: 10.17759/cpp.20162402004
2. Пуговкина О.Д., Сыроквашина А.Д., Истомин М.А., Холмогорова А.Б. Руминативное мышление как когнитивный фактор хронификации депрессии: определение понятия и валидность инструментария // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – Т. 29. № 3. – С. 88–115.
3. Nolen-Hoeksema S. The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms // Journal of abnormal psychology. – 2000. – Т. 109. – № 3. – P. 504.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта О.Д. Пуговкину, канд. псих. наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии ФГБОУ ВО МГППУ.

The Title of the Abstract

Kanarik V.Y.

*student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: kanarik.lera.00@mail.ru*

Keywords: emotional disadaptation, rumination, affective disorders, guilt, shame, students.

Особенности агрессивности учащихся хореографического колледжа

Качалина Е.М.

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

Ключевые слова: агрессивное поведение, студенты хореографического колледжа, профессиональная направленность, эмоциональная устойчивость, физическая агрессия, гнев, враждебность.

Данное исследование посвящено проблеме агрессивности студентов, которая стала весьма актуальной в последнее время. Многие исследователи разводят понятия агрессии как специфической формы поведения и агрессивности как психического свойства личности [2, с. 39]. Мы разделяем эту позицию. Агрессивность как стойкая черта личности оказывает негативное воздействие на процессы личностного развития и социализации молодых людей. Агрессия – это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим [1, с. 26]. Агрессивность – это любое стремление или желание, отражающееся в поведении человека для того, чтобы подчинить себе кого-либо или склонить к своему мнению [4, с. 18]. Агрессивность может помешать студентам в их успехе и адаптации в учебной среде. Новизна работы состоит в том, что изучалась агрессивность студентов хореографического колледжа, при этом учитывалась специфика их профессиональной направленности. К этим молодым людям предъявляются высокие требования как к их физической, так и к эмоциональной устойчивости. Они должны быть способными контролировать свои эмоции, особенно в контексте восприятия эмоциональной окраски музыки и танца. Кроме того, часто существуют определенные требования к их физической форме и внешнему виду, что может влиять на их психологическое состояние и агрессивность. Исследование этой проблемы поможет лучше понять особенности подготовки студентов в данной области.

Объект исследования: агрессивность учащихся колледжа.

Предмет исследования: особенности агрессивности учащихся хореографического колледжа.

Цель исследования: выявить особенности агрессивности учащихся хореографического колледжа.

Гипотеза исследования: студенты хореографического колледжа имеют свои особенности агрессивности, связанные с их профессиональной направленностью.

Выборка составила 40 человек – студенты 2–4 курсов разных учебных заведений города Москвы, разделённые на две группы. Основная группа – 9 юношей и 11 девушек от 19 до 21 года, студенты хореографического колледжа «Варшавка Арт». Группа сравнения – 8 юношей и 12 девушек от 19 до 21 года, студенты МГППУ и НИУ МГСУ.

База исследования. Исследование проводилось очно в г. Москва на базе хореографического колледжа «Варшавка Арт» МГПУ, МГППУ и НИУ МГСУ.

Участникам исследования был предложен опросник Басса-Перри [3, с. 115–124].

Выбор этого опросника связан с тем, что он стандартизирован, валиден, надежен и часто используется в исследовательской практике. Кроме того, для интерпретации результатов дополнительно использовались метод наблюдения и биографический метод.

Для сравнения двух групп применялся критерий U Манна-Уитни, использовался статистический пакет IBM SPSS Statistic 22. Анализ результатов показал, что средние арифметические по всем исследуемым параметрам (физическая агрессия, гнев, враждебность) в обеих группах находятся в границах статистической нормы. Это означает, что большинство участников исследования могут испытывать фрустрацию или стресс, которые иногда приводят к проявлению агрессии, но в целом они управляют своим поведением и контролируют свои эмоции. У студентов обеих групп есть некоторая склонность к проявлению враждебных эмоций и мыслей, но они не являются доминирующими и выражены умеренно, что может указывать на потенциальную возможность конфликтов, но не обязательно говорят о наличии проблем в межличностных отношениях.

Обнаружено, что группа студентов хореографического колледжа показывает статистически значимо более низкие баллы по шкалам физической агрессии и враждебности, чем группа сравнения – см. таблицу.

Таблица

Результаты студентов хореографического колледжа и группы сравнения по уровню агрессивности

Шкалы опросника Басса-Перри	Основная группа N=20		Группа сравнения N=20		Критерий Манна-Уитни U
	Среднее значение	Среднее отклонение	Среднее значение	Среднее отклонение	
Физическая агрессия	16,45	4,35	18,95	2,70	,035*
Гнев	17,95	5,01	16,15	4,30	,183
Враждебность	17,7	3,84	23,05	6,69	,008**

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$;

Полученные результаты в отношении студентов хореографического колледжа могут быть объяснены несколькими факторами, которые характеризуют эту группу молодых людей.

Во-первых, дисциплинированность играет ключевую роль в их поведении. Студенты еще с детства в течение многих лет тренировок развивают способность регулировать свое поведение и эмоции. Эта дисциплина может оказать положительное воздействие на снижение проявлений физической агрессии. Во-вторых, студенты хореографического колледжа занимаются своим любимым делом. Имея возможность заниматься тем, что они искренне любят, они могут испытывать большую удовлетворенность от своей деятельности, что может снижать фрустрацию и негативные эмоции, которые, в противном случае, могли бы привести к агрессивному поведению. Кроме того, хореографические занятия предоставляют студентам возможность выплеснуть свою энергию через физическую активность. Танцы требуют физической выносливости, гибкости и координации движений. Это позволяет им канализировать свои эмоции и напряжение в танцевальных выступлениях, что может действовать как альтернатива агрессивным проявлениям.

Исследование свидетельствует о том, что студенты хореографического колледжа могут проявлять агрессивное и враждебное поведение в повседневной жизни. Но важно подчеркнуть, что гнев не играет основополагающей роли в этом поведении.

После проведения исследования и анализа данных, можно сделать вывод о том, что гипотеза, предполагающая существование особенностей агрессивности у студентов хореографического колледжа, связанных с их профессиональной направленностью, подтвердилась. Исследование показало, что действительно существуют различия в агрессивном поведении у данной группы студентов, что связано с их специфической профессиональной деятельностью и требованиями к ней.

Литература

1. Бэрон Р., Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон // СПб.: Питер, 2019. – 336 с. 24–26
2. Ениколопов С.Н. Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения // Прикладная юридическая психология. 2010. № 2. С. 37–47.
3. С.Н. Ениколопов, Н.П. Цибульский. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал, 2007. № 1 С. 115–124.
4. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 2006. – Т. 16. – № 5. – С. 3–18.

Благодарности. Автор благодарит Бусарову О.Р. за своевременную поддержку, ценные рекомендации и руководство в процессе написания работы.

Профилактика эмоциональной дезадаптации учащихся: тренинг эпизодической памяти

Качан В.Э.

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

Ключевые слова: эмоциональная дезадаптация, глобализация, автобиографическая память, тренинг эпизодической памяти.

В настоящее время отмечается высокая распространённость эмоциональной дезадаптации в учащейся и молодежной популяции, что стимулирует изучение психологических факторов и мишеней профилактики эмоциональных расстройств. Актуальное направление в данной области – когнитивные и метакогнитивные факторы психологического благополучия, к которым относятся, в частности, особенности работы автобиографической памяти. В многочисленных исследованиях показано, что одним из убедительных факторов – предикторов эмоциональных расстройств является склонность к глобализации воспоминаний. Глобализация автобиографической памяти – это тенденция размышлять и вспоминать обобщённые, глобальные, а не конкретные события из собственной жизни. Такие трудности извлечения конкретных эпизодов воспоминаний (эпизодической памяти) снижают эффективность в решении текущих задач, в планировании, способствуют формированию искаженного негативного образа себя. Для профилактики и коррекции склонности к глобализации воспоминаний разработаны и постепенно адаптируются в российской популяции программы метакогнитивных тренингов. Однако работ, посвященных специализированным интервенциям, направленным на развитие эпизодической памяти, пока не проводилось.

Цель работы – апробировать приёмы тренинга эпизодической памяти.

Материал и методы. В пилотажном эксперименте приняли участие 68 испытуемых – студентов. В качестве диагностического приема использовали два слова-стимула («выходной» и «наказание»), к которым, согласно инструкции, участники должны были подобрать любые ассоциации. После данного диагностического испытания с участниками проводилась психообразовательная интервенция – мини-лекция о механизмах работы автобиографической памяти, ее функциях, значении для образа себя и самооффективности. Давалось также понятие склонности к глобализации, описывались три типа воспоминаний (конкретные, повторяющиеся, глобализированные). После психообразовательной

интервенции повторялось диагностическое исследование – испытуемым предлагалось еще раз подобрать ассоциации к словам-стимулам. Приведенные ассоциации затем были оценены экспертами, и была сравнена выраженность глобализации этих ассоциаций в первом и втором испытаниях с использованием критерия Вилкоксона (таблица 1).

Таблица 1
Снижение глобализации ассоциаций
к словам-стимулам после психообразовательной интервенции
(различия между замерами в серии № 1 и серии № 2)

	Сдвиги «2-е измерение – 1-е измерение»		Уровень значимости p
	Сдвиги: кол-во (%)	Тенденция	
Выходной	«-» – 17 (46%) «+» – 0 (0%) «=>» – 20 (54%)	2-е измерение < 1-е измерение	,000
Наказание	«-» – 14 (38%) «+» – 2 (5%) «=>» – 21 (57%)	2-е измерение < 1-е измерение	,003

* – p (критерий Вилкоксона)

Анализ результатов показывает, что у половины испытуемых выраженность глобализации ассоциаций не изменилась (54–57%), но у значительной части (38–46%) снизилась, т.е. ассоциации стали более конкретными. Конкретность проявилась в использовании предметно-чувственных ассоциаций, упоминания конкретных людей, дат, атрибутов событий, по которым можно было реконструировать целостный припоминаемый эпизод.

Выводы: Зарубежные исследования свидетельствуют об эффективности тренинга эпизодической памяти в качестве метода профилактики риска возникновения и хронификации эмоциональных расстройств, однако отечественных исследований подобных интервенций не проводилось. Проведенный пилотажный эксперимент показывает, что компактные групповые психообразовательные интервенции могут быть эффективными в отношении привычных стратегий припоминания событий, и могут быть одной из техник профилактики эмоциональных нарушений в различных группах риска среди учащихся.

Литература

1. Söderlund, H., Moscovitch, M., Kumar, N., Daskalakis, Z. J., Flint, A., Herrmann, N., Levine, B. Autobiographical episodic memory in major depressive disorder // *Journal of Abnormal Psychology*. 2014. 123(1). p. 51–60.
2. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности / В.В. Нуркова. М.: Изд-во Университета РАО, 2000. 316 с.

3. Пуговкина О.Д. Глобализация автобиографической памяти – когнитивный фактор риска возникновения и хронификации депрессивных расстройств (обзор литературы) // Современная терапия психических расстройств. 2017. № 4. С. 30–35.
4. Пуговкина О.Д. Глобализация автобиографической памяти (феномен, механизмы, эмпирические исследования) // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 3. С. 126–134.
5. Холмогорова А.Б., Гарянян Н.Г. Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств // Социальная и клиническая психиатрия. 1998а. № 1. С. 94–102.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта О.Д. Пуговкину, канд. псих. наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии ФГБОУ ВО МГППУ.

Prevention of the Emotional Disadaptation of Students: Episodic Memory Training

Kachan V.E.

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

Keywords: emotional disadaptation, overgeneralization, autobiographical memory, training of episodic memory.

Запросы студентов на психолого-педагогическую поддержку по вопросам саморазвития

Каримова К.О.

*Магистрант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»)
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: kunduz.karimova.99@list.ru*

Меркулова О.П.

*кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра психологии образования и развития,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»)
г. Волгоград, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>
e-mail: olga.merkulova@list.ru*

Ключевые слова: саморазвитие, обыденные представления, психолого-педагогическая поддержка.

В данной работе представлены результаты пилотажного исследования, выполненного в рамках разработки психолого-педагогической поддержки становления готовности студентов к саморазвитию. Значительная часть студентов испытывают трудности в освоении тех или иных дисциплин, переживают растерянность в отношении своего будущего. Преодоление этих трудностей возможно через активную позицию в преобразовании обстоятельств собственной жизни и себя самого. **Проблема** данного исследования состоит в отсутствии научных данных о том, какие смыслы вкладывают сами студенты в понятие саморазвития, и насколько востребованной в студенческой среде может быть психолого-педагогическая поддержка становления готовности к саморазвитию.

Проблема саморазвития рассматривалась в работах Л.С. Выготского, М.А. Щукиной, Н.А. Низовских, М.Р. Плотницкой, К.Д. Ушинского, С.Л. Рубинштейна и многих других.

Л.С. Выготский рассматривал саморазвитие как самодвижение, которое, «находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно развивающейся личности, волей к самоутверждению и самоусовершенствованию» [1, с. 67].

М.А. Щукина при рассмотрении саморазвития поднимает целый ряд проблем связанных с определением саморазвития, его критериев и характеристик. Как подчеркивает автор при анализе проблемы саморазвития в контексте культурно-исторической психологии – это развитие личности, осуществляемое с помощью специфически человеческих

высших психических функций, которые имеют социальное происхождение, носят опосредствованный характер и произвольны по способу функционирования [3, с. 9].

Достаточно подробно в работе Н.А. Низовских рассмотрены средства личностного саморазвития человека. А также сделан обоснованный вывод о том, что личностное саморазвитие – это «специфическая деятельность человека по созданию качественно нового в своем сознании, отношениях, переживаниях и поведении, осуществляемая в соответствии с жизненными задачами и внутренними побуждениями при помощи специальных психологических средств» [2, с. 1].

Понятие «саморазвитие» в настоящее время является не до конца изученным, разные авторы предлагают несколько различные трактовки его содержания. При этом слово «саморазвитие» является сейчас достаточно распространенным не только в научном дискурсе, но и в научно-популярных и популярных текстах как просветительского, так и рекламного характера – многие авторы книг, интернет-публикаций и онлайн-курсов предлагают те или иные «рецепты» саморазвития. Поэтому при планировании психолого-педагогической поддержки студентов в становлении их готовности к саморазвитию нам важно опираться не только на трактовки данного понятия в научных публикациях, но и на содержание представлений о нем, сложившихся у самих студентов.

С целью изучения того, что понимают под саморазвитием сами студенты и какие формы психолого-педагогической поддержки по этой проблеме актуальны для них, было проведено пилотажное исследование.

Метод исследования: анкетный опрос. В анкету был включен один открытый вопрос «Как вы понимаете, что такое саморазвитие?» и закрытый вопрос на прояснение запроса на психолого-педагогическую поддержку.

В опросе приняли участие студенты Волгоградского государственного социально-педагогического университета, обучающиеся на факультете психолого-педагогического и социального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Педагог–психолог»). Выборку составили студенты очной формы обучения 1–2 курсов в возрасте от 17 до 23 лет (53 человека) и студенты заочной формы обучения 1 курса в возрасте от 18 до 37 лет (28 человек) – всего 81 человек.

Для обработки ответов на вопрос об определении понятия саморазвития был применен метод контент-анализа. Существенных различий между группами очной и заочной формы обучения не отмечено. Поэтому опишем все результаты в целом.

В **результате** анализа ответов на первый вопрос были выделены следующие встречающиеся в них категории: личностные качества,

получение новых знаний, личностное развитие, изучение нового, само-совершенствование и самостоятельность. Сводные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты контент-анализа определений понятия саморазвития, данных студентами

№	Категория	Частота	Процент
1.	Получение новых знаний	22	27%
2.	Личностное развитие	20	25%
3.	Личностные качества	13	16%
4.	Изучение нового	12	15%
5.	Самосовершенствование	11	13,5%
6.	Самостоятельность	3	3,5%

Исходя из представленных в таблице 1 результатов, можно отметить, что наиболее часто встречались ответы, отнесенные к следующим категориям.

Получение новых знаний – к этой категории были отнесены ответы, в которых студенты делали акцент на самостоятельное изучение чего-либо, получение новых знаний – например: «Получение новых знаний и изучение новых тем», «Улучшение знаний, умений и навыков, «Процесс познание дополнительных материалов, для расширения кругозора».

Личностное развитие – в эту категорию вошли ответы, в которых студенты отметили самостоятельное развитие человека в какой-либо области, которое принесет пользу человеку в дальнейшей жизни – например: «Самостоятельное развитие человека в любой сфере, которое поможет человеку в дальнейшем в его жизни», «Стремление стать лучше», «Развитие человека по собственному желанию в интересующей его теме, профессии, деятельности».

Несколько реже в определениях студентов были представлены следующие категории.

Личностные качества – в данной категории были получены следующие ответы, в которых студенты отметили работу над собой, достижение поставленных задач, совершенствование личностных качеств – например: «Развитие своих личностных качеств, работа над собой, достижение своей цели», «Способ развитие собственных качеств в различных сферах», «Саморазвитие – это действия человека, направленные на улучшение своих личностных качеств».

«Изучение нового» – в отличии от категории «Получение новых знаний» к данной категории были отнесены ответы, в которых акцент был сделан скорее на практическом аспекте, занятии деятельностью – например: «Изучение нового, занятие различными вещами деятельности»,

«Изучение что-то нового, постоянная работа с собственными навыками и их улучшение».

Самосовершенствование – в этой категории студенты отметили самосовершенствование, углубление своих знаний и навыков – например: «Деятельность человека, направленная на совершенствование и обогащение своих знаний, навыков», «Процесс постоянного самосовершенствование и развитие своих навыков».

Из всех опрошенных только 3 студента сделали в своих ответах акцент на *самостоятельность* – «Самостоятельное развитие в разных сферах жизни», «Развитие себя, не прибегая к чужой помощи, за исключением психолога или профессионала», «Самостоятельная работа по улучшению какой-либо сферы своей жизни».

Таблица 2

**Распределение ответов на вопрос:
«Хотели бы вы получать какую-либо психологическую поддержку в вашем саморазвитии? Если да, то отметьте, в какой форме»**

Варианты ответов	Количество ответов	Процент
Полезная информация, с которой можно ознакомиться и самостоятельно решить, как использовать	36	24%
Очные тренинги, мастер–классы и т.п.	33	22%
Закрытая группа/ канал, в которой психолог будет предлагать актуальные материалы и задания, организовывать обсуждения	25	17%
Индивидуальная консультация	33	22%
Другое	3	2%
Нет	19	13%

Результаты ответов на второй вопрос приведены в таблице 2. Студенты, которые отметили «другое» хотели бы получать психологическую поддержку в виде книг, фильмов, онлайн–курсов, содержащих полезную информацию, а также кружков по интересам, где можно поделиться результатом работы.

Полученные ответы показывают, что большинство хотели бы получить психолого-педагогическую поддержку по проблеме саморазвития, однако нельзя четко выделить, какая форма могла бы быть наиболее востребованной.

Таким образом, **новыми** являются полученные результаты о том, что около трети опрошенных студентов понимают саморазвитие скорее как самообразование, но представления большинства все-таки в определенной мере близки трактовкам это понятия в научных работах.

Психолого-педагогическая поддержка становления готовности студентов к саморазвитию, вероятно, будет эффективна только при включении в нее разных форм работы, так не удалось выявить каких-то явных предпочтений в этом по данным нашего пилотажного исследования.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. Москва: Эксмо–Пресс: Смысл, 2005. 1136 с.
2. *Низовских Н.А.* Мотивация саморазвития человека // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 1–1. С. 113–120.
3. *Шукина М.А.* Проблема саморазвития личности в парадигме культурно-исторической психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 4. С. 81–92. DOI: 10.17759/psyedu.2014060408.

Students' requests for psychological and pedagogical support on self-development issues

Karimova K.O.

*Master's student, Volgograd State
Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russian Federation
e-mail: kunduz.karimova.99@list.ru*

Merkulova O.P.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Department
of Psychology of Education and Development,
Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russian Federation
e-mail: olga.merkulova@list.ru*

Keywords: self-development, the mundane performances, psychological and pedagogical support.

Адаптация иностранных студентов в России

Карнилова К.Д.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: karnilova2001k@mail.ru

Ключевые слова: адаптация иностранных студентов, международная студенческая мобильность, факторы адаптации.

Международная студенческая мобильность сегодня является привычным явлением, и Россия не является исключением. С каждым годом все больше иностранных студентов выбирают Россию в качестве места обучения – в 2022 году Россия заняла шестое место в мире по количеству иностранных студентов. По подсчетам, общее количество иностранных студентов в стране составило 351 127 человек, по данным исследовательского проекта Project Atlas [1], который распространяет сопоставимые данные о мобильности студентов, а также проводит исследования по академической миграции и интернационализации высшего образования. Эта цифра свидетельствует о привлекательности российских университетов и их качественных образовательных программах.

Тема интеграции студентов из дальнего и ближнего зарубежья в Российской Федерации достаточно распространена и актуальна. От слаженности выстроенных механизмов зависит успешность вовлечения иностранной молодёжи в новую, незнакомую среду, а также, в свою очередь, от обеспечения принимающим государством поддержкой и ресурсами для встраивания международного образования в России.

Рассмотрим эту тему изнутри, для понимания процесса интеграции и выявления нюансов, способствующих успешной адаптации студентов. Для этого мы провели интервью, непосредственно, у самих иностранных студентов, которые поделились своим личным опытом и переживаниями прохождения вовлечения в студенческую среду в России. Это поспособствовало более широкому пониманию проблемы адаптации иностранного студента, сделавшего выбор на получении образования в России.

Выборку исследования составили 15 студентов из бывших стран СНГ, а именно из Казахстана, Афганистана и Узбекистана, в возрасте от 18-и до 23-х лет. Мы задавали им 6 вопросов, а именно:

1. Что было не привычно?
2. Что было ново?
3. С какими чертами принимающего сообщества вы столкнулись, и какая была реакция?

4. Какие трудности в адаптации вы испытывали?
5. Что помогло вам адаптироваться?
6. Как вы считаете, сколько времени ушло для того, чтобы Вы стали чувствовать себя комфортно?

По ответам мы выявили основные факторы, влияющие на адаптацию иностранных студентов, которые могут оказывать влияние на процесс адаптации:

Владение и знание русского языка: Владение и знание русского языка безусловно является одним из важнейших факторов пребывания иностранца в России. Недостаточное владение языком принимающей страны может создать барьеры для иностранного студента, а так же сильно повлиять на успеваемость в университете.

Социальная поддержка: Поддерживающая среда, такая как университетские программы для иностранных студентов, программы наставничества, клубы и ассоциации, может значительно облегчить процесс адаптации. Так же, стоит выделить, что поддержка со стороны друзей, семьи, сокурсников и преподавателей является ключевым фактором, который отметил каждый опрошиваемый студент.

Эмоциональное благополучие: Эмоциональное состояние и ощущение комфорта в новой среде играют важную роль в адаптации. Это включает управление стрессом, развитие межличностных навыков, установление новых социальных связей и развитие самоуверенности.

Жилые условия: Качество и комфорт жилых условий также оказывает влияние на адаптацию иностранных студентов. Наличие безопасного и удобного жилья, доступность услуг и ресурсов, а также возможность социального взаимодействия.

Погодные условия: Погодные условия и акклиматизация могут сильно повлиять на эмоциональное и физическое здоровье иностранного студента. В особенности, этот фактор касается иностранцев, прибывших из более сухого и жаркого климата. Для них, российская погода может стать настоящим испытанием.

В ходе интервью, мы выяснили, что иностранные студенты, решившие начать свое образование в России, сталкиваются с некоторым рядом трудностей, преодоление которых, значительно улучшит и повлияет на процесс их адаптации. Вот несколько основных трудностей, которые мы выделили в ходе интервью:

Языковой барьер: Мы уже упомянули, что один из главных вызовов для иностранных студентов – это языковая преграда. По данным сайта (<https://bizmedia.kz/2022/07/26/rejting-samyj-slozhnyj-yazyk-v-mire/>) Русский язык входит в список самых сложных для изучения языков в мире. В особенности, изучение русского языка может быть сложным для тех, чей родной язык не является славянским.

Культурные различия: Прибывшие в Россию иностранные студенты могут испытывать культурный шок из-за различий в социальных нормах, религии, стиле общения, представлении юмора и поведении, что может повлиять на психологическое состояние, в связи с возможным непониманием и чувством изоляции.

Отдаленность от семьи и друзей: Отсутствие близкого общения и поддержки сильно сказывается на психологическом состоянии и может привести к более длительной и некомфортной адаптации. Поэтому, иностранным студентам, которые не имеют поддержку со стороны семьи и друзей, может быть гораздо сложнее.

Академические требования: Иностранные студенты могут испытывать сложности в процессе обучения, в связи с различием когнитивного стиля преподавания.

Финансовые и юридические вопросы: Законное нахождение иностранного гражданина, приспособление его к новой валюте, а так же другие финансовые и административные аспекты могут быть дополнительным очагом стресса и тревоги. На данный момент, закон обязует проходить медицинское освидетельствование и дактилоскопию, а так же регистрировать нахождение иностранного гражданина на территории Российской Федерации. В зависимости от ситуации, комплект требований и документов может быть разным.

Анализ полученных ответов позволил нам выявить факторы и трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты, прибывшие в Российскую Федерацию. Понимание факторов, влияющих на адаптацию, и разработка соответствующих стратегий поддержки являются ключевыми шагами к созданию открытой и инклюзивной образовательной среды, способствующей росту знаний и межкультурному обмену.

Литература

1. Project Atlas_Infographic_2022 [Электронный ресурс]. URL: https://www.iie.org/wp-content/uploads/2023/03/Project-Atlas_Infographic_2022.pdf

Adaptation of foreign students in Russia

Karnilova K.D.

*Student, Moscow State University
of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
e-mail: karnilova2001k@mail.ru*

Keywords: adaptation of foreign students, international student mobility, adaptation factors.

Представления подростков об успехе в деятельности

Картамышева Ю.С.

*студент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»)
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: kayulia29@gmail.com*

Меркулова О.П.

*кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра психологии образования и развития,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГСПУ»)
г. Волгоград, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>
e-mail: olga.merkulova@list.ru*

Ключевые слова: успешность, представления об успехе, подростки, учебная мотивация.

Актуальность обусловлена широким влиянием представлений об успехе деятельности на личность подростка и усилением этого под влиянием современного интернет-пространства. Подростки, как активные пользователи, могут быть восприимчивы к подобной информации в силу возрастных особенностей, что может влиять их на дальнейшее развитие. Понимание содержания представлений подростков об успехе может быть важным при организации практической работы, направленной на поддержку формирования конструктивных представлений, способствующих самоопределению подростка, а также развития мотивационной сферы личности.

Успех – сложный и неоднозначный феномен. Часто его связывают с активностью, что отмечает В.А. Лабунской, трактующей успех как «положительный результат деятельности субъекта по достижению значимых для него целей, отражающих социальные ориентиры общества» [3].

В нашем исследовании мы опираемся на «внутренние» и «внешние» критерии успеха: «внутренний» успех определяется самим человеком, это «характеристика переживания индивидом результата собственных действий». «Внешний» успех включает социальное признание, оценку «значимыми другими» [7]. Сам феномен успеха включает эти две стороны и может проявлять обе в рамках одной мировоззренческой картины, однако, мы предполагаем, что типична ситуация, где одна из сторон более значима.

При изучении представлений нельзя не отметить работы Э. Дэркгейма и С. Московичи о социальных представлениях. Оба автора видели в них социальный контекст, относя их к факторам, конструирующим

реальность и отмечая их способность детерминировать поведение «изнутри» [2; 6].

Также важны связи представлений с мотивационной сферой личности [6]. Е.П. Ильин отмечал их направляющее влияние в деятельности: образ потребности, последовательности действий и представление о конечном результате непосредственно связаны с мотивационными процессами [4].

Содержание представлений подростков об успехе изучено недостаточно. Причем, также отмечается недостаточность диагностического инструментария по данному вопросу. Что и определило проблему нашего исследования, описанную исследовательскими вопросами: какие внутренние и внешние критерии успеха являются актуальными для современных подростков, и какой диагностический инструментарий можно использовать при этом?

Цель исследования – выявить актуальное содержание представлений об успехе деятельности подростков.

Используемые методы:

Авторская анкета для выявления представлений об успехе в трех сферах деятельности (успешность в учебной деятельности, в профессиональной деятельности, общая успешность), содержащая 6 характеристик в каждой сфере (3 – внешних, 3 – внутренних). Испытуемым предлагалось оценить значимость каждой по пятибалльной шкале (1 – «совсем не важно», 2 – «скорее не важно», 3 – «нечто среднее», 4 – «скорее важно», 5 – «очень важно»).

Опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ), разработанный Т.О. Гордеевой с соавторами [1].

Объем выборки: 49 испытуемых, 30 из них – обучающиеся 6–9 классов, 19–10-классники. Применение U критерия Манна-Уитни показало отсутствие значимых различий между обучающимся основной и старшей школы по показателям анкеты, что позволяет провести анализ по всем полученным данным.

В качестве основных методов количественного анализа данных были использованы: расчет описательных статистик, корреляционный и факторный анализ (метод главных компонент и варимакс-вращение с нормализацией Кайзера).

Основные результаты, полученные с помощью анкеты, приведены в таблице 1.

Таблица 1

Средние оценки значимости и результаты факторного анализа по данным анкеты изучения представлений подростков об успешности (в скобках после утверждений приведены указания на сферу успешности: у – в учебной деятельности, п – в профессиональной, о – в жизни в целом, а также на то, относится ли критерий к внутренним – 1 или внешним – 2)

Утверждение	Описательные статистики			Факторы		
	Ср. зн.	Ранг	Ст. откл.	1	2	3
Самосовершенствуется, улучшает себя, свои трудовые навыки (п-1)	4,35	4	0,13	0,932	0,118	0,033
Удовлетворен и заинтересован тем, чем он занимается (п-1)	4,43	1	0,13	0,921	0,059	0,036
Получает удовольствие от преодоления трудностей в своей работе (п-1)	3,94	10	0,15	0,859	-0,049	0,096
Умение получать удовольствие в процессе обучения (у-1)	4,00	7	0,15	0,818	0,093	0,296
Постоянное самосовершенствование в интересных и важных для него областях (о-1)	4,39	3	0,12	0,769	0,303	0,118
Умение ставить себе вызовы, справляться с трудными, нестандартными задачами (у-1)	4,27	5	0,14	0,761	0,231	0,021
Достижение высоких профессиональных результатов, признание в качестве специалиста (п-2)	4,39	2	0,12	0,731	0,486	0,093
Совершенствование и усложнение своих навыков в процессе обучения (у-1)	4,04	6	0,15	0,638	0,251	0,148
Наличие друзей, с которыми поддерживает теплые, доверительные отношения (о-1)	3,82	12	0,14	0,625	0,119	0,438
Имеет высокую заработную плату (п-2)	3,63	14	0,19	0,137	0,826	0,153
Высокие доходы, материальная обеспеченность (о-2)	3,94	9	0,18	0,159	0,820	0,333
Высокие отметки, аттестат с отличием (у-2)	3,31	18	0,17	-0,045	0,760	-0,367
Поступление в престижный вуз (у-2)	3,67	13	0,17	0,196	0,760	-0,043
Имеет высокий социальный статус, уважаем и популярен у авторитетных для него людей (п-2)	3,47	15	0,18	0,282	0,756	0,236

Утверждение	Описательные статистики			Факторы		
	Ср. зн.	Ранг	Ст. откл.	1	2	3
Уважение в обществе, высокий социальный статус (о-2)	3,96	8	0,16	0,011	0,709	0,488
Его профессия востребована в обществе (п-2)	3,86	11	0,15	0,303	0,627	0,245
Благополучие в семье, наличие детей (о-1)	3,41	16	0,18	0,119	0,105	0,817
Уважение среди учителей, сверстников (у-2)	3,37	17	0,17	0,328	0,412	0,577

При применении факторного анализа на основании критерия Кайзера [5] в модель было включено 3 фактора. Общая объясненная дисперсия при этом составила 70%, что свидетельствует о достаточно хорошем качестве модели. К первому фактору относятся преимущественно внутренние показатели успеха, а ко второму – внешние. Исключение составляет утверждение «Достижение высоких профессиональных результатов, признание в качестве специалиста» – изначально мы отнесли его к внешним проявлениям, акцентируя внимание на второй, уточняющей части высказывания, касающейся признания в качестве специалиста. Однако, вероятно, многие испытуемые в понимании утверждения больше внимания обращали на первую часть, рассматривая ее как характеристику достижения субъективно значимых результатов. Этим можно объяснить достаточно высокие нагрузки данного утверждения по двум первым факторам.

Два утверждения, одно из которых мы формулировали как внешний показатель успеха, одно – как внутренний, определили третий фактор. Оба они касаются благополучия во взаимодействии с ближним социальным окружением. Можно рассматривать это как свидетельство того, что не все критерии успеха сводятся к дихотомии их внутренних и внешних проявлений.

Выявленные на основе корреляционного анализа взаимосвязи между выделенными факторами и шкалами опросника ШАМ подтверждают приведенные выше интерпретации. Фактор 1 имеет значимые корреляции со шкалами внутренней и автономной мотивации, фактор 2 – внешней, а фактор 3 – только со шкалой интроецированной мотивации.

Анализ средних значений и ранговых позиций показывает, что в целом подростки в данной выборке считают более важными для себя внутренние критерии успеха, и в структуре мотивации также в среднем преобладают внутренние и автономные мотивы.

Таблица 2

**Результаты по опроснику ШАМ и корреляции
(по Пирсону) с выделенными факторами**

Шкала опросника мотивации	Описательные статистики		Корреляции с факторами		
	Ср. зн.	Ст. откл.	1	1	1
Познавательная	13,47	3,483	,431**	,146	-,027
Достижения	10,92	3,877	,336*	,102	,085
Саморазвития	14,04	3,780	,567**	,143	,180
Самоуважения	13,10	4,139	,399**	,322*	,230
Интроецированная	11,71	4,233	,186	,496**	,425**
Уважения родителями	11,02	4,706	,071	,596**	,156
Экстернальная	11,20	5,025	,013	,555**	,194

Мы не предлагаем рассматривать разработанную анкету в качестве опросника, так как ее применение без обобщения по шкалам дает информацию о содержании представлений об успехе, которая может быть использована в развивающей и просветительской работе с подростками.

Научная новизна исследования состоит в разработке диагностического инструмента и выявлении с его помощью содержания представлений подростков об успехе, внутренняя или внешняя обоснованность которых взаимосвязана с соответствующими шкалами академической мотивации.

Литература

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 98–109.
2. Дюркгейм Э. Дуализм человеческой природы и его социальные условия / Пер. с фр. г. Б. Юдина // социологическое обозрение. 2013. Т. 12. № 2. С. 133–144.
3. Ефремова О.И., Лабунская В.А. Психология успешного поведения личности // Социальная психология личности в вопросах и ответах: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Лабунской. М., 1999. С. 321–338.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.
5. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2006.
6. Новичкова Г.А. Анализ традиций российской культуры: концепция социальных представлений С. Московичи // Горизонты гуманитарного знания. 2018. № 5. С. 93–108. DOI 10.17805/ggz.2018.5.8.
7. Тульчинский Г.А. Разум, воля, успех: О философии поступка. Л., 1990.

Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у старшеклассников с различными социометрическими статусами

Климакова М.В.

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

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-3105>

e-mail: klimakovamv@mgppu.ru

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, межличностные отношения, социометрический статус, управление эмоциями, понимание эмоций

Эмоциональный интеллект можно обозначить как особую структуру, позволяющую распознавать и управлять своими и чужими эмоциями, понимать намерения и мотивацию других людей в целях решения практических задач [1; 2].

Высокий уровень эмоционального интеллекта способствует успешному выполнению разных видов деятельности [4], регуляции негативных эмоций, которые могут возникнуть в процессе обучения (например, в период экзаменов, тестов и др.). Исследования показывают связь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью и учебной мотивацией [5]. Эмоциональный интеллект связан с эффективными метакогнитивными стратегиями принятия решений в учебной деятельности [6], хорошими способностями саморегуляции [2], более «спокойным» отношением к оценкам [3], которые необходимы для успешного обучения. Как на успеваемость, так и на эмоциональное состояние влияет система отношений, в которую включен обучающийся – это отношения с одноклассниками и учителями, проявляющиеся в поведенческих паттернах, присущих личности – типах межличностных отношений. Учет положения личности в группе позволяет определить варианты развития образовательного процесса, выбирать оптимальные методы обучения и воспитания.

Проблема исследований эмоционального интеллекта в контексте межличностных отношений со сверстниками связана с тем, что дети как с высоким, так и с низким уровнем эмоционального интеллекта могут быть как принимаемыми, так и отвергаемыми в группе сверстников, хотя традиционно считается, что именно высокий уровень эмоционального интеллекта приводит к улучшению межличностных отношений. В некоторых исследованиях выявлено, что уровень эмоционального интеллекта положительно связан с социометрическим статусом личности. Одновременно существуют исследования, показывающие, что

у принимаемых и отвергаемых молодых людей нет значимых различий в уровне эмоционального интеллекта [5].

Таким образом, данные исследований о связи уровня эмоционального интеллекта с тем или иным социометрическим статусом остаются противоречивыми, что свидетельствует об актуальности данной проблемы. С целью выявления данных связей, было проведено эмпирическое исследование. В нем приняло участие 956 респондентов – обучающихся старших классов: 456 девушек (47,7%) и 500 юношей (52,3%), в возрасте 16–17 лет.

Методики подбирались с целью получения данных об уровне развития компонентов эмоционального интеллекта, предпочитаемых типов межличностных отношений и социометрического статуса личности в группе: опросник «ЭмИн» Д.В. Люсина, тест «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, классическая социометрия Дж. Морено в адаптации М.Р. Битяновой.

Общей гипотезой исследования выступило предположение о том, что сочетание уровня развития компонентов эмоционального интеллекта и преобладающих типов межличностных отношений связаны с достижением высокого или низкого социометрического статуса.

Обработка данных исследования проводилась с помощью математико-статистической процедуры кластерного анализа (SPSS Statistics 20) отдельно в двух группах испытуемых: группа 1 с высоким социометрическим статусом («звезды» и «принимаемые») – группа обозначена как «высокостатусные» (n=667, 69,77% выборки); группа 2 с низким социометрическим статусом («избегаемые», «отверженные», «изолированные») – группа обозначена как «низкостатусные» (n=289, 30,23% выборки).

По причине значительного объема выборки применялся метод кластеризации k-средних. Были выделены 3 кластера, которые описывают показатели для лиц с высоким социометрическим статусом (они были обозначены как «высокостатусные-1», «высокостатусные-2» и «высокостатусные-3») и 3 кластера, которые описывают показатели, полученные для лиц с низким социометрическим статусом (они были обозначены как «низкостатусные-1», «низкостатусные-2» и «низкостатусные-3»).

Средние значения показателей по каждой методике и средние значения характеристик районов для каждого кластера группы с высоким социометрическим статусом графически отражены на рис. 1.

Средние значения показателей по каждой методике и средние значения характеристик районов для каждого кластера группы с низким социометрическим статусом графически отражены на рис. 2.

Для кластера «высокостатусные – 1» характерны: средний уровень понимания чужих эмоций и управления ими; высокий уровень понимания собственных эмоций, управления ими и контроля экспрессии;

Графики средних значений характеристик районов для каждого кластера группы с высоким социометрическим статусом

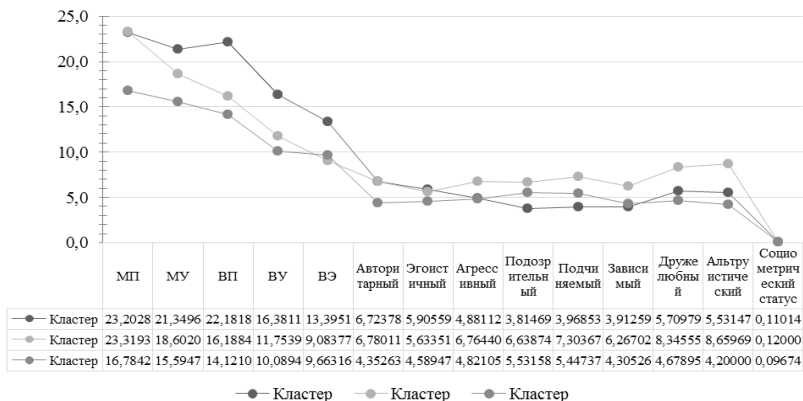


Рис. 1. Средние значения характеристик районов для каждого кластера: МП – межличностное понимание эмоций; МУ – межличностное управление эмоциями; ВП – внутриличностное понимание эмоций; ВУ – внутриличностное управление эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии

Графики средних значений характеристик районов для каждого кластера группы с низким социометрическим статусом

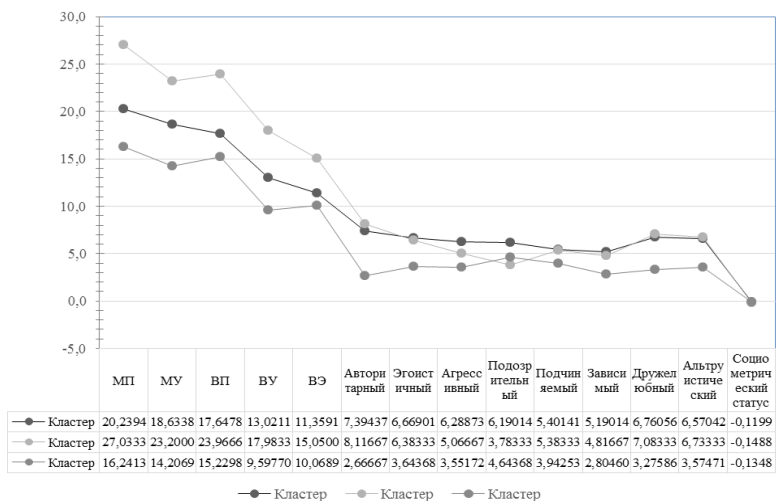


Рис. 2. Средние значения характеристик районов для каждого кластера: МП – межличностное понимание эмоций; МУ – межличностное управление эмоциями; ВП – внутриличностное понимание эмоций; ВУ – внутриличностное управление эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии

низкая выраженность подозрительного, подчиняемого, зависимого типов и умеренная выраженность всех остальных. Представители данного кластера демонстрируют адаптивный уровень развития эмоционального интеллекта и типов межличностного отношения. Отметим, что высокий социометрический статус может обеспечиваться не только хорошим пониманием эмоций партнера по общению, но и тем, что выражаемые ими эмоции в основном соответствуют ситуации. Кроме того, респонденты обладают достаточной поведенческой гибкостью.

Для кластера «высокостатусные – 2» характерны: средний уровень понимания эмоций других людей и управления ими, понимания собственных эмоций; низкий уровень управления собственными эмоциями и контроля экспрессии; высокий уровень дружелюбного и альтруистичного типов межличностных отношений и умеренный уровень остальных. Данные особенности могут характеризовать личность, ориентированную на окружающих людей и обладающую низким уровнем индивидуализма. Для окружающих людей подобная направленность является предпосылкой социальной привлекательности.

Для кластера «высокостатусные – 3» характерны: очень низкий уровень понимания эмоций других людей; низкий уровень остальных компонентов эмоционального интеллекта; низкий уровень авторитарного, эгоистического, зависимого, альтруистического типов межличностного отношения. Таким образом, разные типы межличностных отношений по-разному проявляются в зависимости от ситуации. Можно предположить, что в общении с одноклассниками представители кластера проявляют типы межличностных отношений, способствующие принятию группы, поэтому низкий уровень развития эмоционального интеллекта не препятствует достижению статуса принимаемого члена группы.

Для кластера «низкостатусные – 1» характерны: средний уровень понимания эмоций других; высокий уровень всех остальных компонентов эмоционального интеллекта; высокий уровень авторитарного типа межличностного отношения. Личности, относящиеся к данному кластеру, проявляют высокий уровень авторитарности при среднем понимании эмоций окружающих.

Для кластера «низкостатусные – 2» характерны: очень низкий уровень развития понимания эмоций других людей и управления собственными эмоциями; низкий уровень развития остальных компонентов эмоционального интеллекта; умеренный уровень всех типов межличностного отношения. Личности, относящиеся к данному кластеру открыты к окружающим, при этом обладают подозрительностью, которая может выступать в качестве защитного механизма при очень низком уровне понимания эмоций других.

Для кластера «низкостатусные – 3» характерны: очень низкий уровень понимания эмоций других людей; низкий уровень управления

эмоциями других людей; средний уровень понимания своих эмоций и управления ими; высокий уровень контроля экспрессии; умеренный уровень эгоистичного типа межличностного отношения и низкий уровень остальных. В данном случае личность является в значительной степени центрированной на себе и своих переживаниях, которые стремится контролировать, при этом окружающие люди не вызывают у нее выраженного интереса.

Подводя итоги, отметим, что при низком уровне эмоционального интеллекта человек может быть привлекательным для окружающих. В тоже время в группе низкостатусных молодых людей, при высоком эмоциональном интеллекте возможно и отвержение со стороны группы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что и принятие, и отвержение группой в первую очередь зависят не только от уровня развития эмоционального интеллекта и его отдельных компонентов, но от того, каким образом данные способности используются и проявляются в поведении. Значимым в отношении социальной успешности является сочетание достаточного уровня развития эмоционального интеллекта с относительной гармоничностью типов межличностных отношений.

Литература

1. *Бурмистрова А.С.* Социометрические исследования в среднем профессиональном образовании // Научные исследования в образовании. 2010. № . 8. С. 22–25.
2. *Иголкина Н.И.* Неуспевающие обучаемые в процессе усвоения иностранных языков: содержание понятия и типология // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № . 4 (44). С. 74–87. DOI:10.17673/vsgtu-pps.2019.4.5
3. *Котомина О.В.* Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успеваемости студентов университета // Образование и наука. 2017. Т. 19. № . 10. С. 96–110. DOI:10.17853/1994-5639-2017-10-96-110
4. *Кочетова Ю.А.* Структура эмоционального интеллекта в юношеском возрасте. Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (г. Москва, 6–18 ноября, 2015 г.). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 55–63.
5. *Кочетова Ю.А., Климакова М.В.* Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у молодых людей с различными социометрическими статусами [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 98–117. DOI: 10.17759/psyedu.2021130307
6. *Перикова Е.И., Ловягина А.Е., Бызова В.М.* Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № . 4. С. 19–35.

High School Student's Emotional Intelligence and Type of Interpersonal Behavior with Different Sociometric Status

Klimakova M.V.

*lecturer; Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2048-3105>
e-mail: klimakovamv@mgppu.ru

Keywords: emotional intelligence, interpersonal behavior, sociometric status, adolescence, emotion management, understanding emotions.

Нравственные представления и творческий потенциал личности

Козлова О.М.

*Студент, Московский государственный психолого-педагогический институт, (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: wholeie@mail.ru*

Ключевые слова: креативность, творческий потенциал, нравственные ценности.

Актуальность. Перед миром остро встала проблема нравственности и морали. Стоит признать, люди не часто связывают нравственность и творчество между собой. Но что, если эти понятия все-таки связаны? В таком случае, вполне возможно за счет развития творчества можно развить и нравственность и, соответственно, наоборот. Если между креативностью и нравственностью существует положительная связь, то представляется возможным воспитание в человеке нравственности за счет креативности и креативности за счет нравственности.

Ключевые понятия исследования. Творческий потенциал – это способность личности к созданию новых идеальных или материальных объектов, которые могут быть использованы обществом или самой личностью для развития своего сознания или окружающей реальности, что в дальнейшем может служить средством к достижению комфортного существования других людей по-отдельности и общества в целом.

Креативность – составная часть творческого потенциала, характеризующая способность к генерации как можно большего количества идей, гипотетически способных наиболее эффективно решать поставленные задачи.

Нравственность – это личностный механизм, регулирующий поведение, характеризующийся представлениями конкретного человека об объективных правилах поведения в обществе, обеспечивающих развитие и процветание общества, которые стали неотъемлемой частью его личности, перейдя из общественного закона в закон личностный.

Ценности по определению М. Рокича – это абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочитаемых целях.

Если брать ценности с психологической точки зрения, то есть как лично значимые для человека идеалы, то можно сказать, что ценности есть воплощение, конкретизация нравственности в человеке. Следовательно, измеряя ценности, действительно, можно исследовать нравственную составляющую личности.

Цель исследования: выявить связь между нравственными ценностями и креативностью.

Задачи:

1. Охарактеризовать креативность как компонент творческого потенциала личности.
2. Раскрыть содержание понятия «нравственность».
3. Проанализировать содержание понятий «индивидуальные и социальные ценности» в аспекте нравственных представлений личности.
4. Провести исследование, направленное на выявление корреляционных связей между нравственными ценностями и креативностью.

Гипотеза: ценности (социальные и индивидуальные), отражающие нравственные представления личности, непосредственно сказываются на раскрытии креативности как компонента творческого потенциала личности.

Методы исследования: тест вербальной креативности С. Медника, тест креативности Э.С. Торренса, методика диагностики ценностных ориентаций Ш. Шварца. Для математического анализа данных применялся статистический критерий Пирсона. Для подсчета критерия использовался статистический пакет SPSS 21.

Выборка: студенты МГППУ – 30 человек, в возрасте от 17 до 21 года ($M=18,93$; $SO=1,202$), из них 28 девушек и 2 юноши.

Результаты. Выявлена положительная корреляция между уникальностью по вербальной креативности и:

- невербальной креативностью ($r = 0,427$ при значимости на уровне $p < 0,05$);
- социальными ценностями «Доброта» ($r=0,380$ $p=0,038$); «Универсализм» ($r=0,371$ $p=0,043$); «Стимуляция» ($r=0,410$ $p=0,025$);
- индивидуальными ценностями «Универсализм» ($r=0,424$ $p=0,020$) и «Стимуляция» ($r=0,374$ $p=0,042$).

Выводы: развитая вербальная креативность часто идет во взаимодействии с общительностью, интересом к миру, открытостью новым впечатлениям, широким кругозором, толерантностью, желанием понять других людей и наладить связи с окружением. А так как продуктивно познавать мир и взаимодействовать с людьми можно только имея доброжелательное отношение к миру, то развитие креативности связано с развитием нравственных представлений. Таким образом, творческий потенциал представляет собой систему, содержащую в себе развитую креативность и ценностные ориентации личности на глубокое и продуктивное взаимодействие с миром.

Практическая значимость видится в принятии педагогами, психологами, наставниками и другими заинтересованными лицами идеи воспитания в детях, в первую очередь, доброты и любознательности. Это составляет фундамент нравственно-надёжной личности, которая

в проблемной ситуации, требующей морального выбора, направляет свои усилия не на этот выбор, поскольку он ей уже ясен и однозначно определен, а на поиск наиболее подходящего креативного решения этой самой ситуации.

Литература

1. *Абатаева П.Н.* Понятие ценностей в психологических исследованиях // Проблемы современного педагогического образования – 2019. – 63–2. 293–296 с.
2. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. –70 с.
3. *Туник Е.Е.* Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. – СПб: 1998. – 171 с.
4. *Чаплыгина К.И.* Анализ понятия «творческий потенциал» в современной психологической литературе / К.И. Чаплыгина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 14 (304). – С. 151–153.
5. *Шумакова Н.Б.* Творческий потенциал и его измерение в современных зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2021. – Том 10. № 4. 8–16 с.

Moral ideas and creative potential of the individual

Kozlova O.M.

*Student, Moscow State University of Psychology
& Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: wholie@mail.ru*

Keywords: creativity, creative potential, moral values.

Relevance. The world is faced with an acute problem of morality and morality. But, it is worth recognizing, people do not often connect morality and creativity. But what if these concepts do matter? In this case, it is quite possible that through the development of creativity, morality can be changed and, vice versa, vice versa. If there is a positive relationship between creativity and morality, then, apparently, it is possible to educate a person in morality at the expense of creativity and creativity at the expense of morality.

Key concepts of the study. Creative potential is the ability of an individual to create new ideal or material objects that can be used by society or the individual himself to develop their consciousness or the reality of reality, which in the future can become the basis for creating a comfortable existence for other people individually and society as a whole.

Creativity is an integral part of creative ability, characterizing the implementation of the creation of as many ideas as possible, hypothetically capable of most effectively solving the assigned problems.

Morality is a personal mechanism that characterizes the regulating behavior of a particular person about the objective rules of behavior in society,

ensuring its development and the prosperity of society, which have become a blocked part of his personality, moving from social laws to personal law.

Values according to M. Rokeach's dimension are abstract ideas, positive or negative, not associated with an attachment to an object or state, expressed by convinced supporters of the theory of types of behavior and prerequisites.

If we take values from a psychological point of view, that is, as ideals that are personally significant for a person, then we can say that values are the embodiment, the concretization of morality in a person. Therefore, the study of values really allows us to understand the moral component of a person.

Purpose of the study: to identify the relationship between moral value and creativity.

Tasks:

1. Describe creativity as a component of an individual's creative ability.
2. Reveal the content of the concept of "morality".
3. Analyze the content of the concepts of "individual and social values" in the aspect of moral ideas of the individual.
4. Conduct research aimed at identifying patterns between moral value and creativity.

Hypothesis: values (social and level), reflecting the moral ideas of the individual, directly depend on the disclosure of creativity as a component of the individual's creative ability.

Research methods: verbal creativity test by S. Mednik, creativity test by E.S. Torrens, S. Schwartz's method for diagnosing value orientations. For mathematical analysis of data, the Pearson statistical test was used. For the calculation criteria, the statistical package SPSS 21 was used.

Sample: MSUPE students – 30 people aged from 17 to 21 years ($M=18.93$; $SD=1.202$), of which 28 were girls and 2 boys.

Results. A positive correlation was found between uniqueness in verbal creativity and:

- non-verbal creativity ($r = 0.427$ with innovativeness at the $p < 0.05$ level);
- clarification of the value "Kindness" ($r=0.380$ $p=0.038$); "Universalism" ($r=0.371$ $p=0.043$); "Stimulation" ($r=0.410$ $p=0.025$);
- individual values "Universalism" ($r=0.424$ $p=0.020$) and "Stimulation" ($r=0.374$ $p=0.042$).

Conclusions: developed verbal creativity often manifests itself with community, interest in the world, openness, new experiences, broad outlook, tolerance, desire to understand other people and establish connections with the environment. And since productivity in understanding the world and interacting with people can only be achieved by maintaining a friendly attitude towards the world, the development of creativity is associated with the development of moral ideas. Thus, creative potential is a system containing developed creativity and value orientations of the individual on deep and productive interaction with the world.

Practical ingenuity is seen in teaching teachers, psychologists, mentors and other interested parties the idea of educating in childhood, first of all, kindness and curiosity. This forms the basis of a morally reliable personality, which, in a problematic situation that requires a moral choice, directs its efforts not to this choice, since it is already clear and unambiguously defined for it, but in the search for the most suitable creative solution to this very situation.

References

1. *Abataeva P.N.* The concept of values in psychological research // Problems of modern pedagogical education – 2019. – 63–2. 293–296 s.
2. *Karandashev V.N.* Schwartz’s method for studying personal values: concept and methodological guidance. – St. Petersburg: Rech, 2004–70 p.
3. *Tunik E.E.* Diagnosis of creativity. E. Torrance test – St. Petersburg: 1998. – 171 s.
4. *Chaplygina K.I.* Analysis of the concept of “creative potential” in modern psychological literature / K.I. Chaplygina. – Text: immediate // Young scientist. – 2020. – No. 14 (304). – P. 151–153.
5. *Shumakova N.B.* Creative potential and its measurement in modern foreign research // Modern foreign psychology. – 2021. – Volume 10. No. 4. – 8–16 p.

Предикторы профессиональной успешности специалистов органа опеки и попечительства

Комкова С.П.

магистрант МГППУ, магистерская программа

«Опека и попечительство в отношении несовершеннолетних»

Факультет: «Психология образования»

Кафедра: «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой»

Научный руководитель: – Ослон В.Н.

профессор, кандидат психологических наук

Современные тенденции развития социальных служб требуют новых подходов к работе специалистов органов опеки и попечительства, исследование интеллектуально-личностного потенциала человека, который способствует эффективной деятельности в этой сфере является целью моей работы.

Предположение о том, что люди, обладающие определенными чертами характера и определенным личностным потенциалом, эффективнее других способны выполнять требования, которые предъявляются к специалистам помогающих профессий, а в частности специалистам органа опеки и попечительства, является базовой основой исследования.

Исследование направлено на выявление факторов успешной деятельности и возможности развития личностного потенциала специалистов органа опеки и попечительства, с учетом специфики их работы. Предикторы успешной деятельности специалиста органа опеки и попечительства зависят от личностных качеств и личностного потенциала человека.

В работах А.Н.Леонтьева, Б.С. Братуся, С. Мадди рассматриваются понятие специфического содержания личности, как особом измерении. В этих работах заложена основа изучению личностного потенциала человека. Выводы, которые были получены этими авторами адаптированы к задачам, исследуемым в данной работе.

Научная новизна работы заключается в исследовании мотивационно-ценностной сферы специалиста органа опеки и попечительства – как феномена профессиональной успешности.

Актуальность исследования. К специалистам органов опеки и попечительства, в настоящее время предъявляются высокие требования в области их профессиональных знаний, но этого не достаточно. Необходима выработка качественно-новых требований к специалистам помогающих профессий, основанных на их интеллектуально-личностном потенциале. Исследование интеллектуально-личностного потенциала человека, который способствует эффективной деятельности специалистов является платформой дальнейшего совершенствования деятельности социальных служб. Работа направлена на поиск новых требований к специалистам

социальных служб, в частности специалистам органов опеки и попечительства.. В основу работы положено предположение, что люди, обладающие определенными чертами характера и определенным личностным потенциалом, эффективнее других способны выполнять требования, предъявляющие к специалистам помогающих профессий.

Объект исследования – профессиональная успешность работников социальной сферы.

Предмет исследования – предикторы профессиональной успешности специалистов органа опеки и попечительства.

Цель исследования – выявить предикторы профессиональной успешности специалистов органа опеки и попечительства

Задачи исследования:

- 1 Провести анализ теоретико-методологических подходов к изучению проблемы профессиональной успешности специалистов помогающих профессий.
- 2 Выделить психологические характеристики специалистов органа опеки и попечительства, специалистов социальных центров и педагогов образовательных организаций, способствующих успешности их профессиональной деятельности.
- 3 Определить специфику психологических характеристик, способствующих профессиональной успешности специалистов органа опеки и попечительства

Основная гипотеза исследования – к предикторам успешности профессиональной деятельности специалистов органа опеки можно отнести характеристики психологической устойчивости, профессиональной мотивации, общую увлеченность работой, удовлетворенность поддержкой, условиями труда, процедурную самоэффективность.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- исследования понятия функционирования личности, которое влияет на успешность профессиональной деятельности, встречается в работах М.Аргайла, Н. Брэдбурн, Э.Динер, Д. Кайминен, Н.Шварц. Их подход к детерминантам, определяющим успешность в профессиональной деятельности опирается на изучении факторов личности, влияющих на психологическое благополучие человека, так называемый геденестический подход;
- теоретические основы, опирающаяся на мотивационно-структурный подход (А. Маслоу, Д. МакКлелланда, Ф. Герцберга, Альдерфера, В.Д. Шадрикова), в положении которых лежит мотивация, оказывающая существенное влияние на личностный рост специалистов, и как следствие – на их успешность;
- исследователи С.Адамс, В.Врум, Портер и Лоулера являются представителями, так называемого процессуального подхода мотивация,

который оказывает существенное значение для формирования предикторов успешной деятельности специалистов;

- современные теоретические подходы и эмпирические исследования феномена психологического благополучия, позитивная оценка себя и собственной жизни находят в прямой зависимости являются залогом эффективной работы специалистов

Научная новизна исследования: впервые были выявлены предикторы профессиональной успешности специалистов органов опеки, попечительства и патронажа

Практическая значимость исследования: полученные результаты можно использовать, как для подбора персонала, так и для выделения и развития значимых качеств личности, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности у специалистов помогающих профессий.

Исследование проводилось в Отделе социальной защите населения Пресненского района Центрального административного округа города Москвы, в Государственном бюджетном образовательном учреждении «Школа № 2055 им. А. Живова и Ю.Костикова», в Государственном бюджетном учреждении «Содействие» Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы. В исследовании приняли участие 90 респондентов: 30 специалистов органа опеки и попечительства, 30 педагогов образовательной школы, 30 специалистов центров города Москвы «Моя новая семья» и «Мой семейный центр» образовательных школ в возрасте от 24 до 60 лет. Выборка была выравнена по полу: 100% женщин, по возрасту. Полученные данные были обработаны качественно и количественно.

Основное содержание исследовательской работы

Во введении обосновывается актуальность исследования, указывается степень разработанности обозначенной проблемы, ставится цель, формулируются задачи, определяются методы исследования.

В первой главе описываются различные подходы к пониманию предикторов профессиональной успешности специалистов в отечественной и зарубежной психологии. Рассматривается понятия: «помогающее поведение», «помогающие профессии», «профессиональная деятельность», «профессиональные особенности», «просоциальная активность личности». Проводятся сравнения по исследованию факторов, влияющих на успешность профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, Б.М. Теплов, Б.Ф. Ломов, Дж. Болдуин, У. Джеймс). Приводятся описание и классификация подходов к формированию мотивации, как основном аспекте успешности профессиональной деятельности (А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Ф. Герцберг, Альдерфер, В.Д. Шадриков). Проводится анализ современных зарубежных и отечественных исследований разнообразных подходов к изучению личностных детерминант, влияющих на психологическое благополучие человека,

как основополагающей компоненты успешности специалистов (Г.Л. Пучкова, Р.М. Шамионов, М.В. Соколова, Л.В. Куликов) Делается акцент на особенностях проявления мотивации у специалистов помогающих профессий. Кроме того, представлены подходы к изучению факторов, влияющих на формирование предикторов профессиональной успешности специалистов..

Основные выводы по первой главе

Предикторы профессиональной успешности специалистов следует рассматривать как особый феномен интеллектуально-личностного развития индивида, который коррелирует с личностными характеристиками человека.

Во второй главе проводится анализ исследования детерминант и факторов, влияющих на профессиональную успешность специалистов. Анализируются подходы к изучению этих факторов, предложенных отечественными и зарубежными исследователями (В.А. Гензен, А.А. Литвенюк, С.Адамс, В.Врум, Портер и Лоулер). Выделены мотивационные факторы (карьерный рост, разнообразие труда, удовлетворенность собственным трудом, необходимость повышения качества условий труда), влияющие на удовлетворенность профессиональной деятельностью специалистов. Выделены детерминанты эмоционально-личностного благополучия, которые служат индикаторами профессиональной успешности специалистов. Проанализированы подходы современной психологии к изучению понятия психологического благополучия и его детерминант (Р. Райн, К. Рифф, А. Вотермен, Э. Дисси, Н. Брэдбурн, М. Аргайл, Э. Динер, Н. Шварц, Д. Кайнемен, Р.М. Шамионов, М.В. Соколова, Г.Л. Пучкова). Сделана попытка к выявлению феномена профессиональной успешности специалистов органа опеки и попечительства на основе имеющихся исследований в области психологии индивида (Дж. Болдуин, У. Джеймс, Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, Б.Ф. Ломов, О. Родина, Е.А. Климов).

Основные выводы по второй главе

При теоретическом анализе исследования детерминант профессиональной успешности специалистов выделяет основополагающий компонент, существенным образом влияющий профессиональную успешность специалистов, к такому компоненту исследователи относят эмоционально-личностное благополучие. Реперными точками отсчета, позволяющие говорить об эмоционально-личностном благополучии специалиста являются его ценности и мотивы, которые положены в начало амотивации. Отличительным феноменом профессиональной успешной деятельности специалистов органа опеки и попечительства или специалистов помогающих профессий в общем, является их увлеченность и вовлеченность в процесс деятельности, и субъективная

оценка специалистов своей профессиональной деятельности, должна гармонизировать с их мотивационно-личностной активностью.

В третьей главе указаны методы и методики, используемые при проведении эмпирического исследования по теме исследовательской работы:

1. Опросник профессиональной мотивации (Осин Е.Н., Горбунова А.А., Гордеева Т.О., Иванова Т.Ю., Кошелева Н.В., Овчинникова Е.Ю.)
2. Утрехтская шкала увлеченности работой (Utrecht Work Engagement Scale, UWES) разработана У. Шауфели и его коллегами (2002). Русскоязычная версия опросника адаптирована Д.А. Кутузовой (2006).
3. Методика «Усталость от сострадания» адаптация Орлова Д.А., Лобанов А.П.)
4. Концепт «Сочувствие к себе» (российская адаптация опросника Кристин Нефф Чистопольской К.А., Осин Е.Н., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л., Мысина Г.А., Дровосекос С.Э.)
5. Опросник «Большой пятерки» в адаптации Бочарова В.А., Князева Г.Г., Митрофановой Л.Г.
6. Методика «Краткая версия теста жизнестойкости» (Осин, Е.Н. и др.)

Результаты используемых методик (количественные данные приводятся в таблицах и графиках) сопоставляются (обобщаются), анализируются и интерпретируются.

В заключении работы подводятся итоги исследования. Выполнены поставленные задачи исследования. Выдвинутая гипотеза подтвердилась: к предикторам профессиональной успешности специалистов органа опеки можно отнести мотивацию деятельности, общую увлеченность работой, экстраверсию, высокий потенциал сострадания.

Выводы

Предикторами профессиональной успешности специалистов органа опеки и попечительства являются: Внутренняя мотивация, Экстраверсия, Потенциал сострадания, Общая увлеченность. Средние значения значимых предикторов с уровнем профессиональной успешности соотносятся следующим образом:

1. Специалисты с низким уровнем профессиональной успешности обладают большим потенциалом сострадания, чем специалисты с высоким уровнем успешности.
2. Специалисты с высоким уровнем успешности имеют большую внутреннюю мотивацию, чем специалисты с низким уровнем успешности.
3. Специалисты со средним уровнем успешности обладают большей увлеченностью, чем специалисты с высоким уровнем профессиональной успешности.
4. Специалисты с низким уровнем профессиональной успешности обладают большим уровнем экстраверсии, чем специалисты с высоким уровнем профессиональной успешности.

Предикторы: Экстраверсия и Потенциал сострадания, являются значимыми компонентами успешности специалистов, но они оказывают обратное влияние на ее формирование. При повышении этих показателей профессиональная успешность специалистов помогающих профессий будет снижаться.

Связь между доверием к другому и характером семейных отношений

Левкович К.С.

*магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kse-lev777@ Rambler.ru*

Ключевые слова: доверие, семейные отношения, удовлетворенность браком.

Доверие – это основа, на которой строятся взаимоотношения человека с миром и окружающими. Базовое доверие к миру закладывается ещё во младенчестве, так как в этот период ребёнок находится в самой уязвимой позиции и абсолютно и полностью зависим от тех, кто его опекает. Недополученные в детском возрасте забота, любовь, принятие, одобрение и т.д., на основе которых выстраиваются доверительные отношения между ребенком и родителем, крайне сложно компенсируются в последующие годы. Этот опыт непосредственно влияет на то, как человек ощущает себя внутри семьи будучи уже взрослым, и как выстраивает семейные отношения со своим партнером – супругом. Важной составляющей психологического комфорта в семье является доверие. [3, 4]

Актуальность нашего исследования определяется тем, что феномен доверия, являясь одним из важнейших условий функциональности семьи, еще недостаточно изучен в семейной психологии. Проблема в семейных отношениях чаще всего кроется во взаимоотношениях супругов. Поэтому в работе особое внимание уделяется рассмотрению проблемы доверия к другому именно между супругами. [2]

Целью исследования являлось сравнение уровня доверия в семьях и уровня удовлетворенностью браком, уровня близости, а также изучение связи доверия между супругами и характером отношений внутри семьи, в которой есть дети.

Всякое человеческое объединение представляет собой систему связей и отношений. Устойчивая связь между участниками отношений, внутреннее духовное единство людей, характеризующееся глубоким взаимным доверием, полным взаимопониманием, состоит в возможности наиболее полного понимания одной индивидуальностью другой индивидуальности. Эта возможность реализуется только при условии постоянного общения, строящегося на базе взаимного доверия и сопереживания. Супружеские отношения тем полнее, чем больше самораскрытие супругов в процессе общения, т.е. супруги в процессе общения искренне, доверяют друг другу самые глубокие тайны, не опасаясь

неприятия и осуждения. Другими словами, чем выше доверительные отношения супругов, тем лучше их взаимоотношения в целом. Такая полнота связей и отношений характерна для отношений, построенных по типу психологической близости. [1]

В исследовании приняло участие 10 супружеских пар (20 человек), состоящих в браке не менее трех лет (4 пары – 3–3,5 года, 1 пара- 4 года, 3 пары – 5 лет, 1 пара- 6 лет, 1 пара 8 лет). Семейные пары проживают в городе, имеют от 1 до 2 детей, в возрасте 2–5 лет. Образование высокое. Супруги проходили тестирование раздельно, каждой парой было придумано специальное кодовое слово для удобства дальнейшей обработки данных.

Методики: Опросник «Общение в семье» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман и Е.М. Дубовской; Тест «Опыт близких отношений» К. Бреннан, С. Кларк и Ф. Шейвера; «Методика доверия/недоверия личности другим людям» А.Б. Купрейченко; «Опросник удовлетворенности браком» (ОУБ) В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко.

Для выявления связей использовался критерий ранговой корреляции Спирмена.

Были получены следующие результаты: **1.** Мужчины более позитивно оценивают свой брак: оценки в исследуемой группе распределены равномерно (по 20–30%), тогда как женщины показывают меньшую удовлетворенность браком (50% считают свой брак «скорее неблагоприятным»). Из 10 пар только 6 дали одинаковые оценки своего брака. **2.** Женщины в супружеских парах показывают меньшую удовлетворенность уровнем доверия супруга и степенью взаимопонимания, по сравнению с мужчинами. При этом мужчины показывают некоторые трудности в общении с супругами. **3.** С ростом неудовлетворенности браком повышается и уровень тревожности в отношениях, а также избегание близости. Однако корреляционный анализ не выявил достоверных связей. **4.** Количество факторов, по которым мужчины доверяют своим близким людям, было минимальным в группе, оценивших свой брак как «скорее неблагоприятный». При этом у женщин такой тенденции не выявлено. **5.** Количество факторов, которые могут вызвать недоверие к близким людям у женщин, было максимальным в группе, оценивших свой брак как «скорее неблагоприятный». У мужчин такой тенденции не выявлено. **6.** Корреляционный анализ показал достоверную связь между уровнем удовлетворенности браком и уровнем доверия: чем выше доверие к близким, тем выше удовлетворенность браком.

Заключение. В данном исследовании была предпринята попытка изучить сущность связи доверия к другому и характером семейных отношений как проблемы современной семейной психологии и изучить психологические особенности связи доверия к другому.

Нам удалось в некоторой степени подтвердить гипотезу о том, что характер семейных отношений отличается у семей, в которых между супругами уровень доверия более низкий, и у семей с более высоким уровнем доверия, а также предположение, связанное с различием уровня доверительности отношений с партнером и уровнем удовлетворенности браком.

Литература

1. *Адмиральская И.С.* Отношение супругов к себе и друг к другу и удовлетворенность браком // Журнал психологическая наука и образование. 2018. № 4. С. 45–59.
2. *Варга А.Я.* Системная психотерапия супружеских пар / А.Я. Варга. – Москва: Когито-Центр. 2020. 241 с.
3. *Романова Е.В.* Влияние опыта взаимоотношений в родительской семье на формирование супружеских отношений и удовлетворенность браком // Журнал Вестник. 2020. № 2. С. 26–28.
4. *Харчев А.Г., Мацковский М.С.* Современная семья и ее проблемы М., 2021. 224 с.

**The relationship between trust in others
and the nature of family relationships**

Levkovich K.S.

*master student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation
e-mail: kse-lev777@rambler.ru*

Факторы, влияющие на формирование детских страхов школьного возраста

Лобко А.А.

*студентка II курса магистратуры группы 22ЭП-ППО (м/до) ЭПДР-1
Московского государственного психолого-педагогического университета
г. Москва, Российская Федерация
педагог-психолог, государственного областного
бюджетного учреждения «Новгородский областной центр
психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»
г. Великий Новгород, Российская Федерация.
e-mail: churda_ann@mail.ru*

Научный руководитель: – Деулин Д.В.

*доцент кафедры научных основ экстремальной психологии Факультета
«Экстремальной психологии» Московского государственного психолого-
педагогического университета, кандидат психологических наук, доцент,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6517-5061>
ResearcherID ХКВ-1340–2023
e-mail: ddeulin@yandex.ru,*

Ключевые слова: страх, тревожность, младший школьный возраст, школьные страхи.

В отечественных и зарубежных исследованиях проблема фобических состояний и страха очень актуализированы. Страх представляет базовую эмоцию, которая влияет на формирование, как психических процессов, так и самой личности, также оказывает влияние на поведение человека.

Для определенного возрастного периода характерны свои категории страхов.

Проанализировав детские страхи, А.И. Захаров разделяет их на возрастные страхи и невротические страхи [4, с. 52].

А.И. Захаров отмечает, что «страх может развиваться у человека в любом возрасте: у детей от 1 до 3 лет часты ночные страхи, на втором году жизни – боязнь неожиданных звуков, боязнь одиночества, боязнь боли (и связанный с ней страх перед медицинскими работниками) проявляется чаще. В 3–5 лет для детей характерны страхи одиночества, темноты, замкнутого пространства. С 5 до 7 лет страх смерти становится ведущим. В возрасте от 7 до 11 лет дети больше всего боятся «не быть тем, с кем хорошо разговаривают, кого уважают, ценят и понимают». Однако если их много, то можно говорить о проявлениях тревожности в характере ребенка. На сегодняшний день еще не выработана определенная точка зрения на причины тревожности». [4, с. 59].

Наиболее переломным моментом можно считать возраст перехода от дошкольного детства к младшему школьному. На этом этапе появляются изучаемые нами страхи школьного возраста.

Основной характеристикой является тесная связь школьных страхов с учебной деятельностью. Содержание большинства школьных страхов связано с индивидуальной образовательной траекторией развития ребенка. Неудачи в учебной деятельности, в учебном взаимодействии учащегося с учителем, с одноклассниками, в общении с родителями по поводу школы могут пошатнуть его статус ученика и привести к школьным страхам. Поэтому любая коррекция должна начинаться с анализа учебной ситуации данного учащегося». [1, с. 49].

Уже давно психологи и психиатры Л.А. Петровская, Т.М. Мишина, А.С. Спиваковская подчеркивали: «что одной из самых распространенных причин появления детских страхов является неправильное воспитание ребенка в семье, сложные семейные отношения» [2, с. 22].

В нашем исследовании мы решили проверить широко распространенное предположение о том, что традиционная, «догматическая» школьная образовательная система негативно влияет на формирование личности в целом и на возникновение страхов связанных со школой в частности.

Целью нашего исследования является изучение влияния на формирование школьных страхов младших школьников типа образовательной среды.

Мы предполагаем, что тип образовательной среды не влияет на появление школьных страхов.

Образовательная среда в общем смысле – это совокупность условий, в которых происходит воспитание, обучение и развитие человека.

Польский педагог Януш Корчак в своей книге «Как любить ребенка» (1919) описывает четыре типа «воспитывающей среды», где главными категориями выступают «свобода-зависимость» и «активность-пассивность».

Выделяют четыре типа образовательной среды:

- «догматическая» характеризуется зависимостью и пассивностью;
- «безмятежная» – пассивностью и свободой;
- «карьерная» – активностью и зависимостью;
- «творческая» – свободой и активностью [3, 1].

В нашем исследовании под типом образовательной среды мы подразумеваем различие по форме собственности. При этом общеобразовательная школа по нашему мнению относится к «догматическому» типу, а частная – к «творческому».

Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 31 и частной школы «Живая школа» г. Великий Новгород, среди обучающихся третьих классов городских школ.

Исследование проводилось при помощи теста школьной тревожности Филипса.

Соотношение уровня общей тревожности и показателей по другим шкалам теста тревожности Филиппа в государственной и частной школах представлено на рисунке 1:



Рис. 1. Соотношение уровня общей тревожности и показателей по другим шкалам теста тревожности Филиппа в государственной и частной школах

Из рисунка 1 видно, что наибольшие различия имеются по шкалам: низкая сопротивляемость физиологическому стрессу, страх самовыражения, проблемы и страхи в отношениях с учителями и общая тревожность в школе.

Для выявления статистически значимых различий характеристик тревожности у обучающихся государственной школы и частной школы мы использовали U-критерий Манна-Уитни. Результаты расчета представлены на рисунке 2.

Анализ результатов с помощью U-критерия Манна-Уитни показал, что нет статистически значимых различий между показателями обучающихся из общеобразовательной школы и частной школы. Следовательно, наше предположение о том, что тип образовательной среды не влияет на появление школьных страхов, подтвердился.

На основании результатов проделанной работы можно утверждать, что поставленная цель исследования реализована.

Вывод: исходя из данных нашего теоретического анализа понятно, что на формирование детский страхов могут оказывать влияние разные факторы, такие как: детско-родительские отношения, личностные характеристики самого ребенка, учебная ситуация, взаимоотношения с учителем и одноклассниками. Детские страхи меняются по возрастам. Для младшего школьного возраста более характерны страхи, связанные со школой.

Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

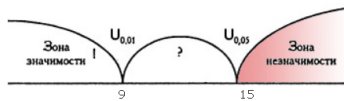
Шаг 2

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	5	4	14	15
2	12	14	3	2,5
3	1	1	9	9,5
4	3	2,5	15	16
5	7	6,5	9	9,5
6	10	11,5	7	6,5
7	10	11,5	6	5
8	11	13	8	8
Суммы:		64		72

Результат: $U_{Эмп} = 28$

$U_{кр}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
9	15

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{Эмп}(28)$ находится в зоне незначимости.

Рис. 2. Результаты выявления статистически значимых различий характеристик тревожности у обучающихся государственной школы и частной школы (методика тест школьной тревожности Филипса: U-критерий Манна-Уитни).

**Различия статически достоверны при $p \leq 0,05$.*

В ходе исследования мы определили, оказывает ли воздействие тип образовательной среды на формирование тревожности и страхов у младших школьников. Статистически значимых различий не было выявлено. Следовательно, тип образовательной среды не влияет на формирование страхов, связанных со школой. В дальнейшем мы планируем разработать программу преодоления страхов, связанных со школой средствами арт-терапии и апробировать ее на младших школьниках.

Работа по профилактике тревожности и школьных страхов может осуществляться как непосредственно на учебных занятиях, так и в специальной группе. Однако эта работа будет достаточно эффективной только тогда, когда в семье и школе будут созданы благоприятные условия, где хорошие отношения будут поддерживать ребенка.

Литература

1. *Афанасьева Н.М.* Школьные страхи детей школьного возраста: Психолого-педагогические аспекты проблемы / Н.М. Афанасьева // Образование: традиции и инновации. – 2020 – № 2 (29). – с. 41–45.
2. *Болотова, А.К.* Психология развития и возрастная психология: учебное пособие / А.К. Болотова. – М.: ИД ГУ ВШЭ, 2012. – 526 с.
3. *Журавлева Е.Г.* Типология образовательных сред // <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2011/10/26/tipologiya-obrazovatelnykh-sred>
4. *Кудрявцев, В.* Если из детства уходит игра / В.Кудрявцев // Первое сентября. – 2011. – № 6 – С. 19.

Factors influencing the formation of children’s fears of school age

Lobko A.A.

*teacher-psychologist, state regional budgetary institution
“Novgorod Regional Center for Psychological,
Pedagogical, medical and Social assistance”
Veliky Novgorod, Russia*

*Student of the second year of the master’s degree of the Moscow State
University of Psychology & Education group 22ЭП-ППО(м/до) ЭПДР-1*

*Scientific adviser: – **Deulin D.V.***

*Associate Professor of the Department of Scientific Foundations
of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology,
Moscow State University of Psychology & Education,
Candidate of Psychological Sciences,*

Associate Professor, Moscow, Russia

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6517-5061>

ResearcherID HKB-1340–2023

e-mail: ddeulin@yandex.ru

Keywords: fear, anxiety, primary school age, school fears.

Уровень экологического сознания студентов высшей школы (на примере учащихся РУДН им. П. Лумумбы)

Лысова П.С.

*Бакалавр, Российский университет дружбы народов
им. П. Лумумбы (ФГАОУ ВО РУДН им.П.Лумумбы)*

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: polina-lysova2000@mail.ru

Ключевые слова: экологическое сознание, высшая школа, экологические проблемы, экологическое образование, экологическое воспитание, формирование экологического сознания.

Актуальность. Одна из глобальных проблем, ставящая будущее человечества на край исчезновения является экологическая проблема. Данная проблема возникла из-за нерационального использования природных ресурсов на планете (нерачительное использование не возобновляемых природных ресурсов, повсеместным загрязнением окружающей среды и т.д.) ... и антропоцентрическим сознанием человека, которое связано безответственным и хищническим отношением людей к природе. В результате чего мир оказывается на грани экологической катастрофы [1–4].

Подрастающее поколение является будущим нашей страны и каким оно будет, какие будут заложены у них духовно-нравственные основы, отношение к Родине, Природе будет составлять развитие российского социума. Поэтому значение правильного системного подхода в формировании экологического образования и воспитания растет с каждым годом. Выявлять сложности в этом вопросе и находить различные психолого-педагогические подходы является важной задачей Российской образовательной системы. Решение экологической проблемы в нашей стране невозможно без осознания молодым поколением важности данной проблемы [5].

Исходя из вышесказанного, нами была поставлена цель: выявить уровень экологического сознания у учащихся, которые обучаются в системе высшей школы.

Организация и методы исследования. Для выявления уровня развитости экологического сознания и степень его развития у студентов Института экологии РУДН имени П. Лумумбы нами было проведено пилотное исследование. В ходе изучения было проведено анкетирование исследуемой выборки студентов по оценке экологических ценностей и использована методика А. Сидельковского «Развитость моего экологического сознания» [8].

Выборка студентов составила 50 человек: 30 студентов 1-го курса (19 девушек и 11 юношей) 20 студентов 3 курса (12 девушек и 8 юношей). Они обучались на очном отделении.

Полученные результаты. При решении этой цели, в первую очередь необходимо определить понимание феномена «экологическое сознание».

В настоящее время существует большое количество определений. Классическим в современных исследованиях экологического сознания приводится формулировка исследователей С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина [5], где под экологическим сознанием авторы понимают «совокупность представлений о взаимосвязанных в системе «человек-природа» и в самой природе, существующего отношения к природе, а также составляющих стратегий и технологий взаимодействия с ней» [5, с. 8]

Согласно их концепции на протяжении многих веков в сознании человека превалирует антропоцентрическое экологическое, которое до сих пор главенствует в большинстве населения планеты. Они считают, что ... «антропоцентрическое экологическое сознание проявляется в целостной системе представлений о мире, для которой характерны: противопоставленность человека как высшей ценности и природы как его собственности, восприятие природы как объекта одностороннего воздействия человека; прагматический характер мотивов и целей взаимодействия к ней», можно сказать о том, что в настоящее время в обществе преобладает антропоцентрическое экологическое сознание [6, с. 35].

Важной задачей современного общества изменить сознание от антропоцентрического на экологическое. И здесь важным триггером является процессы формирования экологического сознания, которая, безусловно, должна подаваться через Институты власти и общества: через государственную политику, активную деятельность общественных экологических организаций, средств массовой информации и т.д. Должна быть выстроена система непрерывного образования и воспитания: от дошкольного до профессионального обучения, которая поможет сформировать у подрастающего поколения основу «знаний, научных основ природопользования, необходимых убеждений и практических навыков, определенной ориентации и активной социальной позиции в области охраны природы, рационального природопользования и воспроизводства природных ресурсов» [7, с. 118].

К сожалению, такой системы в Российском обществе до сих пор не сформировано и часто носит в социуме декларативный характер. Что подтвердили полученные результаты нашего исследования.

В рамках нашего изучения нами оценивалось отношение студентов к насущным экологическим проблемам, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни. Часто, по мнению студентов, актуальным было химическое загрязнение городским транспортом и шум. Меньшим злом

в этом списке экологических проблем выступало изменение климата. Вместе с этим для 74% студентов исследуемой выборки уровень экологических проблем преобладал над социально-экономическим (причем большая часть из них приходится на студентов 3-го курса).

Данные анкетного опроса по изучению экологических ценностей дал следующие результаты (в порядке убывания): благоприятные экологические условия волновали 74% студентов, заботу об экологии проявляли 69% студентов, за сохранение природных ресурсов ратовала 61% студентов, за необходимость повышения уровня экологической культуры выступали 59%, за активное участие в экологически направленных акциях 52%.

Анализ данных по оценке экологического сознания исследуемой выборки (методика А. Сидельковского «Развитость моего экологического сознания») позволил выявить две подгруппы студентов.

1-ая подгруппа студентов имела **средний уровень** экологического сознания (23,8 баллов). Эта подгруппа в целом нейтрально к природе и видела природную среду как объект взаимовыгодного сотрудничества.

Вторая подгруппа студентов получила **высокий уровень** экологического сознания (30,3 баллов), в котором Природа выступает как равноправный объект и человек в природной среде как один из элементов.

В целом сравнительный анализ 1-го и 3-го курса показал, что уровень развитости экологического сознания (высокий уровень) в больше степени преобладал у студентов 3-го курса. (соотношение составило 32%:58%).

Заключение. Таким образом, проведенное исследование показало, что в Российском обществе до настоящего времени не выстроена система непрерывного образования и воспитания человека. В Российском обществе по-прежнему главенствует антропоцентрический взгляд на природу.

Среди студентов, обучающихся по экологии достаточно высока доля, которых волнуют экологические условия территории где они проживают (74%), отмечается забота об экологии (69%) и сохранение природных ресурсов (61%), необходимость повышения уровня экологической культуры среди населения (59%) и за активное участие в экологически направленных акциях (52%).

Литература

1. Глебов В.В., Плющиков В.Г. Урбэкология и мониторинг городской среды. Москва, 2021.
2. Глебова Е.В., Глебов В.В. Система экологического образования подрастающего поколения в современной России // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2012. № 5. С. 38–41.
3. Глебов В.В. Экоурбанистическое развитие городских пространств и парков на современном этапе развития человечества // В сборнике: Зеленая инфраструктура городской среды: современное состояние

- и перспективы развития. Сборник статей II международной научно-практической конференции. 2018. С. 39–45.
4. *Глебов В.В., Родионова О.М., Аникина Е.В.* Эколого-формирующие фитотехнологии и их влияние на визуальную среду современных городов // В сборнике: Визуальные образы современной культуры: идеалы и идеологии (к 25-летию теологического образования в г. Омске). Сборник научных статей по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции. Редколлегия: П.Л. Зайцев (отв. ред.) [и др.]. 2020. С. 111–114.
 5. *Дерябо, С.Д.* Методологические проблемы становления и развития экологической психологии / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – С. 4–17.
 6. *Дерябо, С.Д.* Две модели экологии / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин // Человек. – 1998. – № 1. – С. 34–40.
 7. *Когай, Е.А.* Экологическая парадигма культуры и образования / Е.А. Когай // Социально-гуманитарные знания. – 2000. – № 4. – С. 114–129.
 8. *Сидельковский А.П.* Критерии, методы и методики изучения и формирования отношений школьников к природе [Текст]: методические рекомендации и разработки / А.П. Сидельковский. – Ставрополь: Пятигорский ГПИ, 1988. – С. 98.
 9. *Lyamina D.S., Glebov V.V.* Complex environment-forming phytotechnologies of the xxi century: successful ecotechnological solutions // В сборнике: IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. International Science and Technology Conference “EarthScience”. 2020. С. 042034.

The level of ecological consciousness of students (on the example of students of the P. Lumumba RUDN University)

Polyna S. Lysova

*Bachelor, P. Lumumba Peoples' Friendship
University of Russia (Lumumba RUDN University)*

Moscow, Russian Federation

e-mail: polina-lysova2000@mail.ru

Keywords: ecological consciousness, higher school, ecological problems, ecological education, ecological education, formation of ecological consciousness.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности у обучающихся колледжа

Маркевич А.А.

*Студент 4 курса, Институт психологии,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка (БГПУ)
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: anastasiamarkevich2312@gmail.com*

Войтко О.К.

*кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей
и организационной психологии Института психологии Белорусского
государственного университета имени Максима Танка (БГПУ)
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: voitko25@mail.ru*

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, коммуникативная компетентность, общительность, самоконтроль в общении.

В современном мире молодежь, избегая реальности, всё чаще уходит в мир интернета, молодые люди для коммуникации выбирают мессенджеры, что приводит к неспособности распознавать собственные эмоции и эмоции других людей, – приобретенной алекситимии. Отсутствие возможности воспользоваться мессенджером для общения приводит к вызываает затруднения, а в дальнейшем – серьезные проблемы с налаживанием коммуникации [1; с. 18].

Под «эмоциональным интеллектом» понимается группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций, а также эмоций окружающих людей (П. Сэловей, Дж. Майер) [1; с. 19]. Эмоциональный интеллект является важным компонентом личностного развития, позволяет человеку эффективно управлять своими эмоциями и эмоциональными реакциями, а также понимать и учитывать чувства и эмоции других людей в процессе коммуникации. Люди с высоким уровнем развития, как правило, легче находят общий язык с окружающими, умеют решать конфликты и достигать социальной активности.

Коммуникативная компетентность рассматривается как способность к владению сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному,

сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии (В.Н. Куницын) [5; с. 26].

В настоящее время в мире огромную роль играет способность людей вести коммуникацию друг с другом, от умения коммуницировать зависит многое, а именно: эффективность работы, уровень взаимоотношений и многое другое [3]. Коммуникативная компетентность является важнейшим компонентом успешного речевого общения на личностном уровне, то есть человек, который обладает коммуникативной компетентностью может успешно взаимодействовать с другими людьми в бытовой, учебной, производственных, культурных и других сферах деятельности [2].

Цель проведения эмпирического исследования, организованного на базе филиала Белорусского государственного экономического университета «Минский торговый колледж», заключалась в изучении эмоционального интеллекта и его связи с коммуникативной компетентностью у юношей и девушек.

В исследовании приняли участие 60 респондентов, из них 50 девушек и 10 юношей в возрасте от 15 до 17 лет.

Методы исследования: аналитический (теоретический анализ научной литературы), диагностический, метод статистической обработки данных.

В ходе изучения эмоционального интеллекта среди студентов торгового колледжа были получены следующие данные: 45% респондентов, а именно 27 человек обладают средним уровнем эмоциональной осведомленности. Их можно охарактеризовать как людей, обладающих средним умением анализа собственного состояния и эмоций, не всегда понимающих причину каких-то новых для себя эмоций, не всегда способных объяснить причину того или иного психического состояния.

Исходя из полученных данных по шкале «управление своими эмоциями», мы видим, что 62% респондентов (37 человек), обладают низким уровнем управления своими эмоциями. Они акцентируют свое внимание и могут «застревать» на отрицательных переживаниях после неожиданных огорчений, не умеют контролировать свой гнев, что приводит их к частым конфликтным ситуациям.

Данные по шкале «самотивация» свидетельствуют о том, что 52% респондентов обладают средним уровнем (31 человек). Эти обучающиеся крайне редко испытывают затруднения при произвольном управлении своими эмоциями, умеют входить в спокойное состояние, однако это не всегда у них выходит.

По шкале «эмпатия» 46,7% (28 человек) обладают средним уровнем. Человек склонен к постижению эмоционального состояния другого человека, пониманию его внутреннего мира и состояния, однако не так сильно, как человек, обладающий высоким уровнем эмпатии, но в большей степени чем человек, который обладает низким уровнем эмпатии.

Показатели по шкале «распознавание эмоций других людей» демонстрируют, что 50% испытуемых обладают средним уровнем распознавания эмоций других людей. Средним уровнем распознавания эмоций обладают люди, которые в средней степени склонны на адекватное реагирование на желания другого человека, зачастую они могут успокоить человека и попытаться улучшить настроение другого человека.

Данные по интегральному показателю уровня эмоционального интеллекта среди обучающихся в Минском торговом колледже свидетельствуют о том, что 48,3% респондентов обладают низким уровнем интегративного интеллекта. Это говорит о том, что большинство респондентов плохо осознают собственные чувства и эмоции, плохо управляют собственными эмоциями, не склонны к эмпатии, не обладают выраженной самомотивацией и не умеют распознавать эмоции других людей. Средним уровнем интегративного эмоционального интеллекта обладают 47,7% респондентов. Всего лишь 5% респондентов обладают высоким уровнем интегративного эмоционального интеллекта, таких людей можно охарактеризовать как эмпатичных, самомотивированных, они хорошо осознают и понимают собственные эмоции и эмоции других людей, а также отлично умеют контролировать и управлять собственными эмоциями. Высока вероятность того, что они добьются успехов в профессиональной деятельности.

Полученные данные по коммуникативной социальной компетентности показывают, что 68,3% респондентов (41 человек) обладают средневыраженными показателями общительности (фактор А). Они в меру открытые для окружающих, и, зачастую, легко вступают в коммуникацию. Выявлен средний уровень развития логического мышления (фактор В). Эти обучающиеся сообразительны и достаточно внимательны. Результаты проведенного исследования говорят о том, что 46,7% (28 человек) респондентов обладает низким уровнем эмоциональной устойчивости (фактор С). Это, люди, обладающие низким уровнем эмоциональной устойчивости, чаще застревают на негативных эмоциях, на негативных моментах жизни, чаще реагируют на негативные ситуации беспокойно, тем самым делая ситуацию куда более ужасной. Средневыраженной беспечностью обладают 51,7% респондентов (фактор Д). Такие люди в меру беспечны, веселы, часто серьезные и молчаливые. Результаты исследования чувствительности показали, что 53,3% испытуемых обладают средневыраженной чувствительностью (фактор К). Такие люди довольно творческие, зачастую тянутся к другим людям. Средневыраженная независимость выявлена у 58,3% испытуемых (фактор М). Обучаю зачастую руководствуются собственными решениями, они не ведомые, в большинстве случаев независимые и ориентированные на себя. Средние оценки по самоконтролю (фактор Н) определены

у 55% обучающихся. Такие люди контролируют себя, умеют подчиняться правилам, однако бывают ситуации, когда они ведут себя импульсивно. Склонность к асоциальному поведению (фактор П) не выражена.

Для установления взаимосвязи эмоционального интеллекта и показателей коммуникативной компетентности был выполнен статистический анализ с помощью коэффициента корреляции r_s (по Спирмену). Корреляционный анализ показал наличие значимой связи между показателем «общительность» и показателем «эмпатия» $r=0,430$, при $p<0,05$, между показателем «эмоциональная устойчивость» и показателями «управление своими эмоциями» $r=0,5410$, при $p<0,05$, значимая корреляционная связь выявлена между показателем «эмоциональная устойчивость» и показателем «самотивация», $r=0,478$, при $p<0,05$, показателем «эмоциональная устойчивость» и показателем «интегративный показатель эмоционального интеллекта», $r=0,491$, при $p<0,05$.

Таким образом, мы можем говорить о том, что уровень развития эмоционального интеллекта достаточно тесно связан с коммуникативной компетентностью. Действительно, люди, более эмоциональные способны точно видеть эмоциональные проявления других и своевременно реагировать, способны регулировать свои эмоции, что обеспечивает успешную коммуникацию, имеют чувство меры, такта в общении с другими. Развитие эмоционального интеллекта у обучающихся несомненно запустит механизм успешной коммуникации в процессе «живого» общения, где использование технических средств связи не представляется возможным.

Литература

1. *Гоулмэн, Д.* Эмоциональный интеллект / Д. Гоулмэн. – СПб: Питер, 2018. – 560с.
2. *Кобзева, Н.А.* Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку / Н.А. Кобзева // Молодой ученый. – 2011. – № 3 (26). – Т. 2. – С. 118–121.
3. *Коновалова, Л.В.* Коммуникативная компетенция подростков // Научно-методический журнал «Педагогическое образование и наука», – 2009. – № 4. – с. 77–79.
4. *Коноваленко, В.А.* Психология менеджмента. Теория и практика: учеб. для бакалавров / В.А. Коноваленко, М.Ю. Коноваленко, А.А. Соломатин. – М.: Юрайт, 2022. – 368 с.
5. *Куницына В.Н.* Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

Relationship between indicators of emotional intelligence and communicative competence among college students

Markevich A.A.

*4th year student, Institute of Psychology,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank (BSPU)
Minsk, Republic of Belarus*

Voitko O.K.

*Candidate of Psychological Sciences,
Head of the Department of General and organizational
psychology of the Belarusian Institute of Psychology
State University named after Maxim Tank (BSPU)
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: voitko25@mail.ru*

Keywords: emotional intelligence, communicative competence, sociability, self-control in communication.

Гендерные особенности профессионального самоопределения современных подростков

Миловидова Ю.А.

*магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: milovidova201@yandex.ru*

Брыкова Е.Ю.

*доцент кафедры Научных основ экстремальной психологии, кандидат психологических наук
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: rea039@mail.ru*

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, подростковый возраст, гендер.

Исследование профессионального самоопределения и факторов, его определяющих, имеет высокий уровень теоретической и практической значимости в силу определяющего значения квалифицированного субъекта труда как фактора развития общества и государства.

В самом общем виде, профессиональное самоопределение можно рассматривать как процесс решения задач, которые ставятся перед человеком обществом и от решения которых в значительной степени зависит эффективности процесса самоопределения (Кон И.С., Климов Е.А., и др.). Профессиональное самоопределение можно рассматривать как процесс принятия решений, результатом которых выступает нахождение баланса между склонностями, предпочтениями и потребностями в системе разделения труда (Голланд Дж., Ильин В.С., Кондаков И.М. и др.).

Профессиональное самоопределение обуславливается действием внешних и внутренних факторов, причем одним из имеющих определяющее значение выступает половая принадлежность.

В современной науке проведены исследования, в рамках которых рассматривается гендерные особенности профессионального самоопределения подростков. Е.В. Барышниковой отмечалось, что подростки мужского пола в большей степени ориентированы на работу с техникой, а для подростков женского пола в большей степени характерна направленность на работу социального плана и на профессии естественно-научного профиля.

В исследовании Е.В. Воропай было выявлено, что существует взаимосвязь типа гендерной идентичности и профессионального самоопределения. В проведенном эмпирическом исследовании было определено,

что для лиц с выраженным фемининным типом гендерной идентичности характерна ориентация на профессии, которые предполагает взаимодействие с другими людьми, причем данная тенденция сохраняется для подростков мужского и женского пола. Участники исследования мужского пола с выраженной маскулинной гендерной идентичности ориентированы в большей степени на практическую и интеллектуальную деятельность. Направленность на практическую, конвенциональную и социальную деятельность характерна для подростков мужского и женского пола с андрогинным типом гендерной идентичности. Гендерные особенности профессионального выбора были также отмечены Н.В. Бондаренко.

В исследовании А.В. Катковой было установлено, что подростки мужского пола ориентированы на деятельность практического плана, тогда как для девочек-подростков характерна ориентация на профессии, связанные с активным социальным взаимодействием с другими людьми и предполагающие творческую исполнительскую деятельность.

Также имеются данные о том, что у подростков, для которых характерен маскулинный тип гендерной идентичности характерным является направленность на выбор профессий социального или предприимчивого плана, тогда как для подростков с выраженным фемининным типом гендерной идентичности характера ориентации на профессии социального или реалистичного плана. Характер гендерной идентичности достаточно тесно связан с типом профессиональной деятельности родителей.

Е.А. Пудовой было определено, что немаловажное значение в профессиональном выборе играет гендерная ориентация. В выполненном эмпирическом исследовании было определено, что для подростков с маскулинным типом гендерной идентичности характерным является ориентированность на профессии, связанные с работой с техникой или деятельностью военного или правоохранительного профиля. Для подростков женского пола характерным является ориентированность на профессии, предполагающие обеспечение помощи, на деятельность в области социального обслуживания и управления.

Исходя из проведенного теоретического анализа, была сформулирована цель исследования – изучение профессионального самоопределения современных подростков с учетом гендерной роли.

В исследовании были использованы следующие методики: «Профориентационная личностная методика» Л. Йовайши, тест Д. Холланда, методика М. Куна «Кто я?». Участниками исследования выступали 20 подростков в возрасте от 12 до 14 лет, из которых 10 – мужского пола, 10 – женского пола. Статистический анализ результатов исследования был выполнен с использованием критерия Манна-Уитни.

В ходе диагностики по методике Л. Йовайши и последующего статистического анализа было установлено, что для участников мужского

пола характерным является достоверно более высокий уровень показателя профессиональных предпочтений в отношении профессий типа «человек – бизнес» ($p < 0,01$), «человек – техника» ($p = 0,01$), «человек – армия» ($p < 0,01$), а также «человек – компьютер» ($p < 0,01$). Для подростков женского пола характерным является достоверно более высокий уровень значимости ориентации на профессии по типу «человек – человек» ($p = 0,04$), «человек – творчество» ($p = 0,05$), результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики профессиональных предпочтений

	Юноши		Девушки	
	Среднее	Ст. отклон.	Среднее	Ст. отклон.
«человек – человек»	3,20	1,69	5,70	2,50
«человек – бизнес»	5,10	1,29	2,40	1,17
«человек – техника»	5,10	1,60	3,20	1,14
«человек – творчество»	3,60	1,43	5,20	1,69
«человек – армия»	4,80	1,14	1,60	0,84
«человек – спорт»	4,00	1,94	2,60	1,07
«человек – документ»	2,50	1,65	3,40	1,78
«человек – наука»	4,60	1,65	3,80	1,87
«человек – компьютер»	5,50	1,51	2,80	1,14

Иными словами, подростки мужского пола в целом более ориентированы на профессии, связанные с бизнесом, с технической деятельностью, с военной службой, а также с компьютерами. Для подростков женского пола характерным является большая ориентированность на профессии, связанные с взаимодействием с людьми, а также с творческой деятельностью.

В ходе исследования особенностей профессионального самоопределения по методике Д. Холланда было определено, что для участников мужского пола характерным является более высокий уровень выраженности показателей предприимчивого типа профессиональных ориентаций ($p = 0,01$), тогда как для подростков женского пола характерным является более высокий уровень значимости тенденций к выбору профессий социального типа ($p = 0,01$), а также артистического типа профессий ($p = 0,01$). Интерпретируя полученные данные, можно отметить, что у участников исследования мужского пола преобладает ориентированность на профессии предприимчивого типа. Для участников женского пола характерным является ориентированность на профессии социальные и артистические профессии, результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты диагностики особенностей профессионального самоопределения

	Юноши		Девушки	
	Среднее	Ст. отклон.	Среднее	Ст. отклон.
Реалистический	7,50	2,68	5,60	2,59
Интеллектуальный	6,80	2,10	6,80	2,10
Социальный	5,80	2,49	9,30	2,26
Конвенциальный	4,80	1,75	5,30	2,79
Предприимчивый	10,80	1,93	7,60	2,17
Артистический	5,40	1,96	8,30	2,16

Сравнительный анализ показателей по методике М. Куна «Кто я?» позволил сделать вывод о том, что для участников исследования женского пола характерным является достоверно более высокий уровень социального «Я» ($p < 0,01$), а также достоверно более высокий уровень показателя рефлексивного «Я» ($p = 0,03$). Для участников мужского пола характерным является достоверно более высокие значения показателя деятельного «Я» ($p < 0,01$). Подростки женского пола в большей степени ориентированы на выделение в структуре своей идентичности социального аспекта, собственного облика, а также рефлексивности. С другой стороны, для подростков мужского пола характерным является большая ориентированность на выделение себя как субъекта, акцентирующего внимание на том, что он может осуществить и что может сделать, результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики особенности личностной идентичности

	Юноши		Девушки	
	Среднее	Ст. отклон.	Среднее	Ст. отклон.
Социальное «Я»	1,80	1,32	4,00	1,05
Коммуникативное «Я»	2,40	1,35	1,70	1,34
Материальное «Я»	2,10	1,85	1,70	1,34
Физическое «Я»	1,70	1,77	3,90	0,74
Деятельное «Я»	3,60	1,26	1,50	1,08
Перспективное «Я»	1,00	0,94	1,10	0,99
Рефлексивное «Я»	0,90	0,88	2,30	1,42
Рефлексия	13,50	4,60	16,20	3,39

В целом, результаты проведенного исследования соотносимы с имеющимися в науке данными относительно гендерных особенностей профессионального самоопределения. Доказано, что выраженность и соотношение параметров профессионального типа у юношей и девушек проявляются по-разному. У юношей лидирующую позицию занимает «предпринимательский» профессиональный тип, а у девушек наиболее выражен «социальный» профессиональный тип.

Литература

1. Барышникова, Е.В. Гендерный аспект в исследовании профессиональных интересов у младших подростков / Е.В. Барышникова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3(24). – С. 147–150
2. Бондаренко, Н.В. Гендерные отличия профессионального самоопределения старшеклассников / Н.В. Бондаренко // Интериал. – 2019. – № 3(7). – С. 163–166
3. Науменко, М.В. Гендерная социализация подростков и детерминанты профессиональной самоидентификации / М.В. Науменко // Современные научные исследования. – 2011. – № 1(1). – С. 7.

**Modern threats to the security of the population
in the conditions of urbanization**

Milovidova Y.A.

*Student of Moscow State University
of Psychology & Education,
Moscow, Russia
e-mail: milovidova201@yandex.ru*

Brykova E.Y.

*Associate professor of the department of scientific foundations
of extreme psychology, candidate of psychological sciences
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: rea039@mail.ru*

Keywords: professional self-determination, adolescence, gender.

Исследование проявления факторов тревожности у подростков в процессе подготовки и сдачи экзаменов

Негинская В.А.

магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), педагог-психолог государственного бюджетного учреждения дополнительного образования центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Центрального района Санкт-Петербурга «Развитие»

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

e-mail: neganika@yandex.ru

Деулин Д.В.

доцент кафедры научных основ экстремальной психологии Факультета «Экстремальной психологии» Московского государственного психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук, доцент

г. Москва, Российская Федерация

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6517-5061>

ResearcherIDXKB-1340-2023

e-mail: ddeulin@yandex.ru

Ключевые слова: тревожность, факторы тревожности, подготовка и сдача экзаменов, школа.

Постановка проблемы

Для современной системы образования характерен достаточно высокий уровень нагрузки, который должен выдерживать подросток, чтобы иметь возможность успешно построить свой дальнейший образовательный маршрут. Главным событием, к которому готовятся потенциальные выпускники школы, является сдача ЕГЭ. Предэкзаменационная и экзаменационная тревога является актуальной проблемой, которую очень сложно избежать современному старшекласснику.

А.М. Прихожан выделила четыре вида тревожности: школьную, самооценочную, межличностную и магическую. Школьная тревожность связана с различными учебными ситуациями, такими как: взаимодействии с учителем, одноклассниками, ситуацию оценки знаний, в том числе сдачу экзаменов и др. Она проявляется в состоянии эмоционального дискомфорта, восприятии различных школьных ситуаций как потенциально опасных и ожидании негативного развития событий.

Самооценочная тревожность связана со сравнением себя со сверстниками по разным параметрам: внешность, характер, способности и др. Межличностная тревожность относится к различным ситуациям вне зависимости от возраста партнера по взаимодействию и связана с ожиданием негативного прогноза развития событий при взаимодействии.

Магическая тревожность связана со страхом «мистических» существ.

В совокупности эти четыре вида тревожности образуют интегральную общую тревожность – общее эмоциональное состояние подростка, связанное с различными аспектами его школьной жизни [4].

А.Ю. Лихачева обозначает несколько факторов, которые могут повлиять на уровень тревожности и беспокойства учащихся во время подготовки к единому государственному экзамену [3]:

- несоответствие их знаний и навыков к предъявляемым требованиям;
- неблагоприятные для обучения индивидуальные особенности;
- неправильный педагогический подход и отклонения в нервно-психической деятельности школьника;
- ситуация подготовки и сдачи ЕГЭ.

И.С. Кон считал, что неблагополучное эмоциональное состояние школьника в большей степени связано не с возрастными характеристиками, а с особенностями личностного развития и зависят от социальных факторов развития и условий воспитания. То есть тревожность в юношеском возрасте – это «проявление отсроченного эффекта более ранних психических травм» [1, с. 71].

Проведя анализ школьной тревожности, Н.В. Литвиненко приходит к выводу, что школа часто ставит перед ребенком новые требования и задачи, которые превосходят его возможности. Это влияет на эмоциональное состояние ребенка и вызывает неспецифическую стрессовую реакцию организма [2]. Среди прочих возможных причин школьной тревожности автор отмечает регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации. «Самооценка часто служит средством психологической защиты. Желание иметь положительный образ «Я» нередко побуждает индивида преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки» [6, с. 314].

Похожую мысль находим и у И.С. Кона: «вместе с уровнем организации и саморегулирования организма повышается эмоциональная чувствительность, но одновременно возрастают и возможности психологической защиты», «уровень сознательного самоконтроля у юношей выше» [1, с. 70, 72]. Что касается адекватности самооценки, то в юношеском возрасте она более объективная, чем в подростковом [6, с. 314].

Также И.С. Кон писал, что «психологические трудности взросления, противоречивость уровня притязаний и образа «Я» нередко приводят к тому, что эмоциональная напряженность, типичная для подростка, захватывает и годы юности» [1, с. 69]. Автор утверждает, что особенности эмоциональных реакций в большей степени являются не возрастными, а индивидуально-типологическими и зависят от социальных факторов и условий воспитания. Тревожность в юношеском возрасте – это «проявление отсроченного эффекта более ранних психических травм» [1, с. 71].

В результате своих исследований И.В. Дубровина выяснила, что в период подросткового возраста происходит постепенное снижение уровня тревожности до 10-го класса. Однако, в 11-м классе наблюдается значительное увеличение количества тревожных учащихся. До 14–15 лет преобладает тревожность, связанная с межличностными отношениями, особенно с друзьями и одноклассниками, то к 16–17 годам начинает преобладать тревожность, связанная с самооценкой и необходимостью определить свое место в жизни и выбрать дальнейший путь [5].

Материалы и методы исследования

Целью нашего исследования было изучение влияния фактора тревожности на старшеклассников в процессе подготовки к экзаменам.

Эмпирическое исследование проводилось на базегимназии № 168 Центрального района г. Санкт-Петербург. В исследовании приняли участие учащие 11 «А» и 11 «Б» класса в количестве 63 человека, из их 36 девушек, 27 юношей.

Исследование проводилось в период с октября 2022 года по апрель 2023 г. в четыре этапа с интервалом в два месяца между этапами.

Были проведены следующие психодиагностические методики: Тест «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан), форма Б; Тест «Определение уровня тревожности в ситуациях проверки знаний» (Е.Е. Ромицын).

Методы обработки и анализа эмпирических данных представлены количественной и качественной обработкой данных, методами математической статистики (Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок и критерия Фишера).

Результаты исследования

В таблице 1 представлены результаты исследования личностной тревожности учащихся.

Таблица 1
Результаты исследования личностной тревожности учащихся

Вид тревожности	Стены				Распределение учащихся по уровню общей тревожности (%)				
	Октябрь 2022	Декабрь 2022	Февраль 2023	Апрель 2023	Уровень общей тревожности	Октябрь 2022	Декабрь 2022	Февраль 2023	Декабрь 2023
Общая	5,9	6,3	6,8	7,2	Чрезмерно спокоен	6,4	6,4	7,6	12,6
Школьная	6,5	7,5	7,9	8,5	Нормальная тревожность	65	57	43,6	23,4
Самооценочная	7	7,3	7,6	8	Завышенная тревожность	20,6	23,8	30,2	40

Вид тревожности	Стены				Распределение учащихся по уровню общей тревожности (%)				
	Октябрь 2022	Декабрь 2022	Февраль 2023	Апрель 2023	Уровень общей тревожности	Октябрь 2022	Декабрь 2022	Февраль 2023	Декабрь 2023
Межличностная	6,2	6	5,9	6,1	Очень высокая тревожность	8	12,8	14,4	16
Магическая	4	4,5	5,7	6,3	Явно завышенная тревожность	0	0	3,2	8

В течение учебного года по всем показателям уровень тревожности у учащихся 11 класса стал выше. Школьная тревожность является самой высокой по степени выраженности, ее уровень является пограничным между завышенной и очень высокой тревожностью. Существуют значимые различия между уровнем школьной тревожности в начале и конце года ($t=4,753$, $p<0.01$), что говорит об устойчивой тенденции роста школьной тревожности в процессе экзаменационной подготовки.

На втором месте по степени выраженности находится самооценочная тревожность, которая также находится на верхней границе завышенного уровня тревожности. Существуют значимые различия между уровнем самооценочной тревожности в начале и конце года ($t=2,533$, $p<0.05$), что говорит о растущем недовольстве собой, о росте страх оказаться некомпетентным и не справиться со сложной задачей подготовки к ЕГЭ.

Показатели магической тревожности на протяжении всего исследования демонстрировали устойчивую достоверно значимую тенденцию к росту, и вышли за границы нормы в сторону завышенной тревожности ($t=3,856$, $p<0.01$).

Общая тревожность, имея нормальные показатели в начале учебного года, стала соответствовать уровню завышенной. Существуют значимые различия между уровнем общей тревожности в начале и конце года ($t=2,974$, $p<0.05$), что отражает общую устойчивую динамику нарастания негативного эмоционального состояния и трудность его саморегуляции.

С октября по декабрь 2022 увеличилось количество учеников с завышенной и очень высокой тревожностью, появились ученики с явно завышенной тревожностью, свидетельствующей о дезадаптации. Увеличился процент учеников чрезмерно спокойных, что горит о блокировке сильных тревожащих переживаний, у части учеников, и о риске перехода этих заблокированных чувств в неконтролируемое состояние. Сократился процент учеников с нормальной тревожностью. Их стало меньше половины. Выявлены достоверно значимые различия по уровню нормальной тревожности между вторым и третьим срезом ($\varphi^*_{эмп} = 1.902$,

$p < 0.05$), и между первым и третьим срезом ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.062$, $p < 0.01$). Достоверность различий рассчитывалась с помощью критерия Фишера.

Процент учеников, имеющих нормальный уровень тревожности, резко сократился. Меньше четверти учеников имеют данный уровень. Это показатель, свидетельствующий о неблагополучии. Выявлены достоверные различия по уровню нормальной тревожности между четвертым и третьим срезом ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.055$, $p < 0.01$), и высоко значимые различия между четвертым и первым срезом ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.116$, $p < 0.001$). То есть к концу года ресурсы учеников истощены и эффективное овладение необходим учебным материалом для большинства учеников является проблематичным.

Увеличился процент учеников по всем остальным видам тревожности. 8% учеников имеют явно завышенную тревожность, свидетельствующую о дезадаптации. Завышенную тревожность имеют 40% учеников. Их количество достоверно возросло по сравнению с первым осенним тестированием ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.019$, $p < 0.01$). Также достоверно увеличилось количество учеников имеющих очень высокую тревожность по сравнению с первым осенним тестированием ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.761$, $p < 0.05$).

В таблице 2 представлены результаты исследования уровня тревожности учащихся в ситуациях проверки знаний.

Таблица 2

Результаты исследования уровня тревожности учащихся в ситуациях проверки знаний

	Баллы			
	Октябрь 2022	Декабрь 2022	Февраль 2023	Апрель 2023
Юноши	4,3	5	5,6	6,3
Девушки	5,6	6,4	7,3	7,9

Результаты первичной диагностики в октябре 2022 года показали, что уровень тревожности в ситуации проверки знания и у юношей, и у девушек соответствовал среднему уровню тревожности.

Второй диагностический срез проводился в декабре 2022 года. Результаты исследования показали, что и у юношей, и у девушек повысился уровень тревожности в ситуациях проверки знаний. У юношей он стал соответствовать уровню повышенной тревожности, у девушек пограничным значениям между средней и повышенной тревожностью. Достоверные различия между первым и вторым срезом не выявлены ($t=18.8$, $p < 0.05$).

В результате проведенного диагностического среза в феврале 2023 были получены следующие данные, уровень тревожности в ситуации проверки знания у юношей и девушек соответствует уровню повышенной

тревожность. И у юношей, и у девушек результаты не имеют достоверно значимых различий со вторым тестированием, но достоверно различаются с первым тестированием (у юношей ($t=2,151$, $p<0.05$), у девушек ($t=2,263$, $p<0.05$)), что говорит о динамике изменений тревожности в ситуациях проверки знаний в сторону ее повышения не зависимо от пола.

Итоговая диагностика проводилась в апреле 2023 года. Результаты последнего тестирования говорят о том, что уровень тревожности в ситуации проверки знания у юношей соответствует пограничному уровню между повышенной и крайне высокой; у девушек повышенному уровню тревожности. И у юношей, и у девушек результаты не имеют достоверно значимых различий с третьим тестированием, но достоверно различаются с первым тестированием (у юношей ($t=3,135$, $p<0.01$), у девушек ($t=3,037$, $p<0.01$)).

Таким образом, полученные результаты исследования отражают динамику тревожности в процессе предэкзаменационной подготовки старшеклассников: тревожность старшеклассников растет по мере приближения экзаменов. Так же можно наблюдать динамику изменений уровня тревожности в ситуациях проверки знаний в сторону ее завышения не зависимо от пола.

Литература

1. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – Москва, 1989. – 226 с.
2. Литвиненко, Н.В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде / Н.В. Литвиненко//Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14510> (дата обращения: 01.10.2023).
3. Лихачева, А.Ю. Психологическая готовность старшеклассников к сдаче единого государственного экзамена / А.Ю. Лихачева//Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – № 42. – С. 121–126.
4. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психофизиологическая природа и возрастная динамика /А.М. Прихожан.- Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
5. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.
6. Слободчиков, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе/ В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: «ПСТГУ», 2013. – 69 с.

Study of the manifestation of anxiety factors in adolescents in the process of preparing and passing exams

Neginskaya V.A.

*master's student of Moscow State University of Psychology & Education,
Faculty of "Extreme Psychology", teacher-psychologist
of the state budgetary institution of additional education of the Center
for psychological, pedagogical, medical and social assistance
of the Central district of St. Petersburg "Development"*

St. Petersburg, Russian Federation

e-mail: neganika@yandex.ru

Deulin D.V.

*associate Professor of the Department of Scientific Foundations
of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology,
Moscow State University of Psychology & Education,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor*

Moscow, Russian Federation

ORCID [https:// orcid.org/ 0000-0001-6517-5061](https://orcid.org/0000-0001-6517-5061)

ResearcherID HKB-1340-2023

e-mail: ddeulin@yandex.ru

Keywords: anxiety, anxiety factors, preparation and passing exams, school.

Актуальность образовательных программ по формированию у подростков адекватного восприятия образа женщины

Нечесова С.В.

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

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8439-3947>

e-mail: srpcompanysvetlana@gmail.com

Ключевые слова: сексуальные домогательства, сексуальное насилие в образовательных учреждениях, микромачизм, садизм, безопасность девочек и женщин, подростки, смещение либидо, пубертат

Актуальность. По данным международного сообщества сексуальные домогательства и сексуальное насилие в образовательных учреждениях приобрели невиданные масштабы¹. Часто эти процессы взаимосвязаны с методами буллинга, которые используются для подавления воли жертв целенаправленно. Кроме того, современные негативные тенденции разрушения моральных устоев европейской культуры, сексизм, который по сути заменил адекватное восприятие образа женщины на использование женского тела в качестве сексуального объекта, а также такие модели поведения как «микромачизм» и «мужской шовинизм» – приобретают большую популярность среди современной молодежи². Патриархальный уклад, к которому в настоящее время все чаще обращаются разные этносы и культуры, усугубляет все перечисленные процессы. Итогом таких тенденций в обществе является потребительское отношение к представительницам женского пола всех возрастов, пренебрежение их правами, дискриминация, и, как следствие, – всплеск преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности³.

Автором тезисов было проведено исследование возрастных периодов манифестации нарушений, связанных с формированием криминальной агрессии в отношении девочек, девушек и женщин. Были получены результаты, которые заставляют задуматься о создании комплекса корректирующих программ для учреждений образования, способствующих формированию у представителей мужского пола уважительного отношения к девочкам, девушкам и женщинам.

Проблематика заключалась в отсутствии исследований возрастных периодов поведенческих нарушений, связанных с дальнейшим формированием криминальной сексуальной агрессии по отношению к женщинам.

Методами исследования выступили: теоретические методы син-

теза, анализа и обобщения источников отечественной и зарубежной литературы; метод контент-анализа; архивный метод исследования материалов уголовных дел, материалов судебной экспертизы; методы математической статистики, эвристический метод.

Научная новизна исследования заключается в применении индуктивного метода для поиска факторов, способствующих формированию криминальной сексуальной агрессии. Подобные исследования не проводились. При помощи детерминизма выявлены периоды манифестации нарушений, имеющих прогностические критерии для данного процесса. Кроме того, установлена взаимосвязь поведенческих и психосоматических нарушений, которые составили ядро криминальной сексуальной агрессии у группы подэкспертных – серийных сексуальных преступников (далее – ССП).

Гипотеза исследования заключалась в предположении автора исследования о том, что манифестация нарушений, которые составляют основу паттерна криминогенного поведения у ССП, имеет определенный тренд и закономерности развития.

Выборка исследования: анализ выборки проводился с использованием архивных данных (предоставленных для анализа Н.В. Дворянчиковым). Для анализа было выбрано 22 подэкспертных мужского пола: 11 подэкспертных, которые вошли в группу № 1 (совершившие серийные преступления садистической направленности) и 11 подэкспертных, которые вошли в группу № 2 (ССП, совершившие преступления без признаков садизма). Все деяния квалифицированы как серийные преступления против половой неприкосновенности и половой свободы личности (по ст.ст. 131–135 УК РФ). ССП находились в условиях судебно-медицинского надзора, в стационаре, на проведении КССПЭ.

Этапы исследования: I-й этап состоял в изучении особенностей проявления в характеристиках подэкспертных компонентов «Темной Триады» и «Темной Тетрады». II-й этап заключался в изучении периодов манифестации одного из базовых компонентов «Темной Тетрады», который является составляющим подавляющего большинства преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности, – повседневного и сексуального садизма. Также были изучены периоды манифестации феномена с учетом проявлений расстройств сексуального предпочтения (парафилий) и психических расстройств.

III-й этап исследования заключался в констатации возраста нарушенных (рис. 1):

Рис. 1. Сводный протокол – III этап

После изучения особенностей манифестации нарушений, данные были подвергнуты математическому анализу в программе SPSS.

Результаты исследования.

Таблица 1

Сводная таблица результатов (критерий ANOVA)

Исследуемые факторы	Степень корреляции	Периоды манифестации
---------------------	--------------------	----------------------

Протокол исследования (III-й этап: возраст манифестации нарушений)

ФИО студника	Год рождения	Осужден по статье УК РФ (в момент проведения эксперимента)	Манифестация поведения соматической направленности (возраст)	Манифестация парафилиального поведения (возраст)	Манифестация психического расстройства, возраст (возраст)	Манифестация сексуального сдвига (возраст)	Развитие парафилиального сценария (этапы, возраст)	Наличие патологического опьянения, помрачения сознания, галлюцинации - в момент дела (возраст)	Привлечение к административной, уголовной ответственности до дела (статья, возраст)
онов Д.	1972	? (нет сведений)	19	16	4	22	16, 19, 22	-	-
уров В.В.	1975	ч.3, ст. 134 УК РФ	7	25	28	25	18, 25, 28, 37	-	-
в Д.В.	1983	-	15	14	-	15	14, 15	-	-
	1976	п.6б, ч.4, ст.132 УК РФ	21	6-8	20	21	6, 8, 9, 11, 12, 13, 21, 23	-	05.06.95г. Иванов Д.В. был осужден Люблинским народным судом г. Москвы по ст. 147 УК РСФСР (мошенничество) к 2 годам исправительных работ. В октябре 1997 года Иванов Д.В. был привлечен к уголовной ответственности по ст. 134, 135 УК РФ (совершение развратных действий в отношении несовершеннолетних).

1) повседневный садизм, расстройства сексуального предпочтения (парафилии)	Sig = 0,06 Sig >	12–15 лет 32–33 года (обнаружено взаимовлияние)
2) психические нарушения, расстройства сексуального предпочтения (парафилии)	Sig = 0,05 Sig = p 0,05 (слабая корреляция, статистически не значима)	Возраст манифестации психических расстройств и парафилий не имеет взаимовлияния
3) сексуальный садизм, расстройства сексуального предпочтения (парафилии)	Sig = 0,005 <p 0,05 Sig = 0,013 <p 0,05 (статистически значимы)	10–12 лет 20 лет – общая тенденция 20–22 года (обнаружено взаимовлияние)

Периоды, провоцирующие формирование расстройств сексуального предпочтения, пришлись на возраст 10–15 лет. Такая тенденция наблюдалась в обеих группах ССП. Десятилетний возраст является началом подросткового периода, на протяжении которого у мальчика должен сформироваться адекватный образ женщины и нормативный объект либидо. На фоне тех условий, которые были описаны выше, психоло-

гические механизмы криминальной агрессии спровоцируют влечение, реализуемое при помощи агрессивных способов удовлетворения сексуальной потребности⁴. Воспрепятствовать такой тенденции могут личностные установки, сформированные с учетом социокультурных механизмов, воспитания у подростков установок регуляторного воздействия на мотивацию криминальной агрессии, направленной против женщин.

Выводы:

1. манифестация паттерна повседневногo садизма в 12–15-ти летнем возрасте обусловила появление и развитие у них расстройств сексуального предпочтения к возрастному периоду 32–33 года. Таким образом, можно предположить, что паттерн повседневногo садизма влияет на восприятие и смещение объекта либидо, что способствует закреплению парафильного поведения;
2. манифестация паттерна сексуального садизма показала тесную взаимосвязь с возрастом манифестации расстройств сексуального предпочтения (коморбидных парафилий), обусловив, таким образом, их формирование и развитие на возрастном периоде от 10 до 20 лет, при этом в возрасте 20–22-х лет график распределения показал взаимодействие двух нарушений;
3. образовательные корректирующие программы по формированию адекватного восприятия образа женщины для подростков необходимо внедрять в программу школьного образования с 10-ти летнего возраста.

Литература

1. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 04.08.2023), ст.ст. 131–135.
2. Дворянчиков Н.В., Карпова Д.В. Психосемантический анализ восприятия образа женщины у лиц, совершивших агрессивные сексуальные преступления// Журнал «Психология и право», 2011. – № 3
3. ‘Vulnerable boys are drawn in’: schools fear spread of Andrew Tate’s misogyny// «The Guardian», 8 January 2023.
4. Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence, from WHO Press, World Health Organization, 20 Avenue Appia, 1211 Geneva 27, Switzerland, 2013.
5. Technical Appendix to Ending Child Sexual Abuse and Exploitation: a Review of the Evidence. – UNICEF, New York, 2020.
6. Violence against children in education settings in South Asia. A desk review, UNICEF Regional Office for South Asia (ROSA), April 2016.
7. World Health Organization 2021. Violence against women prevalence estimates, 2018: global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional

⁴ Дворянчиков Н.В., Карпова Д.В. Психосемантический анализ восприятия образа женщины у лиц, совершивших агрессивные сексуальные преступления// Журнал «Психология и право», 2011. – № 3

prevalence estimates for non-partner sexual violence against women,
Printed in Switzerland, 2021.

The relevance of educational programs to develop in adolescents an adequate perception of the image of a woman

Nechesova S.V.

*student, Faculty of Legal Psychology,
Department of Clinical and Forensic Psychology
Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE), Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8439-3947>

e-mail: srpcompany Svetlana@gmail.com

Keywords: sexual harassment, sexual violence in educational institutions,
micro machismo, sadism, safety of girls and women, adolescents, libido shift,
puberty.

Установки на просоциальное поведение и отношения с сиблингом у юношей 15–17 лет

Оськина А.О.

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

Ключевые слова: просоциальное поведение, сиблинговые отношения, подростковый возраст.

Современный мир часто обвиняют в меркантилизме, ориентации на достижение личной выгоды и успеха. В этой связи важно понимать особенности и факторы формирования просоциального поведения у детей и подростков. Как правило, основными агентами формирования просоциальности у детей принято считать родителей. Однако в семьях, где воспитывается несколько детей, роль сиблингов важна как для развития личности в целом, так и для формирования просоциального поведения, в частности. Именно в сиблинговых отношениях дети из двухдетных и многодетных семей учатся выбирать стратегии коммуникации, осваивают различные формы сотрудничества, приобретают навыки вступления и разрешения конфликта [1, 2, 3].

В широком смысле понятие просоциального поведения понимается как совокупность неких добровольных действий индивида, направленных на оказание помощи другим [4].

Рассматривая сиблинговые отношения в контексте всей семейной системы, можно отметить с одной стороны равенство их позиций в отношениях с родителями, а с другой стороны определенную иерархию, связанную с порядком рождения детей в семье. Старшие братья/сестры нередко являются образцами поведения для младших детей, поскольку имеют более развитые навыки саморегуляции и коммуникации [2]. В свою очередь, принятие старшими детьми роли лидера может отражаться на формировании их просоциальности. Кроме того, характер отношений в сиблинговой паре, также может быть связан с тем, какие установки в отношении других людей формируются у подростков.

Целью исследования являлось сравнение установок на просоциальное поведение подростков с разной сиблинговой позицией: старших, младших и единственных детей в семье, а также выявление связи между характером сиблинговых отношений и установками на просоциальность у старших братьев и младших братьев.

В исследовании участвовали 39 юношей 15–17 лет, учащихся г. Москвы. У подростков, имеющих сиблингов, разница в возрасте с братом/сестрой составляла не более 5 лет. Группу старших сиблингов

составили 13 человек; группу младших сиблингов – 12 человек; группу единственных детей в семье – 14 человек.

Методики: «Опросник взрослых сиблинговых отношений» (ASRQ) (Stocker С., Lanthier R., Furman W., в адаптация О.В. Алмазовой); «Содержание просоциальной идентичности» (GSA), (Barriga et al., в адаптация Н.В. Кухтовой); «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной; «Социальные нормы просоциального поведения» И.А. Фурманов, Н.В. Кухтова.

Для сравнения результатов групп использовались критерии Манна-Уитни, Краскелла-Уоллиса, для выявления связей критерий ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и обсуждение. Сравнение показателей установок на просоциальное поведение при помощи критерия Краскелла-Уоллиса не выявило значимых различий между группами юношей. Однако попарное сравнение группы старших и младших сиблингов по критерию Манна-Уитни выявило, что уровень альтруизма у юношей, являющихся старшими детьми в семье, на уровне тенденции выше, чем у подростков, являющихся младшими детьми в семье. (Рис. 1). Это может объясняться тем, что старшие дети чаще принимают на себя обязанности по уходу и заботе о младших сиблингах, что выражается в уступках и даже некоторой жертвенности в их адрес. Возможно, что привычка считаться с потребностями братьев/сестер формирует у них более высокий уровень альтруизма. Младшие дети привыкли занимать более эгоистичную позицию в семье, поэтому и установки на альтруистическое поведение у них ниже.

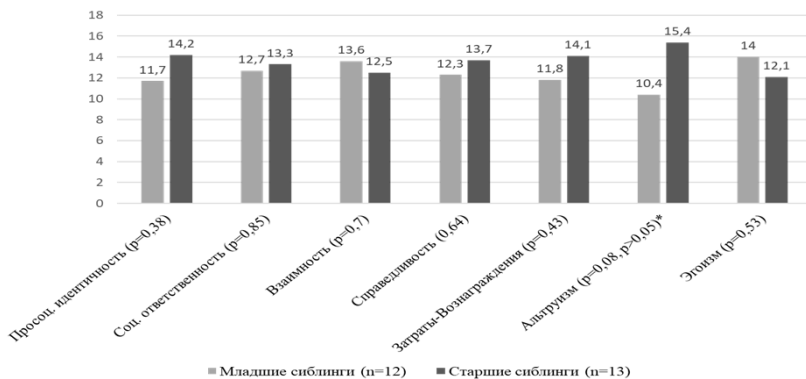


Рис. 1. Средние ранги по показателям просоциального поведения в группах старших и младших сиблингов

Для выяснения связи между особенностями сиблинговых отношений и установками на помогающее поведение в группах старших и младших сиблингов был применен метод ранговой корреляции Спирмена (Рис. 2).

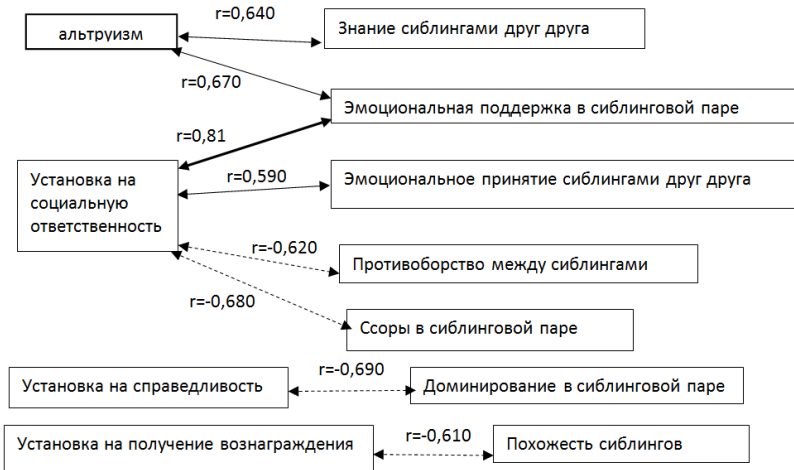


Рис. 2. Связи между особенностями сиблинговых отношений и установками на просоциальность в группе младших сиблингов

По рисунку 2 видно, что, чем выше ощущение эмоциональной поддержки и принятия в сиблинговых отношениях, тем выше проявление социальной ответственности и альтруизма у младших сиблингов. Информированность сиблингов о жизни друг друга, связана со склонностью к альтруизму у младших братьев. В то время, как такие особенности взаимодействия с сиблингом как доминирование, противоборство и ссоры сопряжены с пониженной социальной ответственностью. Эти результаты можно объяснить тем, что отношения со старшим сиблингом являются своеобразной площадкой, на которой отрабатываются способы взаимодействия с другими людьми. Паттерны поведения, выработанные в условиях доверия, эмоциональной поддержки способствуют повышению установок на просоциальность, в то время как негативные отношения с сиблингом в большей мере ориентируют подростка на эгоистичные установки [2].

Кроме того, чем выше юноши оценивают похожесть с сиблингом, тем меньше они ориентированы на оказание помощи ради вознаграждения.

В группе юношей, являющихся старшими сиблингами, были получены иные связи между характером отношений с младшим братом/сестрой и установками на просоциальное поведение (рис. 3).

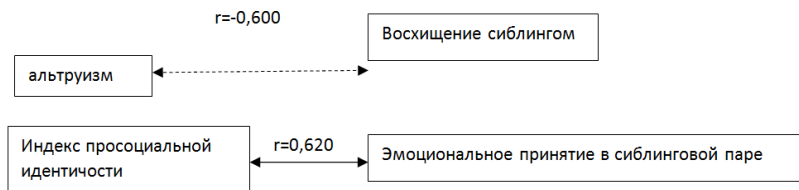


Рис. 3. Связи между особенностями сиблинговых отношений и установками на просоциальность в группе старших сиблингов

По рисунку 3 видно, что у юношей, являющихся старшими детьми в семье, связей между установками на просоциальность и особенностями сиблинговых отношений намного меньше и они иные, чем у младших сиблингов. Так, эмоциональное принятие связано с выраженностью индекса просоциальной идентичности, что указывает на то, что не только старшие дети в семье являются агентами формирования просоциальности для младших сиблингов, но и младшие дети (отношения с ними) вносят свой вклад в самоощущение старшего ребенка, в то насколько он видит себя как отзывчивого по отношению к людям. Установлено, что восхищение сиблингов друг другом не способствует проявлению альтруизма у старших братьев. Мы предполагаем, что такие результаты могут быть обусловлены личностными характеристиками испытуемых, и требуют дальнейшего рассмотрения данного вопроса.

Отдельно хотелось бы отметить полученные корреляции между установками на просоциальность и ревностью отца по отношению к сиблингу. В группе младших сиблингов ревность отца к старшему сиблингу связана с менее выраженной установкой на справедливость ($r = -0,690$ при $p \leq 0,05$). То есть, если в восприятии подростка отец лояльнее относится к старшему сиблингу, это способствует убеждению, что мир несправедлив, и ему не обязательно следовать этой морально-ценностной норме. Интересно, что у старших подростков результаты противоположны. Ревность отца к младшему брату/сестре связаны с повышением социальной ответственности ($r = 0,600$ при $p \leq 0,05$) и снижением эгоистических установок ($r = -0,720$ при $p \leq 0,01$) у старших детей. Можно сделать предположение, старшие дети (юноши) противопоставляют себя фигуре отца, и обида сверхкомпенсируется чувством справедливости и социальной ответственности.

Заключение. По результатам проведенного исследования можно сказать, что значимых различий в установках на просоциальное поведение у подростков, с разной сиблинговой позицией не выявлено. Однако показано, что просоциальное поведение связано с качеством сиблинговых отношений. Выявлены различные связи между установками

на просоциальность и особенностями отношений с сиблингом в группах юношей 15–17 лет, являющихся старшими и младшими детьми в семье.

Данное исследование носило пилотный характер. Дальнейшее исследование предполагает увеличение объема выборки, учет пола сиблинга, уточнение методического инструментария.

Литература

1. Алмазова О.В. Типология взаимоотношений взрослых сиблингов // Вестник Московского Университета. – 2013. – № 2. – С. 134–146.
2. Булыгина М.В. Сиблинговые отношения и их роль в жизни человека Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 147–156.
3. Куфтяк Е.В., Муратова А.А. Динамика совладания и психологических защит в сиблинговой подсистеме // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – № 3 (19). – С. 150–152.
4. Логвинова М.И. Просоциальное поведение: социально-психологический анализ // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 1 (57)

Attitudes towards prosocial behaviour and sibling relationships in 15–17 year old males

Oskina A.O.

*master student, Moscow State University
of Psychology & Education
Moscow, Russian Federation
e-mail: a.oskina-psy@mail.ru*

Keywords: prosocial behaviour, sibling relationship, teenage years.

Социометрический статус подростка в группе сверстников как отражение внутрисемейных отношений

Прохорова С.А.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: sofitel.pr@mail.ru

Брыкова Е.Ю.

доцент кафедры Научных основ экстремальной психологии,

Московский государственный психолого-педагогический университет

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

e-mail: rea039@mail.ru

Ключевые слова: социометрический статус, внутрисемейные отношения, подростки, детско-родительские отношения, сверстники.

Подростковый возраст с точки зрения становления и развития характера личности является самым трудным, это период интенсивного формирования ценностных ориентаций личности и создания предпосылок для появления смысла жизни, в это время активизируются процессы оформления личности и формирования мировоззрения.

Перемены в психических особенностях ребенка возникают не самостоятельно, а под воздействием ведущей деятельности, которой на данном возрастном этапе является общение со сверстниками. В подростковом возрасте закладывается основа межличностных отношений, которая в дальнейшем будет определять отношение человека и социума.

Российские ученые такие, как Е.А. Аркин, А.С. Залужный, П.П. Блонский, В.В. Титкова, Д.А. Александров говорят о том, что особенности поведения, индивидуальные качества, демографический статус, внешность и успешность в какой-либо деятельности влияет на уровень социометрического статуса личности.

Социометрический статус – это положение, которое субъект занимает в системе межличностных отношений в определенной малой социальной группе. В подростковом возрасте общение со сверстниками становится чрезвычайно важным. Среди членов подростковой группы можно выделить несколько категорий статуса они различаются количеством положительных и отрицательных выборов, которым могут соответствовать люди: предпочитаемые социометрическими «звездами», пренебрегаемые лица, изолированные и отвергнутые лица.

Однако несмотря на то, что в этот период жизни наибольшее значение для подростка имеет его круг общения, внутрисемейные отношения

играют немаловажную роль для развития личности. Все то, что приобретает подросток на данном этапе жизни, фиксируется в определенные нравственно-поведенческие нормы, которые в последующем он будет использовать во взрослой жизни. В каждой семье свой взгляд на методы, цели и способы воспитания ребенка.

Исследования М.В. Ермолаевой и О.В. Смирновой указывают на прямую связь уровня жизненной удовлетворенностью подростка с показателями социометрического статуса в группе сверстников и уровнем климата в семье. Чем благоприятнее внутрисемейные отношения, тем выше показатели социометрического статуса и жизненной удовлетворенности, также наоборот.

Ученые Г.В. Лэдд и Р.Д. в своих работах показали, что как внутрисемейные отношения влияют на отношения подростка со сверстниками, так и отношения со сверстниками влияют на отношения подростка с семьей.

В связи с новой социальной ситуацией проблема настоящего исследования состоит в необходимости дополнения существующих психологических концепций, рассматривающих влияние внутрисемейных отношений на характер взаимодействия подростка с окружающими, а также существует потребность в уточнении рекомендаций с целью более полного использования их специалистами практиками.

Методики исследования:

1. Социометрический тест (Дж. Морено).
2. Опросник «Подростки о родителях» (ADOR) (автор Е. Шафер, модификация З. Матейчика и П. Ржичана).
3. Методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса для родителей подростков.
4. Кинетический рисунок семьи (КРС) (Р. Бернс, С. Кауфман).

Целью проведенного эмпирического исследования стало определение влияния восприятия подростками внутрисемейных отношений на их социометрический статус.

Результаты и обсуждение. В эмпирическом исследовании приняли участие 20 подростков в возрасте 12–13 лет, из них 8 девушек и 12 юношей, а также их матери.

Методы исследования представлены следующими методиками: социометрический тест (Дж. Морено), опросник «Подростки о родителях» (ADOR) (автор Е. Шафер, модификация З. Матейчика и П. Ржичана), методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса для родителей подростков и кинетический рисунок семьи (КРС) (Р. Бернс, С. Кауфман).

С помощью социометрического теста произведен подсчет положительных и отрицательных выборов у подростков. Результаты социометрии показали, что в группе подростков есть представители разных статусов.

К первой группе подростков с благоприятным статусом можно отнести 10 человек из них (40%) относятся к категории предпочитаемых и (10%) к категории «звезды». Среди непопулярных подростков можно выделить: отгесненнные (25%), изолированные (10%) и отвергаемые (15%).

Благодаря опроснику «Подростки о родителях» ADOR/ПОР были изучены установки родителей, их поведение и методы воспитания с точки зрения подростков (Таблица 1). Результаты диагностики показали, что подростки из первой группы (популярные) выше оценивают доброжелательность родителей, автономность матери и близость родителей. У подростков из второй группы (непопулярные) больше выражен показатель директивность и враждебность обоих родителей, непоследовательность воспитания у матери и критику от обоих родителей.

Таблица 1

**Результаты диагностики восприятия
подростками родительского воспитания**

Особенности внутрисемейных отношений	Социометрический статус			
	популярные		непопулярные	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Характеристики семейного воспитания				
Доброжелательность мать	14,5	3,2	11,1	4
Доброжелательность отец	14,1	4,1	10,5	3
Директивность мать	7,6	4,2	8,2	4,9
Директивность отец	6,8	4,3	8,1	5,1
Враждебность мать	3,6	2,6	6,2	3,5
Враждебность отец	3,6	2,6	4,9	3,1
Автономность мать	11,2	1,8	8,7	3,4
Непоследовательность мать	5,8	3,9	8,3	4,7
Продолжение таблицы 1				
Близость мать	10,9	4,7	4,9	5,9
Близость отец	10,5	6	5,6	4,5
Критика мать	-3,6	4,7	-0,5	6,1
Критика отец	-2,8	4,7	-1,5	6,8

Исходя из результатов исследования, полученных с помощью опросника АСВ (Таблица 2), было определено, что чем больше родители проявляют тревогу и страх по отношению к своим детям и допускают чрезмерную опеку, тем выше статус их детей среди сверстников. Чем выше конфликтность в детско-родительских отношениях и чем выше нежелание родителей находиться в обществе своего ребенка, тем ниже

статус. Также на снижение социометрического статуса влияет поверхностный интерес родителей к детям-подросткам и их нежелание стесняться с ними.

Таблица 2

**Результаты сравнительного анализа
детско-родительских отношений в двух группах подростков
(U-критерий Манна – Уитни)**

Социометрический статус Показатели детско-родительских отношений	Популярные	Непопулярные	U-критерий	p
Г+ – гиперпротекция	125,0	85,0	30,0	0,14
Г- – гипопротекция	94,0	116,0	39,0	0,43
Т+ – чрезмерность обязанностей	86,5	123,5	31,5	0,17
Н – неустойчивость стиля	88,5	121,5	33,5	0,23
ФУ – фобия утраты ребенка	128,5	81,5	26,5	0,08
НРЧ – неразвитость чувств	69,5	140,5	14,5	0,01
ВК – вынесение конфликта	67,5	142,5	12,5	0,01

При помощи методики Кинетический рисунок семьи (Таблица 3) была изучена субъективная семейная ситуация у подростков. Результаты по кинетическому рисунку семьи показали, что популярные подростки демонстрировали более благоприятные взгляды на семейные ситуации на своих рисунках, в то время как непопулярные подростки демонстрировали больше признаков тревоги.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа субъективной семейной ситуации в двух группах подростков (U-критерий Манна – Уитни)

Социометрический статус Показатели субъективной семейной ситуации	Популярные	Непопулярные	U-критерий	p
Благоприятная семейная ситуация	129,0	81,0	26,0	0,08
Тревожность	86,5	123,5	31,5	0,17
Конфликтность	97,0	113,0	42,0	0,57
Неполноценность	87,0	123,0	32,0	0,19
Враждебность	86,0	124,0	31,0	0,16

По результатам качественного и количественного анализа можно сделать вывод, что характеристики родительского отношения – доброжелательность, близость и постоянство – приводят к высокому социальному статусу. Было установлено, что враждебность, непоследовательность, конфликтность и отдаленность родителей приводят к непопулярности в группе подростков.

Заключение. Семейные отношения – это комплекс взаимосвязей, которые выстраиваются между членами семьи. Основными подсистемами семейных отношений являются супружеские и детско–родительские отношения. Взаимодействие ребенка и родителей понимается как процесс взаимного влияния родителей и детей друг на друга, протекающий в рамках совместной деятельности и эмоционального общения. Принятие и любовь, кооперация с ребенком, поддержка его самостоятельности – важные условия гармоничного развития и успешной социализации подростка в обществе. Недостаточное принятие ребенка, чрезмерная фиксация на успехах, игнорирование его интересов и потребностей могут привести к личностному и социальному неблагополучию в будущем.

В подростковом возрасте происходит психологическое отделение подростка от родителей, противопоставление им. Семья сохраняет свое значение как источник эмоционального тепла и поддержки, удовлетворения различных потребностей, но родители не являются абсолютным авторитетом и воспринимаются более критически. Однако родители выступают источником жизненного опыта, служат одной из моделей, эталонов социального мира.

Доказано, что социометрический статус подростков в группе сверстников взаимосвязан с восприятием ими внутрисемейных отношений, а именно подростки, имеющие высокий социометрический статус воспринимают внутрисемейную ситуацию как гармоничную, благоприятную и конструктивную, тогда как низкостатусные сверстники сталкиваются с проявлениями директивности и дистанцированности со стороны родителей.

Литература

1. *Ермолаева М.В., Смирнова О.В.* Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков // Психологическая наука и образование. – 2020. – Том 25. – № 1. – С. 51–62.
2. *Ибадуллаева Г.М.* Психологические аспекты исследования социометрического статуса у подростков // Восточно-европейский научный журнал. 2021. – № 3 (67). – С. 41–53.
3. *Козловская Т.Н., Епанчинцева Г.А.* Практикум по психодиагностике (рисунок семьи): методические указания. – Оренбург: ОГУ, 2019. – 32 с.
4. *Лескова А.А.* Психологические особенности младшего подросткового возраста // Психолог в школе. – 2015. – 9 № 4 (16). – С. 9–13.
5. *Шаповаленко И.В.* Психология развития и возрастная психология. – Люберцы: Юрайт, 2017. – 575 с.

Sociometric status of a teenager in a peer group as a reflection of intra-family relations

Prokhorova S.A.

*Master's student, Moscow State
University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
e-mail: sofitel.pr@mail.ru*

Brykova E.U.

*Associate Professor of the Department of Scientific
Foundations of Extreme Psychology, Moscow State
University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
e-mail: rea039@mail.ru*

Keywords: sociometric status, intra-family relations, adolescents, child-parent relations, peers.

Образ наставника в системе ценностных ориентаций студентов

Репещук К.Ю.

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

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5898-852X>

e-mail: fylata_92@mail.ru

Красило Д.А.

кандидат психологических наук, доцент

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: krasilo@list.ru

Ключевые слова: наставник, ценностные ориентации, студенческий возраст, образ наставника, ориентирующий образ.

Актуальность исследования состоит в том, что период студенчества как кризис идентичности характеризуется поиском своего места в дальнейшей жизни, профессиональным и личностным самоопределением, решением возрастных задач развития в отношениях любви, дружбы, автономии от родителей, формировании ценностно-мировоззренческой позиции, поэтому наличие образа наставника и его тип во многом определяет благополучное разрешение данного кризиса.

Новизна исследования заключается в изучении субъективного образа наставника и ценностных ориентаций студентов. В большинстве работ по проблеме наставничества, последнее рассматривается либо как важный способ трудовой мотивации, либо в рамках сопровождения новых кадров на рабочих местах.

Система ценностных ориентаций личности развивается в определенных социокультурных условиях и отражает ценности данного общества. От того, какая система ценностных ориентацией будет сформирована у молодого поколения, зависит и развитие общества будущего. Обучение в ВУЗе является не просто самоценностью как таковой, но и способом формирования системы ценностных ориентаций личности. Важным фактором развития системы ценностных ориентаций является личность значимого взрослого, например, личность преподавателя как наставника в профессиональном росте.

Современные исследования наставничества претерпели значительные изменения. Наставничество рассматривается, с одной стороны, как кадровая технология, обеспечивающая передачу посредством планомерной работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника

менее опытному или, с другой стороны, как технология, обеспечивающая становление личности будущего специалиста, гармоничного вхождения человека в трудовую деятельность. Л. Голднер, А.Б. Элиягу эмпирически обосновали, что для развития отношений наставничества важным является чувство поддержки, чувствительности и доверия и сопровождается целенаправленным подходом к формированию целей отношений [3].

Дж. Родс разработал эффективную модель развития менторинга, которая постулирует взаимосвязанный набор из трех процессов (т. е. социально-эмоциональных, когнитивных процессов и процессов формирования идентичности), посредством которых ожидается, что установление тесных, заботливых отношений со взрослыми, не являющимися родителями, будет способствовать позитивным траекториям развития. В частности, отношения с наставниками могут стать контекстом, помогающим молодым людям интерпретировать межличностные трудности и справляться с ними, улучшая отношения со сверстниками и взрослыми и повышая восприимчивость молодежи к ценностям, советам и точкам зрения взрослых.

Дюбуа коллеги обнаружили, что величина эффекта наставничества составляла в среднем всего 0,10 касательно изменений в эмоциональном и психологическом плане, однако, удваивалась до 0,22 для таких же исследований в процессе профессионального обучения или на рабочем месте [4].

Дж. Гроссман и Дж. Родс определили, что эффективность наставничества зависит также и от характеристик самого ментора. Наиболее результативными оказались наставники, имеющие большой опыт в помогающих профессиях, таких как консультант, социальный работник, психотерапевт и т.п. [5].

Таким образом, в зарубежных исследованиях, как правило, феномен наставничества рассматривается с трех позиций: как элемент помощи трудным подросткам и юношам, как вектор позитивного развития социально-эмоциональных, когнитивных процессов и идентичности личности и, наконец, исследования – в которых на первый план выдвигаются личностные и профессиональные качества наставника.

Однако, наставник может выступать как в качестве реального человека, так и как идеальный образ из героев фильмов, художественных произведений и проч.

С позиции культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в процессе детского развития, ребенок опирается на идеальную форму, то есть конечный образ соответствующей деятельности, способности, которую ребенок обнаруживает у взрослого и в процессе совместной деятельности с ним. Онтогенетическое развитие в данном случае выступает как взаимодействие реальной (имеющейся у ребенка) и идеальной (сложившейся в культуре) формы и во многом определяется тем,

насколько успешно выстраивается посредническое действие, реализуемое обычно взрослым.

В зрелом возрасте внутренняя позиция личности отличается скорее индивидуальными, чем нормативно-возрастными чертами. Внутренняя позиция зрелой личности основывается на самоопределении личности, т.е. на «понимании самого себя, своих возможностей и стремлений, понимании своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни» (Божович, 1995, с. 244). О.А. Карабанова на основе представлений об ориентировочной деятельности П.Я. Гальперина выделила ориентирующий образ, на основе которого осуществляется планирование и регуляция деятельности личности [1]. В социальной ситуации развития студентов в качестве ориентирующего образа наставника выступает наставник, введенный Д.А. Красило [2]. Представленность в сознании молодого человека ориентирующего образа наставника, характер отношений с ним и соотнесенность качеств «значимого другого» обуславливает успешность профессионально-личностного развития личности. Образ наставника в студенческом возрасте выступает как ориентирующий образ в процессе присвоения себе профессиональных качеств, норм, компетенций будущей профессиональной деятельности.

Методы и методики исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие студенты 1–3 курсов в количестве 46 человек, направления 5.37.03.01 Психология. Для исследования субъективного образа наставника в студенческом возрасте была использована методика «Опросник субъективного образа наставника» Д.А. Красило. Согласно данному опроснику, студентам предлагалось оценить по 7-балльной шкале 32 пункта утверждений, состоящих из 4 вариантов, а также вставить недостающее слово на месте пропуска (конкретное лицо). Данный опросник позволяет получить доминирующий образ наставника согласно выделенным типам: идеальный наставник, реальный наставник из семьи, реальный наставник вне семьи и внутренний наставник (самостоятельность), соотнесенные со значимыми сферами жизни молодежи – любовь, карьера, мировоззрение, дружба.

Ценностные ориентации студентов были исследованы с помощью методики М. Рокича, объясняющей, что такое ценности с позиций когнитивного подхода, и демонстрирует функциональные цели жизненных стремлений. Студентам предлагалось проранжировать терминальные и инструментальные ценности (по 18 пунктов в каждой) в порядке убывания их значимости.

Подсчет взаимосвязи между типом наставника и ценностями респондентов выполнен с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты. Анализ средних значений по методике «Опросник субъективного образа наставника» показал выраженность трех типов

наставников: внутреннего наставника, реального наставника из семьи и реального наставника вне семьи.

При этом, наиболее выраженным в сферах реального самоопределения у студентов в любви (47,49), карьере (45,05), мировоззрении (46,84) и дружбе (43,02) является внутренний наставник, то есть самостоятельность личности. Внутренняя опора на себя, самостоятельность предполагает наличие организаторских умений, умение видеть и решать новую проблему собственными силами. Субъективная значимость внутреннего наставника обусловлена переходом к ступени саморазвития личности. При этом, значимыми в карьере и мировоззрении является также образ реального наставника из семьи 28,05 и 28,63 соответственно. В дружбе значительным является образ реального наставника вне семьи – 26,14.

Ценностные ориентации респондентов представлены абстрактными ценностями, ведущими среди которых являются «уверенность в себе», «свобода», «жизненная мудрость», «любовь». Анализ рангов ценностей по категориям профессиональной самореализации и личной жизни позволил выявить доминирующую направленность респондентов на личную жизнь («свобода» – 3 ранг, «любовь» – 4 ранг, «наличие хороших и верных друзей» – 8 ранг) нежели на ценности профессиональной самореализации.

Далее с помощью корреляционного анализа (при $p \leq 0,05$, $n=46$) были определены статистически значимые взаимосвязи между типом наставника и ценностными ориентациями молодых людей.

Анализ взаимосвязи ценностных ориентаций и внутреннего наставника позволил выявить умеренную положительную связь между абстрактными ценностями: «Красота природы и искусства» и «Счастье других» и во всех сферах реального самоопределения. В любви и карьере внутренняя опора на самостоятельность взаимосвязана с нетерпимостью к недостаткам, а успешность в отношениях с друзьями – с самоконтролем. Выраженность внутреннего наставника как ведущего определяет взаимосвязи в карьере и мировоззрении с ценностью «эффективность в делах».

Ценность «здоровье» респонденты определили как одну из самых значимых, при этом на нее отрицательно влияет решение такой возрастной задачи как успешность в карьере. Отрицательная взаимосвязь также обнаружена между материально-обеспеченной жизнью и сферой реального самоопределения в любви. Данные наглядно представлены в таблице 1, 2.

Таким образом, у студентов-психологов 1–3 курсов в системе ценностных ориентаций ведущее место занимают абстрактные ценности «уверенность в себе», «свобода», «жизненная мудрость», «любовь». Тогда как в категорию «конкретные ценности» наиболее значимыми попали «здоровье» и «материально-обеспеченная жизнь». Категория «ценности профессиональной самореализации» не является значимой. Наиболее

выражен во всех сферах реального самоопределения внутренних наставник, что соответствует ступени саморазвития, активного самоопределения и решения возрастных задач. Взаимосвязь типа наставника и системы ценностных ориентаций носит весьма противоречивый характер.

Таблица 1

Корреляционный анализ терминальных ценностных ориентаций студентов и внутреннего наставника

Сфера самоопредел Ценность	Наставник в любви	Наставник в карьере	Наставник в мировоззрении	Наставник в дружбе
Активная деятельная жизнь	-0,06	-0,07	0,05	-0,01
Здоровье	-0,22	-0,30	-0,13	-0,22
Интересная работа	0,26	0,16	0,07	0,21
Материально обеспеченная жизнь	-0,31	-0,30	-0,33	-0,24
Наличие хороших друзей	-0,24	-0,05	-0,13	-0,14
Общественное признание	0,03	0,20	-0,01	-0,01
Продуктивная жизнь	0,01	-0,09	-0,06	-0,03
Счастливая семейная жизнь	0,08	0,09	-0,06	0,04
Удовольствия	-0,18	-0,18	0,03	-0,23
Жизненная мудрость	-0,09	-0,08	-0,03	-0,03
Красота природы и искусства	0,35	0,39	0,29	0,44
Любовь	-0,15	-0,16	-0,13	-0,13
Познание	0,10	-0,05	0,01	0,12
Развитие	0,12	-0,04	0,06	0,21
Свобода	-0,19	-0,10	-0,14	-0,31
Счастье других	0,48	0,52	0,56	0,39
Творчество	0,09	0,13	-0,01	0,06
Уверенность в себе	-0,07	0,01	0,03	-0,14

Таблица 2

Корреляционный анализ инструментальных ценностных ориентаций студентов и внутреннего наставника

Сфера самоопредел Ценность	Наставник в любви	Наставник в карьере	Наставник в мировоззрении	Наставник в дружбе
Аккуратность	0,19	0,28	0,27	0,04
Воспитанность	-0,15	-0,03	-0,16	-0,13

Сфера самоопредел	Настав- ник в любви	Настав- ник в ка- рьерере	Наставник в мировоз- зрении	Настав- ник в дружбе
Высокие запросы	0,09	0,13	0,13	0,02
Жизнерадостность	-0,13	-0,34	-0,25	-0,08
Исполнительность	-0,15	-0,13	0,01	-0,02
Независимость	-0,11	-0,10	-0,13	-0,39
Нетерпимость к недостаткам	0,40	0,30	0,24	0,20
Образованность	-0,24	-0,11	-0,15	-0,12
Ответственность	-0,03	-0,06	-0,15	0,10
Рационализм	-0,11	-0,29	-0,15	-0,08
Самоконтроль	0,15	0,15	0,15	0,31
Смелость	0,17	0,00	0,13	0,11
Твердая воля	0,14	0,05	0,19	-0,20
Терпимость	0,16	0,20	0,09	0,24
Честность	-0,21	-0,14	-0,19	0,00
Чуткость	0,06	0,04	-0,08	0,25
Широта взглядов	-0,30	-0,16	-0,16	-0,23
Эффективность в делах	0,21	0,33	0,33	0,24

Литература

1. *Карабанова О.А.* Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Галь перину // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 4.
2. *Красило Д.А.* Ориентирующий образ наставника в период вхождения во взрослость // Психологическая наука и образование. 2006. Том 11. № 1. С. 50–62.
3. *Goldner, L., Ben-Eliyahu, A.* Unpacking Community-Based Youth Mentoring Relationships: An Integrative Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 5666. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115666>
4. *Liang, B., Spencer, R., West, J., Rappaport, N.* Expanding the reach of youth mentoring: Partnering with youth for personal growth and social change. *J. Adolesc.* 2013, 36, 257–267
5. *Rhodes, J.E.* (2005). A theoretical model of youth mentoring. In D.L. DuBois & M.J. Karcher (Eds.), *Hand book of youth mentoring* (pp.30–43). Thousand Oakes: Sage Press.

The image of a mentor in the system of students' value orientations

Repesciuc X. Y.

*PhD student, Moscow State University
of Psychology & Education
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5898-852X>

e-mail: fylata_92@mail.ru

Krasilo D.A.

*PhD in Psychology, Moscow State
University of Psychology & Education
Moscow, Russia*

e-mail: krasilo@list.ru

Keywords: mentor, value orientations, student age, image of a mentor, guiding image.

Психологический образовательный проект как способ улучшения эмоционального состояния студентов 1–5 курсов

Римский В.Г.

*Студент 2 курса магистратуры,
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Российская Федерация
e-mail: vlad.rimsky24@yandex.ru*

Лучинкина И.С.

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»,
г. Симферополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5111-4396>
e-mail: miss_luchinkina@mail.ru*

Ключевые слова: эмоциональное состояние студентов, рационально-эмоциональная поведенческая терапия.

Проблема и актуальность

Эмоциональные проблемы личности и общий уровень ее дистресса влияют на эффективность в учебе и эмоциональное состояние. С этими проблемами помогают справиться психологи и различные способы самопомощи, но стоит отметить, что не все студенты имеют возможность обратиться за платной психологической помощью, а некоторые студенты испытывают дискомфорт от мыслей, что они не знают как работают психологи, какие методы используют и какие в целом существуют подходы к решению эмоциональных проблем. С появлением переизбытка информации в интернет-среде о методах и способах психологической самопомощи стало сложно определить какой метод подойдет конкретному случаю. Проанализировав эти трудности, мы разработали образовательный проект на основе доказанного подхода психологии [3].

Созданный психологический образовательный проект включает в себя 8 занятий по 1,5 часа, которые основаны на принципах и методах рационально-эмоциональной поведенческой терапии Альберта Эллиса. Программа включала в себя теорию и обучающие тренинги.

Программа включала в себя теорию, обучающие тренинги и домашние задания с возрастающим уровнем сложности. За время проведения проекта были изучены такие основы как: формула А-В-С, различные способы выявления и диспутирования иррациональных убеждений,

способы определения собственных эмоций, способ формирования рациональных убеждений, а также краткая история создания метода РЭПТ Альбертом Эллисом [1.2].

Результаты

На данном этапе исследования мы можем проанализировать качественные показатели улучшения эмоционального состояния респондентов.

Проанализированы самоотчеты респондентов, которые позволили сделать следующие выводы:

1. Образовательный проект, построенный на принципах и методах рационально-эмоциональной поведенческой терапии Альберта Эллиса позволил участникам справиться с такими эмоциями как страх, тревога и стыд. Отмечены такие результаты как исчезновение страха публичных выступлений, страха говорить в группе: *“Не боюсь говорить”*, *“Я поборолла страх перед выступлениями”*, *“Сейчас из перечисленных раньше страхов я не боюсь ничего”*. Респонденты отметили положительный результат после прохождения техники “Атака на стыд” при работе с тревогой и стыдом: *“Хороший результат также с социальной тревогой, благодаря упражнениям на стыд, и поддержке проекта в этом”*.

Также, можно отметить формирование у некоторых респондентов модели поведения, которая позволяла идти в свой страх или делать что-то вопреки своему страху (одна из техник РЭПТ). Так, респонденты отметили: *“Научилась идти в свой страх, научилась работать с сопротивлением. Плодотворно поработала с темой стыда.”*, *“Я 2 раза вставала на стул и рассказывала стихотворение и почти не чувствовала при этом никакого дискомфорта, так как уже поборолла какие-то свои небольшие убеждения.”*

2. Методы, проведенные в рамках образовательного проекте также позволили респондентам сформировать навык раскладывать свою проблему по формуле А-В-С рационально-эмоциональной поведенческой терапии, выявлять, диспутировать иррациональные убеждения и заменять их на рациональные. Респонденты отметили в своих самоотчетах: *“Стала мыслить более рационально”*, *“Научилась прорабатывать ситуацию”*, *“Теперь мне легче выявлять какие-либо убеждения, появился некий «радар»*.
3. Среди результатов проекта стоит отметить и появление осознания в том, что респонденты могут говорить о своих эмоциях и эмоциональных проблемах, с которыми столкнулись: *“Я стала более открытой, перестала бояться что как то опозорюсь перед кем-то”*, *“Стала меньше бояться проявлять себя в группе, что для меня очень важно.”*, *“Легче проявляюсь, меньше стыжусь, более открытая*

стала.”, “Я поняла, что могу говорить о своих эмоциях, загонов, не смотря на возможную реакцию.”.

4. Также, мы хотим отметить положительное влияние образовательного проекта на мотивацию к учебе. Респонденты отметили, что их интерес и мотивация к учебе после проекта возросла: “Поняла, что учёба для меня всё ещё интересна, в первую очередь.”, “Познавательные и полезные пары, на которые хотелось приходить. Я готова была бы ходить.”. Некоторые респонденты сообщили об улучшении успеваемости в университете: “Улучшились оценки”.
5. Заключительным результатом мы можем отметить возросший интерес к рационально-эмоциональной поведенческой терапии Альберта Эллиса после проведения образовательного проекта и демистификацию психологических консультаций в целом. Респонденты отмечают, что занятия помогли узнать как проходит психологическая работа в групповом или индивидуальном формате.

Респонденты отметили: “Проект был полезен новой информацией о возможностях терапии, которые я могу применять в собственной жизни”, “Я узнал больше про направление рэпт и заинтересовался им.”, “Очень информативные и продуктивные занятия, позволяющие лучше узнать, как работает «психологическая кухня» и многое для себя переосмыслить.”. “Как человек, который отдалённо знаком с психологией, мне очень понравились занятия всё было понятно и очень интересно, подтянул некоторые аспекты и узнал много чего нового, а так же применяю иногда в своей жизни.”, “Каждое занятие улучшало моё мнение о данном направлении и интересовывало”.

Выводы

Психологическая образовательная программа, построенная на принципах и методах рационально-эмоциональной поведенческой терапии Альберта Эллиса оказала положительное воздействие на респондентов.

Мы видим улучшение по эмоциональным показателям, которые в свою очередь помогли респондента сформировать новые более гибкие и адекватные к ситуациям модели поведения.

Также, заметны улучшения в мотивационной сфере, а мотивация один из ключевых компонентов образовательного процесса в высших учебных учреждениях. Мотивационный компонент напрямую влияет на уровень профессионализма будущих специалистов. Мы предполагаем, что становление проекта как части образовательного процесса только улучшить успеваемость и поможет студентам справиться с дистрессом.

Также, мы предполагаем, что при более длительной работе образовательного проекта мы выявим статистически достоверные количественные различия по показателям дистресса и наличия иррациональных

убеждений респондентов, проходящих образовательный проект (в формате лонгитюдного исследования).

Литература

1. Альберт Эллис, Артур Ландж Эмоции. Не позволяй обстоятельствам и окружающим играть на нервах. – СПб.: Питер: 2021. – 237 с.
2. Альберт Эллис, Раймонд Чип Тафрейт. Управление гневом. Как не выходить из себя, спокойно реагировать на все и справиться с самой разрушительной эмоцией. – СПб.: Питер: 2021. – 247 с.
3. Арефьева А.В., Фатеева Н.М., Глухих Т.А., Турьшова А.А. Адаптация студентов к учебному стрессу // Здоровье и образование в 21 веке. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stressov-na-emotsionalnoe-sostoyanie-studentov-v-period-obucheniya/viewer> (дата обращения: 15.09.2023).

**Psychological educational project
as a way to improve the emotional
state of students of 1–5 courses**

Rimskiy V.G.

*Second-year master's student,
State Budget Education Institution of Higher
Education of the Republic of Crimea Crimean Engineering
and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov,
Simferopol, Russian Federation
e-mail: vlad.rimsky24@yandex.ru*

Luchinkina I.S.

*candidate of psychological sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology,
State Budget Education Institution of Higher Education
of the Republic of Crimea Crimean Engineering
and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov,
Simferopol, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5111-4396>

e-mail: miss_luchinkina@mail.ru

Keywords: students' emotional state, rational-emotive behavior therapy.

Событийная сфера жизненного пути у современных юношей и девушек

Ромонятова В.С.

*Магистр психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: romonyatovaa@gmail.com*

Гончарова С.С.

*Научный руководитель; кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной и семейной психологии,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: s.goncharowa@mail.ru*

Ключевые слова: жизненный путь, событие жизненного пути, психологическая автобиография, прошедшие события, ожидаемые события.

В юношеском возрасте существует ярко выраженная потребность в глубоком осознании логики происходящих событий собственной жизни, в создании ясной и целостной картины жизненного пути, особенно в связи с негативными событиями.

В статье рассматривается проблема событийной сферы современных юношей и девушек. Представлены результаты исследования особенностей психологической автобиографии в юношеском возрасте. Методологическую основу нашего исследования составил событийно – биографический подход (Ш. Бюлер, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова – Славская), в рамках которого личность рассматривается как субъект жизненного пути, а основной единицей анализа и измерения жизненного пути личности являются события.

События жизненного пути изучались с помощью методики Е.Ю. Коржовой «Психологическая автобиография». Это экспрессивная проективная методика исследования переживаний, связанных с наиболее значимыми сферами жизни. Методика позволяет выявить особенности восприятия значимых жизненных ситуаций, а именно – наиболее важных событий в жизни человека. Это особые ситуации, тесно связанные с личностью испытуемого [2].

Основными характеристиками событийной сферы в методике «Психологическая автобиография» являются: *продуктивность воспроизведения образов прошлого и будущего; оценка, интенсивность переживания и валентность события; время ретроспекции и антиципации, содержание событий жизненного пути.*

В исследовании событийной сферы (психологических биографий) юношей и девушек, участвовало 100 юношей и девушек в возрасте от 18–22 лет.

Результаты исследования:

Продуктивность воспроизведения событий прошлого и будущего (количество).

В большей степени при исследовании событийной сферы личности центральное внимание уделяется количеству воспроизведенных фактов. Основной идеей исследования была взаимосвязь количества событий и адекватности психологического и/или физического состояния. При изучении жизненного пути личности как целостного явления учет количества перечисленных событий приобретает другое значение: продуктивность характеризует в этом случае богатство психологического времени, или, легкость актуализации образов прошлого и будущего, а также адекватность психического состояния [1].

В психологической автобиографии всего респондентами было указано 700 событий, из них 342 являются фактами прошлого, и 358 – ожидаются в будущем.

Результаты исследования показали, что у подавляющего большинства опрошенных девушек, а также большого количества юношей значительная часть прошедших событий психологической автобиографии – это события негативного характера ($n=188$), в отношении будущего обратная тенденция - больше событий «радостных» ($n = 298$), чем «грустных» ($n = 60$). (Таблица 1).

Таблица 1

Продуктивность событий психологической автобиографии юношей и девушек (количественное распределение)

События	Прошедшие		Будущие		Σ	
	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши
Радостные	62	92	160	138	222	230
Грустные	97	91	21	39	118	130
Σ	159	183	181	177	340	360

Нами выявлены статистически значимые различия в количестве обозначенных респондентами событий прошлого и будущего. Так, продуктивность воспроизведения событий негативного прошлого ($r = 0,44$ при $p < 0,05$), а также событий позитивного будущего ($r = 0,32$ при $p < 0,05$) у девушек значимо выше, чему юношей.

Интенсивность переживания событий.

В таблице 2 отображено количественное распределение событий в зависимости от валентности (позитивная – негативная), времени

(прошедшее – будущее), а также интенсивности переживания (слабая, умеренная, сильная).

Таблица 2
Распределение событий в зависимости от направленности, времени и интенсивности переживания

		Количество событий по интенсивности переживания		
		Положительные	Негативные	Σ
Сильные	Прошедшие	102	123	225
	Ожидаемые	221	0	221
Умеренные	Прошедшие	52	65	117
	Ожидаемые	77	49	126
Слабые	Прошедшие	0	0	0
	Ожидаемые	0	11	11

Проанализировав результаты, мы можем говорить о следующих показателях:

Количество событий сильных по интенсивности переживаний в прошлом (225), это больше, чем в будущем (221). Количество умеренных преобладает в будущем (126), чем в прошлом (117). Слабых событий по интенсивности переживания также больше указано в будущем (11), в прошлом испытуемые не указали ни одного события слабого по интенсивности переживания.

Количество событий негативной валентности в прошлом составляет (188), это значительно больше, чем в будущем (60). Более значительная разница наблюдается в событиях позитивной валентности: в сумме испытуемые указали (154) событий в прошлом, и (298) ожидаемых событий.

Время ретроспекции и антиципации значимых событий.

Анализ времени ретроспекции событий для раннего юношества показал, что в среднем юноши указывают события, произошедшие 5,9 лет назад, а девушки – события, давности 6,5 лет.

Время антиципации, то есть удаленность в будущее, для юношей и девушек оказалось разным по средним показателям со временем ретроспекции. Среднее значение антиципации для юношей – 6,7 лет, а для девушек – 2,4 года.

Известно, что чем больше удаленность событий в прошлое (среднее время ретроспекции), тем больше степень их реализованности, а чем больше удаленность событий в будущее (среднее время антиципации), тем больше степень их потенциальности. Следовательно, девушки в большей степени ориентированы на прошлое, а юноши – на будущее.

Валентность событий жизненного пути.

Из общего числа респондентов 100 человек, как для прошлого, так и для будущего характерно преобладание событий позитивной валентности.

Так, для событий прошлого у 85 % испытуемых из общего числа перечисленных событий указано больше положительных, 5 % испытуемых указали больше негативных событий в своей психологической автобиографии, чем позитивных. У 5 % число негативных и позитивных событий прошлого оказалось равным.

Для будущего, или ожидаемых событий, характерна еще более значимая разница: 57 % респондентов указали больше событий положительной валентности в будущем, 27 % – больше событий отрицательной валентности, а 8 % указали равное количество ожидаемых событий негативной и положительной валентности.

Содержание прошедших и ожидаемых событий.

Юноши и девушки в большей степени значимыми в своей автобиографии считают события, связанные с учебой (экзамены, поступление и т.д.). Таких событий указано (65,9 %) от общего количества. Вторыми по значимости стали события, относящиеся к путешествиям / отдыху (31 %). События, связанные с браком / любовными отношениями составили (16,5 %). Однако стоит заметить, что события, связанные с любовными отношениями, больше отмечаются в прошлом (9,4 %), чем в будущем (7,1 %), в событиях, относящихся к виду «Я», наблюдается обратная тенденция: (7,1 %) ожидаемых событий, что больше, чем 5,1 %) прошедших. Это хорошо видно на рисунке 1 и 2.

Прошедшие события

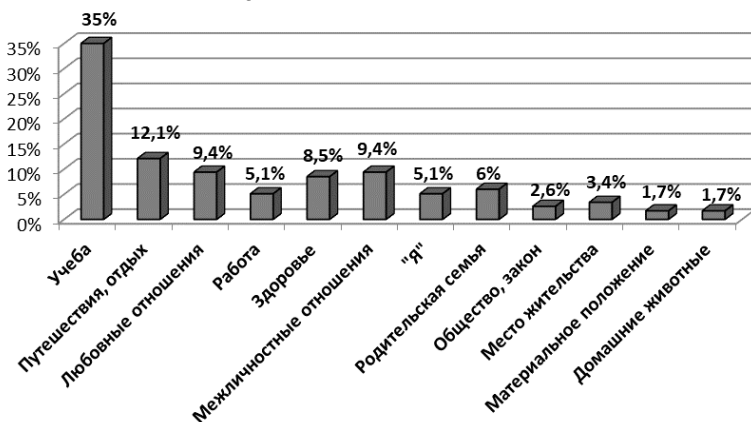


Рис. 1. Распределение событий по содержанию с учетом времени

Наименьшее количество указанных событий относятся к виду «Домашние животные», всего (5,3 %). События, связанные с домашними животными, преимущественно носили положительный характер, лишь

в двух случаях испытуемыми было указано событие негативной валентности, связанное с утратой.

Ожидаемые события

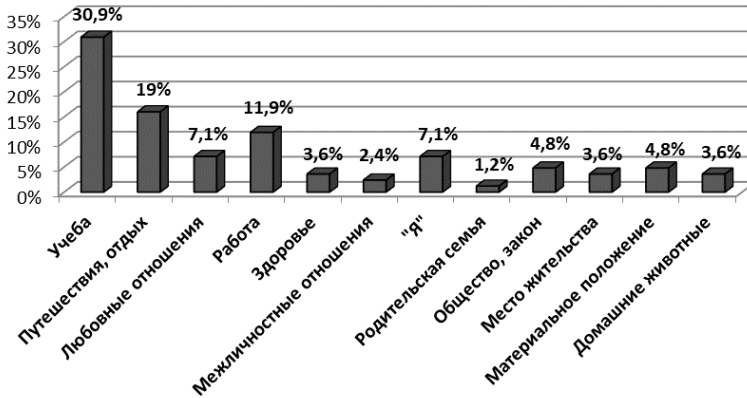


Рис. 2. Распределение событий по содержанию с учетом времени

Анализ результатов исследования событийной сферы юношей и девушек позволил сформулировать следующие выводы:

- Для современных юношей и девушек характерна большая продуктивность воспроизведения образов будущего ($n = 358$), чем прошлого ($n = 342$). У подавляющего большинства опрошенных девушек, а также большого количества юношей значительная часть прошедших событий психологической автобиографии – это события негативного характера, в отношении будущего обратная тенденция – больше событий «радостных», чем «грустных».
- Современным юношам и девушкам характерна более высокая продуктивность фактов, имеющих место в будущем, по сравнению с прошедшими событиями. Также характерна значительно более низкая продуктивность восприятия негативных событий, по сравнению с положительными как в прошлом, так и в будущем. Наиболее значительные различия характерны продуктивности восприятия ожидаемых негативных событий в сравнении с событиями негативной валентности, имеющими место в прошлом.
- В психологической автобиографии юноши и девушки делают акцент на позитивные события высокой интенсивностью переживания, как в прошлом, так и в будущем со значительной разницей по сравнению с негативными событиями. Также испытуемые больше воспроизводят события с сильным уровнем интенсивности переживания вне зависимости от его валентности.

- В целом юноши и девушки имеют позитивный взгляд, как на мир в целом, так и на свою жизнь. Такие испытуемые скорее удовлетворены своим прошлым и видят довольно позитивным свое будущее, событийная сфера для таких людей является достаточно ресурсной. Однако большой упор на положительные события может свидетельствовать о некотором избегании, или отрицании, неготовности принять в свою биографию факты произошедших с ними негативных событий.

Литература

1. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций: учеб. пособие / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Рос. пед. о-во, 1998. – 263 с.
2. Коржова Е.Ю. Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций: метод. пособие / Е.Ю. Коржова; под ред. Л.Ф. Бурлачука. Киев: Межрегион. акад. упр. персоналом, 1994. 109 с.

The event sphere of the life path of modern boys and girls

Romonyatova V.S.

*Master of Psychology, Belarusian state
pedagogical university named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: romonyatovaa@gmail.com*

Goncharova S.S.

*Scientific supervisor; candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Social and Family Psychology
Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: s.goncharowa@mail.ru*

Keywords: life path, life path event, psychological autobiography, past events, expected events.

Результаты реализации экспериментальной программы изучения культуры общения педагогов ДО

Курьлева В.С.

*магистр психологии,
педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 301»
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5208-7425>
e-mail: vskuryleva@mail.ru*

Серебрякова Т.А.

*кандидат психологических наук,
доцент, кафедра практической психологии,
Нижегородский государственный
педагогический университет им. К. Минина,
Мининский университет (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина)
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-7831>
e-mail: e-serebrya@yandex.ru*

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическое общение, культура педагогического общения.

Актуальность исследования и его новизна Культура общения – была и остается одной из непреходящих ценностей каждого человека! Данный наш вывод основывается на осуществленном нами анализе тех проблем, которые поднимались методологами педагогики и психологии (работы Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, И.А. Зимней, Г.А. Ковалева, Я.Л. Коломинского, И.С. Кона, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, А.В. Мудрика, А.В. Петровского, И.И. Рыдановой, А.Л. Свенцицкого, Н.Д. Твороговой и др.) и до настоящего времени сохраняют свою актуальность (труды Л.Н. Даниловой, Н.А. Ерышевой, В.С. Коренной, Е.В. Митюшенко, О.Н. Михайлиной, А.С. Никулиной, Т.В. Петрищевой, К.Ю. Солдатенко, Н.В. Струниной, Д.А. Фурсовой, Н.В. Хизгяевой, А.А. Шалиной, Е.В. Шульгиной и т.д.).

Особое значение культура общения имеет в процессе взаимодействия в системе «взрослый – ребенок» (результаты исследований Э. Берна, А. Валлона, Э. Дюркгейма, Дж. Мида, Ж. Пиаже, З. Фрейда, Й. Хейзинга; М.А. Авдеевой, Б.Г. Ананьева, Т.Н. Архиповой, Ю.И. Архиповой, Н.А. Бердяева, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, В.И. Быковой, А.А. Вахобовой, Л.С. Выготского, О.Б. Ганпанцуровой, В.В. Давыдова, Л.Н. Даниловой, Т.А. Живодровой, В.В. Зеньковского, В.А. Кан-Калика, В.П. Конечкой, Я.Е. Казминой, М.И. Лисиной, Е.В. Мирошниченко, А.В. Мудрика, А.С. Никулиной, А.В. Петровского, В.С. Соловьева, Н.В. Струниной,

М.С. Эльсиевой и т.д.). Именно грамотно организованное взрослым общение является той социальной ситуацией развития, конкретной формой «значимых для ребенка отношений», которые так необходимы для полноценного развития личности.

Осуществленный же нами анализ программно-методического инструментария, рекомендованного к реализации в современных ДОО, показал, что, несмотря на особую актуальность разработки проблематики общения и культуры общения, как важнейшей его оставляющей, в программно-методическом обеспечении данные вопросы практически не поднимаются. И если в программах, ориентированных на работу с детьми, данные задачи определенным образом ставятся и решаются (например, через решение задач развития речи детей дошкольного возраста), то методические разработки, ориентированные на формирование культуры общения у педагогов ДОО отсутствуют.

Эмпирическое исследование. Опираясь на осуществленный анализ исследований ученых и рассматривая общение как важнейшую форму деятельности, ориентированную на получение субъектом знаний, умений и навыков, обеспечивающих ему успешность социализации, а культуру общения, – как интегративное образование, включающее в себя совокупность знаний, умений и способов межличностного взаимодействия, обусловленную принятыми в обществе социокультурными нормами и предполагающую эффективное ее применение в непосредственном процессе взаимодействия для достижения каких-либо целей участников общения, нами были выделены ключевые параметры культуры общения как интегративного образования: потребность и способность к организации эффективных контактов с окружающими; характер, направленность, содержание и эмоциональную окрашенность этих контактов; проявление ингибции-фасилитации в процессе общения, а также – уровень сформированности речевого этикета [1], которые и составили основу спроектированной нами программы мониторинга культуры общения педагогов ДОО. В предлагаемую нами программу мониторинга культуры общения педагогов ДОО нами были включены: методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, направленная на изучение степени выраженности эмпатических способностей педагога (направленность его внимания, восприятия, мышления на понимание того, с кем организовано общение, на его состояние, проблемы, поведение и т.д.); «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха), позволяющая определить уровень коммуникативной компетентности, а также качества сформированности основных коммуникативных умений педагога; опросник для определения уровня развития педагогической ингибции Л.Б. Полосовой, ориентированный на определение уровня педагогической ингибции,

которая, как полагает автор методики, в педагогическом процессе выступает в качестве основного регламентирующего компонента педагогической деятельности, ее скорости, качества эффективности [2], методика «Направленность личности в общении» (НЛЮ-А) С.Л. Братченко, с помощью которой можно изучить направленность личности в общении, в том числе, – представления респондента о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах поведения в общении и методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова.

Осуществленное же нами исследование, респондентами в котором выступили педагоги дошкольных образовательных организаций в количестве 105 человек, показал, что высокий уровень развития культуры общения фиксируется лишь у 16 % респондентов. Данные педагоги не только владеют и вербальными (речь, голос), и невербальными (выразительные движения, движениями в пространстве группы, эмоции) средствами общения, но и гармонично сочетают данные формы общения; проявляют изобретательность в организации совместной и самостоятельной деятельности детей; наблюдательны, что находит отражение в быстром реагировании как на эмоциональные, так и на поведенческие изменения в поведении детей; для них характерен высокий уровень эмпатии, компетентный, уверенный, партнерский стиль коммуникации, низкий уровень ингибиции; диалогичная направленность личности в общении (иногда – альтоцентрическая), что проявляется в стремлении к установлению взаимопонимания в общении с детьми. Данные педагоги обладают и высоким уровнем развития рефлексивных способностей, что говорит об их способности оценивать свои действия как в прошлом, так и планировать деятельность с учетом проведенного анализа в будущем.

64% педагогов находятся на среднем уровне развития культуры общения. Данные педагоги владеют как вербальными, так и невербальными средствами общения, однако не во всех случаях могут гармонично их сочетать и применять в требующей того ситуации. Они не всегда инициативны и творчески подходят к процессу взаимодействия с детьми, не всегда замечают важные проявления в поведении и эмоциях детей, могут доминировать в контексте взаимодействия, при этом не всегда обеспечивают пространство для высказываний и самовыражения детей как в совместной, так и в самостоятельной деятельности детей. Для них характерны средний уровень эмпатии, зависимый стиль коммуникации, средний уровень ингибиции (педагог не всегда контролирует свои действия и поступки, не всегда критично оценивает свои действия и поступки, поведение устойчиво, но не восприимчиво к изменениям, педагоги недостаточно открыты в общении, склонны к подавлению окружающих), выражен ситуативный уровень рефлексии, манипулятивная и конформная направленности в общении.

И 20% педагогов, принявших участие в нашем исследовании, демонстрирует низкий уровень культуры общения. Владая вербальными и невербальными средствами общения, они редко применяют их в сочетании даже в требующих того ситуациях, не проявляют стремления к вовлечению детей в совместную деятельность, не замечают важные проявления изменений в поведении и эмоциях детей, не организуют «пространства» для самовыражения детей. Для данных респондентов типичен низкий уровень эмпатии, выражающийся в неумении сопереживать и чувствовать эмоциональный фон как группы в целом, так и отдельного ребенка в частности, отсутствием интереса к деятельности детей, в связи с чем у них возникают трудности при организации взаимодействия с детьми. Для них характерен и достаточно агрессивный стиль коммуникации, выражающийся в жесткости в общении с ребенком – педагог может перебивать ребенка, критичен в свои суждениях и оценках в отношении детей, возможны проявления подавления и унижения. У данных педагогов фиксируется высокий уровень ингибиции (педагог проявляет эмоциональную холодность, не обладает лидерскими качествами), полагающая и сравнивающая рефлексия (педагог выступает на уровне исполнителя), авторитарная направленность личности в общении, проявляющаяся в ориентации на доминирование, стремлении «подавить» партнера, подчинить его действия своим целям, эгоцентризмом, «требованием» понимания (а точнее – согласия), неуважением к чужой точке зрения, ригидностью, ориентацией на штампы и стереотипы, на «общение – функционирование».

Заключение. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что максимальное большинство педагогов ДОО (84%) не владеют культурой общения. Вместе с тем, именно высокий уровень культуры общения педагога является необходимым условием для полноценного и эффективного педагогического процесса и главным образом – для обеспечения психологической безопасности образовательной среды, в которой воспитывается и развивается ребенок. Эмоциональная же напряженность, подавление детской активности и инициативы со стороны педагога, несоблюдение и неправильная организация им режима дня в целом или отдельно взятых режимных моментов, выступают главными рисками образовательной среды ДОО.

Сделанные нами в результате осуществленного исследования выводы дают основание для разработки программы психолого-педагогического сопровождения процесса формирования культуры общения у педагогов ДОО.

Разработку данной программы и ее последующую реализацию в формате инновационной деятельности мы и определяем как перспективы нашей работы.

Литература

1. *Курyleва В.С., Суворова О.В., Серебрякова Т.А.* Теоретико-методологическое осмысление проблемы культуры общения, как фактора развития личности // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2023. № 1 (42). С. 44–54.
2. *Полосова Л.Б.* Психологические предикторы развития феномена ингибции-фасилитации в педагогическом общении: дис. ... канд. психол. наук... Кандидат психологических наук: 19.00. – Екатеринбург, 2014. – 142 с.

Results of the pilot program studying the communication culture of preschool teachers

Kuryleva V.S.

*Master Degree in Psychology,
educational psychologist MBDOU № 301
Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5208-7425>
e-mail: vskuryleva@mail.ru*

Serebryakova T.A.

*Candidate of Psychological Sciences, Docent,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minina
Minin University (FSBEI HE NSPU named after K. Minin)
Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-7831>
e-mail: e-serebrya@yandex.ru*

Keywords: pedagogical activity, pedagogical communication, culture of pedagogical communication.

Особенности проявления тревожности старших подростков из классов различной профилизации обучения

Ситько И.П.

магистрант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)

г. Волгоград, Российская Федерация

e-mail: ilya.sitko@mail.ru

Ключевые слова: тревожность, уровень школьной тревожности, подростковый возраст, профилизация.

Обновленный ФГОС СОО предполагает достижение обучающимся результатов различного уровня: предметных, связанных с освоением научных знаний, умений и способов действий в рамках определённой предметной области, метапредметных, заключающихся в освоении регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, и личностных, предполагающих готовность выпускника к саморазвитию, самостоятельности и самоопределению [2]. Современная школа обладает широкими возможностями для профилизации обучения, что накладывает свой отпечаток на психологическое состояние подростка, который вынужден максимально быстро определяться с направленностью своей профессионально-учебной деятельности. Отсюда вытекает проблема подростковой школьной тревожности, которая сопровождается новыми требованиями подростка к самому себе, изменением его самооценки, требованиями общества [1].

Фундаментальными в исследовании тревожности являются работы А.М. Прихожан. Она выдвинула тезис о том, что «тревожность – устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени», а также то, что фактор тревожности сопровождается «переживанием эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности» [3]. Это может помешать школьнику достигнуть высоких результатов обучения в средней школе, а что печальнее, нарушить психическое развитие личности.

Отсюда следует, что необходимым условием реализации ФГОС СОО и профилизации обучения является сопровождение обучения мониторингом уровня тревожности старших школьников, своевременной коррекцией этого показателя, профилактическими мероприятиями.

Научная новизна исследования состоит в сравнительном анализе уровня тревожности учащихся из классов разной профильной подготовки. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том,

что уровень тревожности старших подростков зависит от профиля обучения класса.

Для проверки исследовательской гипотезы нами была проведена диагностика с использованием Теста школьной тревожности Л. Филлипса. Эмпирическую выборку исследования составили 50 старших подростков – учащихся 10-х и 11-х классов ГБОУ «Волгоградский лицей-интернат «Лидер» г. Волгограда разных профилей обучения: универсального, физико-математического, естественно-научного и гуманитарного.

В ходе проведения тестирования по методике Л. Филлипса были получены следующие результаты (рисунок 1):

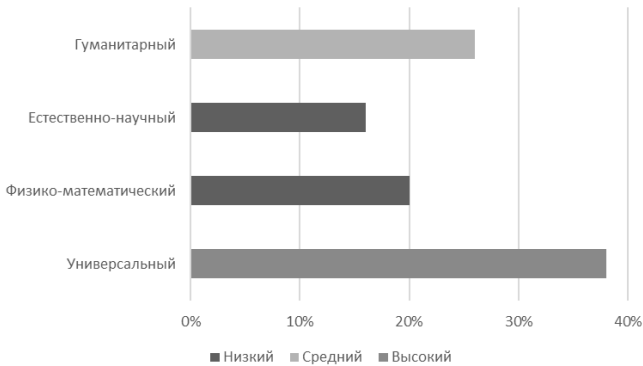


Рис. 1. Уровень тревожности учащихся 10 «А» класса

Из приведенной диаграммы становится очевидным, что высокий уровень тревожности проявляется именно у школьников универсального профиля (38%), в котором не предусмотрена профилизация в конкретной предметной области. Также интересно, что учащиеся гуманитарного профиля обладают средним уровнем тревожности (26%). Во многом это объясняется тем, что гуманитарная сфера предполагает широкий спектр профессиональной деятельности, с которой они еще до конца не определились, но уже активно погрузились в гуманитарные науки. Естественно-научный и физико-математический профили в данном случае уверены в своем выборе, избрали профессиональный путь, а потому обладают низким уровнем тревожности.

Подобное исследование было проведено и в 11 «А» классе. Как итог, установлено дальнейшее повышение уровня тревожности среди учащихся универсального профиля (46%). Это связано с приближением государственных экзаменов, окончательным выбором учебных предметов для итоговой аттестации и будущей профессии. Учащиеся этой учебной группы боятся не оправдать ожиданий, попасть в ситуацию

«неуспеха», часто заранее ожидают неприятности в учебной деятельности. В отдельных случаях это может привести к социальной дезадаптации ребенка. Примечательно, что школьники других профилей к началу 11-го класса смогли выбрать свой будущий путь, поэтому проявление тревожности у них в большинстве своем связано исключительно с приближающимися экзаменами (рисунок 2).

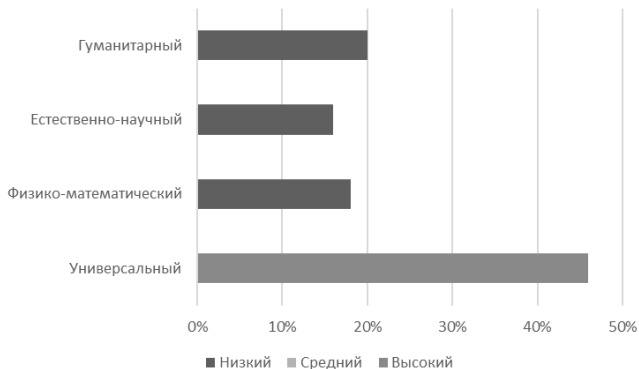


Рис. 2. Уровень тревожности учащихся 11 «А» класса

Исходя из приведенных выше результатов исследования по профилям обучения следует, что обучающиеся универсального профиля более других подвержены тревожности при обучении, а потому необходимо подробнее рассмотреть факторы, которые вызывают наибольшую тревожность в универсальных группах старшеклассников. На рисунке 3 представлены факторы, вызывающие тревожность у школьников универсального профиля 10 «А» класса.

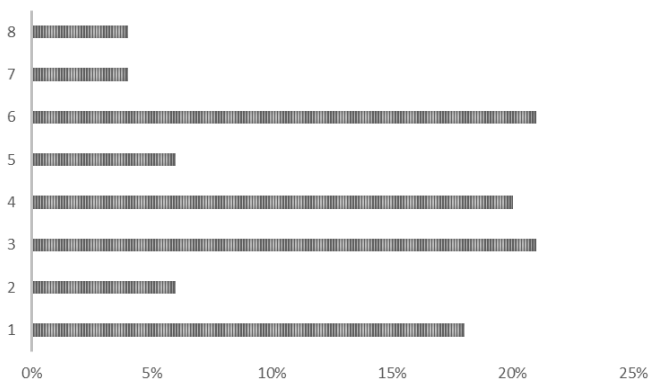


Рис. 3. Факторы тревожности учащихся универсального профиля 10 «А» класса

Рисунок практически полностью отражает психоэмоциональное состояние учеников. Наименьшую тревожность у школьников данной группы вызывают проблемы и страхи в отношениях с учителями, их сопротивляемость стрессу, ситуации проверки знаний, а также переживание социального стресса. Таких детей тревожит другое. Высокий уровень тревожности зафиксирован на факторах общей тревожности в школе и страха самовыражения. В связи с тем, что такие ученики еще не определились с предметно-профессиональной сферой, им кажется, что их мнение по тому или иному вопросу не может быть авторитетным и принимаемым классом. Однако наибольшие показатели тревожности вызывают у школьников фрустрация потребности в достижении успеха и страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Принято, что «универсалы» находятся в состоянии поиска, они особо остро реагируют на то, что родители и учителя, одноклассники ждут от них скорейшего определения, даже они сами стремятся к скорейшему самоопределению, однако боятся сделать ошибочный выбор и не оправдать свои ожидания и ожидания окружающих. В связи с этим и достижение успеха по мнению этих старшеклассников ведет к непреодолимым трудностям. Они хотят и могут достигать высоких результатов в учении, но барьеры, вызванные тревожностью, не позволяют им браться за серьезные учебные задачи из-за страха возможной неудачи.

В 11 классе ситуация несоответствия ожиданиям окружающих и неудовлетворенность потребности в достижении успеха вызывает еще большую тревожность у школьников универсального учебного профиля (рисунок 4).

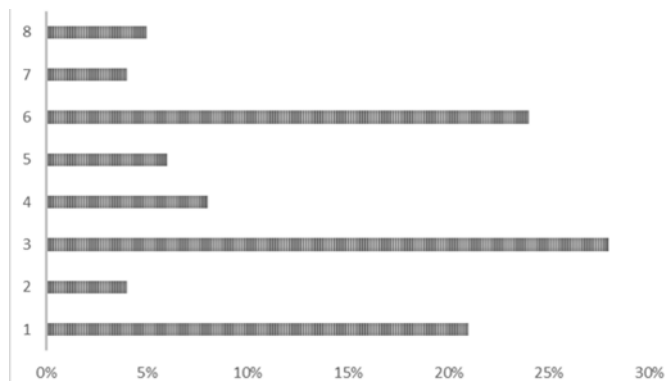


Рис. 4. Факторы тревожности учащихся универсального профиля 11 «А» класса

У одиннадцатиклассников складывается впечатление, будто их сверстники преуспели в личностном самоопределении, выборе профессии,

имеют успехи в учении, олимпиадах, подготовке к экзаменам, а они сами «топчутся на месте», не определившись с собственной сферой учебно-профессиональной деятельности. Это накладывает свой отпечаток на проявления тревожности и от других факторов. Таким образом, период начала 11-го класса для школьников с высоким уровнем школьной тревожности, обучающихся в рамках универсального учебного плана, в отличие от физико-математического, естественно-научного и гуманитарного, является критическим, переломным, когда ребенок попадает в ситуацию множественного выбора, от которого зависит успешность дальнейшей жизни школьника. Классный коллектив создает конкуренцию, в которой «универсалы» будто бы не поспевают за одноклассниками, уже поборовшими тревожность и занимающимися изучением предметов выбранной учебно-профессиональной направленности.

Полученные результаты предполагают активную развивающую работу с учащимися как в групповом (весь класс), так и индивидуальном формате. Результаты исследования дают психологу и педагогам-предметникам направления для корректировки психологической работы с классами через создание ситуаций успеха, учебную и внеучебную активность, фиксацию каждого позитивного изменения в поведении и учении ребенка, эффективную профориентацию, чтобы как можно скорее ликвидировать школьную тревожность обучающихся старших классов.

Литература

1. *Находкин В.В., Кривошапкина Ю.Г.* Исследование уровня школьной тревожности и способы ее коррекции // АНИ: педагогика и психология. 2020. № 3 (32). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-urovnya-shkolnoy-trevozhnosti-i-sposoby-ee-korreksii> (Дата обращения: 08.09.2023).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» (Зарегистрирован 12.09.2022 № 70034). [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/327Sux>. (Дата обращения: 8.09.2023).
3. *Прихожан А.М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–29.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в подготовке тезисов научного руководителя Н.Н. Плотникову.

Features of the manifestation of anxiety of teenagers from classes with profiling of training

Ilya P. Sitko
student, Volgograd State Socio-Pedagogical
University, Volgograd, Russia
e-mail: ilya.sitko@mail.ru

Keywords: anxiety, level of school anxiety, teenagers, profiling.

Профилактика конфликтов среди обучающихся младшего подросткового возраста

Слета А.Д.

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

Ключевые слова: конфликт, конфликтность, подростковые конфликты, эмпатия.

Актуальность исследования. В XX веке происходит преобразование всех жизненных аспектов общества, и большой интерес уделяется проблематике конфликтов. Это связано с тем, что происходит глобальное распространение конфликтов в социуме. Безусловно, конфликты являются необходимым условием социального развития, поэтому их наличие неминуемо. Каждый человек старается отстоять свою позицию, чаще всего не замечая мнение окружающих, что несомненно ведет к созданию соперничества, конкуренции за лидерство, негативной и напряженной обстановки между людьми.

Чаще всего конфликты возникают среди обучающихся подросткового возраста, так как ученики, в силу своих возрастных особенностей, уже осознанно совершают поступки.

Многие ученые, педагоги рассматривали вопрос конфликтов среди подростков и обучающихся: А.Р. Беженцева, М.В. Забейворота, Е.В. Грошева, Р.В. Овчарова и др. Нельзя не отметить того факта, что, несмотря на подробное изучение данной темы, современные подростки отличаются от сверстников предыдущих поколений социально-психологическими особенностями. Одной из ключевой особенности является повышенная конфликтность в условиях школы и педагогического процесса в целом.

Целью нашего исследования выступило изучение особенностей конфликтного поведения в подростковом возрасте. Гипотезой исследования выступило предположение о существовании взаимосвязи между уровнем конфликтности и сформированностью коммуникативных умений и эмпатии.

Для начала, следует разобрать основные понятия нашего исследования. В психоанализе З. Фрейд был первым из тех, кто рассматривал психику как поле боя между непримиримыми силами рассудка, сознания и инстинкта. Интрапсихический подход к конфликту изучался в психодинамическом направлении, главные идеи которого «в представлении, согласно которому индивид является динамической конфигурацией

процессов, находящихся в нескончаемом конфликте». Конфликт – это изначальная, устойчивая форма столкновения противоположных принципов, увлечений, что выражаются в противоречивости природы человека [5, с. 182]. Конфликт возникает из-за несовпадения интересов, ценностей, взглядов.

Одним из психологических свойств личности является конфликтность. «Конфликтность – вспыльчивость, раздражительность, высокая готовность вступить в конфликт, агрессивно-оборонительный стиль поведения» [3, с. 163].

Понятие конфликт и конфликтность взаимосвязаны. Это связано с тем, что конфликтность проявляется именно в ситуации конфликта. Но, несмотря на это, эти понятия имеют разный смысл. Конфликт – это столкновение несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого человека или группы людей. (Гришина Н.В.) В нем могут участвовать и не конфликтные люди. Конфликтность же, больше относится к свойству личности и сопровождает ее практически всегда. Такому человеку характерно самому быть провокатором конфликтной ситуации [1].

Конфликты широко распространены среди подростков. Конфликты являются методом утверждения своей позиции, как в отношениях со взрослыми, так и со сверстниками. Подросток находится между периодом взросления и детской жизнью и в этот момент он заглядывает в себя и начинает осознавать то, что никогда не понимал и не придавал этому значение. У подростка наблюдаются изменения, что помогают ему переступить границы и начать следовать по взрослому пути. Подросток уже готов взаимодействовать со взрослыми на равных, но пока не имеет такой возможности. А отношения со сверстниками становятся напряженными, так как появляются разнообразные интересы, круг общения разбавляется подростками старшего возраста [4, с. 77].

Исследования А.Ю. Кирильчик и Е.К. Погодиной показывают, что к причинам конфликтов в подростковом возрасте относят чрезмерное желание индивида к самоутверждению, желание быть заметным, нежелание учитывать интересы других, вступление в конфликты или споры, иногда подросток является основателем конфликта. Подростку характерна борьба за лидерство [2, с. 3].

При ориентации на выдвинутую гипотезу исследования были подобраны следующие методические процедуры: Тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха); Диагностика конфликтности (Тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности»); Тест на определение уровня эмпатии (методика И.М. Юсупова). В эмпирическом исследовании принимали участие ученики 6 класса в количестве 23 человек и ученики 7 класса в количестве 17 человек.

Наше исследование начато с диагностики конфликтности «Тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности»». По результатам методики нами было выявлено, что в 6 классе у 9% (2) учеников выявлена выраженная конфликтность; у 17% (4) школьников конфликтность не выражена; у 74% (17) подростков конфликтность выражена слабо. В 7 классе у 12% (2) учеников ярко выражена конфликтность; у 29% (5) подростков конфликтность не наблюдается; у 59% (10) школьников конфликтность выражена слабо. Таким образом, конфликтность как в 6, так и в 7 классе выражена слабо. Это говорит о том, что у большего числа испытуемых сформировано умение сглаживать конфликты, избегать критические ситуации, но, тем не менее, при необходимости они готовы решительно отстаивать свои интересы. К среднему числу выявленных результатов относятся 17% из 6 класса и 29% из 7 класса, у которых конфликтность полностью не выражена. Эта категория детей тактична, не любят конфликтов. Малая часть оставшихся, 9% из 6 класса и 12% из 7 класса, относится к категории подростков, у которых выражена конфликтность. Они настойчиво отстаивают своё мнение, даже если это может отрицательно повлиять на их взаимоотношения с окружающими. Таким образом, у большинства испытуемых конфликтность выражена достаточно слабо.

Перейдем к рассмотрению результатов учеников по тесту коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха). По результатам исследования методики, нами было выявлено, что в 6 классе компетентный способ общения наблюдается у 78% (18) человек; а у 22% (5) подростков – зависимый способ общения. Агрессивный способ общения среди обучающихся 6 класса не выявлен. В 7 классе у 12% (2) человек агрессивный и зависимый способ общения; у 76% (13) компетентный способ общения. Таким образом, основная часть испытуемых относится к компетентному способу общения. Данная категория подростков умеет выйти из любой ситуации, не потеряв при этом собственной внутренней свободы и в то же время, не дав потерять её партнеру по общению. К категории зависимые в 6 классе относятся 22% подростков, в 7 классе – 12%. У таких людей наблюдается неуверенное поведение, при котором происходит потеря внутренней свободы. Агрессивный способ общения, выявлен лишь у двух человек (12%) учащихся 7 класса, этим подросткам характерно «подавление» партнера по общению, при этом партнер теряет внутреннюю свободу.

Крайним, апробирован тест на определение уровня эмпатии (методика И.М. Юсупова). Полученные данные свидетельствуют о том, что в 6 классе высокая эмпатия наблюдается у 1 (6%) ученика; нормальный уровень эмпатии диагностируется у 15 (65%) подростков; низкий уровень эмпатии у 7 человек (31%). В 7 классе высокий уровень у 1 школьника (6%), как и в 6 классе; нормальный уровень у 10 (59%)

подростков; низкий уровень у (35%) учеников класса. Мы пришли к выводу, что у большей части испытуемых нормальный уровень эмпатийности. Такие люди внимательны в общении, стараются понять больше, чем сказано собеседником, но при излишнем их точки зрения излишнии чувств теряют терпение; предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверены в том, что она будет принята. Низкий уровень эмпатийности в 6 и 7 (53%) классах практически одинаковый, но у 6 класса преобладает в большей мере – 65%. Подростки с низким уровнем эмпатийности испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуют себя в шумной компании; отдают предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Лишь у 2 человек, по одному из каждого класса, выявлена высокая эмпатийность. Такие люди эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты и находят общий язык. Они стараются не допускать конфликтов и находить компромиссные решения, хорошо переносят критику в свой адрес.

Результаты корреляционного анализа данных показали, что выявлена тенденция к значимой обратной связи (на уровне $p \leq 0,05$) между показателями конфликтности и коммуникативных умений. Это говорит о том, что чем выше развиты у подростка коммуникативные умения, тем ниже его уровень конфликтности и наоборот. Таким образом, можно говорить о том, что гипотеза доказана частично, так как не обнаружены связи между конфликтностью и уровнем развития эмпатии.

В данной работе была рассмотрена проблема конфликта и подростковых конфликтов среди обучающихся. Исследования изученного вопроса возникли давно, но до сих пор являются актуальными и требуют сбора новой доказательной базы в связи с постоянно изменяющимся сферами жизни общества. Поставленные цель и задачи данной работы можно считать достигнутыми.

Литература

1. Бекмаганбетова Г.Г. Конфликтность как психологическая проблема // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2007. № 4.
2. Кирильчик А.Ю., Погодина Е.К. Профилактика конфликтов среди подростков в учреждения общего среднего образования // Витебск: ВНУ им. ПМ Машерова. 2022.
3. Курбатов В.И. Конфликтология, Ростов-на-Дону, 2007.
4. Овчарова Р.В. Взаимосвязь проявлений лени и конфликта саморегуляции у подростков // Общество: социология, психология, педагогика. 2020.
5. Пустовойтова О.В., Шепилова Н.А. Проект «Заметки психолога»: перспективы и опыт реализации // Научная мысль: традиции и инновации. 2020.

Педагогические подходы к коррекции цифровой игровой активности

Смирнова А.В.

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

Зотова Н.Г.

*кандидат педагогических наук, доцент,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГСПУ)
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: natzotova@yandex.ru*

Ключевые слова: Избыточная игровая активность, образовательная стратегия, эмоциональная направленность, компьютерные игры, индивидуализированное обучение.

В современном обществе подростки выделяются значительной активностью в сфере компьютерных игр, которые становятся существенной частью их повседневной жизни. Данное явление требует внимательного рассмотрения, поскольку вопросы психофизического здоровья молодого поколения являются важными и требуют комплексного подхода. С одной стороны, излишняя увлеченность компьютерными играми может негативно отразиться на количестве и качестве сна, учебных успехах, социальных отношениях. С другой стороны – данное явление может быть не столько причиной проблем, сколько их следствием. К причинам излишнего обращения относят нереализованность потребностей, в т.ч. и потребностей в общении, эскапизм, низкий социальный статус и неудовлетворенность им, отыгрывание своей социальной роли, поиск необычных впечатлений, потребность в расслаблении[1]. К личностным характеристикам игроков в компьютерные игры принято относить, как в житейском, так и научном[2] понимании часто относят гедонизм. Тем не менее, в нашем исследовании[3] выявлены наиболее значимые корреляции между познанием (гностической эмоциональной направленности личности) и такими предпочитаемыми внутриигровыми направлениями, как «история» ($R=0,646$, $p\leq 0,01$), «кооперация» ($R=0,569$, $p\leq 0,01$) и «испытание» ($R=0,525$, $p\leq 0,01$). Для исследования особенностей эмоциональной направленности личности был использован модифицированный опросник Б.И. Додонова; для выявления особенностей виртуальных игровых предпочтений использован опросник определения мотивационного профиля геймера Н.Йи. В исследовании приняли участие 24 респондента в возрасте от 12 до 16 лет, по 12 человек мужского и женского пола. Эта работа направлена на расширение

нашего понимания взаимосвязи между эмоциональной направленностью личности и выбором внутриигровых направлений. Отметим, что данная статья не имеет целью дублировать уже опубликованные данные, а скорее стремится углубить понимание и расширить применение полученных результатов, особенно с педагогической точки зрения.

Индивидуализация обучения через проектные методы представляет собой ключевой аспект нашего исследования. Основываясь на выявленных корреляциях между эмоциональной направленностью личности и предпочтениями внутриигровых направлений, мы можем приступить к адаптации образовательного процесса под конкретных учеников.

1. Проектная деятельность является инструментом для педагогической практики, который может быть адаптирован под интересы и предпочтения каждого ученика. Например, если ученик проявляет интерес к стратегическим компьютерным играм, образовательные проекты могут быть связаны с разработкой стратегических планов, решением аналитических задач и т.д. Это позволяет специалистам активно использовать игровой опыт подростков для создания контекстно-значимых образовательных сценариев.
2. Для учеников, чьи предпочтения в играх связаны, например, с историческими сюжетами, образовательные программы могут быть адаптированы для углубленного изучения истории. Это может включать в себя создание интерактивных исторических проектов, ролевых игр или даже создание виртуальных музейных выставок. В результате, обучение становится более привлекательным и личностно-ориентированным.
3. На основе данных об игровом поведении и предпочтениях, возможна адаптация методов стимулирования образовательного процесса. Например, проекты, связанные с игровыми интересами, могут быть организованы с использованием элементов соревнования, кооперации или ролевых игр, что может способствовать повышению познавательного интереса обучающихся.
4. В рамках образовательного процесса возможно применение игровых технологий, через которых будет производиться разработка образовательных игры, которые будут сочетать в себе учебный материал и интересы учеников, основанные на их предпочтениях в компьютерных играх. Разумно предусмотреть систему модерации подобных проектов. Это позволяет создать привлекательные учебные среды и обеспечить более глубокое усвоение материала.
5. Индивидуальные образовательные планы: На основе анализа данных о предпочтениях и успехах в играх, можно разрабатывать индивидуальные образовательные планы для каждого ученика. Эти планы могут включать в себя специфические проекты, курсы или

методы обучения, которые соответствуют интересам обучающихся и уровню развития.

6. Образовательные проекты могут быть спроектированы так, чтобы способствовать совместной деятельности и кооперации между учащимися, что способствует развитию социальных навыков и командной работы.
7. Учителя могут использовать интересы учеников к определенным жанрам игр, чтобы побудить их исследовать новые области знаний и учебные предметы, которые они, возможно, ранее не рассматривали.
8. В русле данного исследования достаточно очевидным является предложение по разработке программного обеспечения, применяемого в образовательном процессе в качестве игровых дидактических средств обучения. Разумеется, дидактические игры могут быть эффективным инструментом познания. Они позволяют создать интерактивную и привлекательную образовательную среду, которая способствует активному участию учеников. Игры могут помочь закрепить знания и навыки через практическое применение. Тем не менее, разработка качественных дидактических игр может потребовать значительных ресурсов в виде времени и финансов, такие игры часто могут иметь достаточно узкий круг применения, также подвергаться скорому моральному устареванию. Также, ввиду обилия различных компьютерных игр, дидактические игры, применяемые в школе, на наш взгляд, не смогут составить здоровую конкуренцию массовому программному обеспечению.

Индивидуализация образования через проектные методы, основанная на данных об игровом поведении, позволит адаптировать образовательный процесс к потребностям и интересам каждого ученика, повышая мотивацию, эффективность и интерес к учению.

Литература

1. *Кочетков Н.В.* Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 27–54. DOI: 10.17759/sps.2020110103
2. *Омельченко Н.В.* Личностные особенности играющих в компьютерные игры: дис. канд. психолог.наук. Краснодар, 2011. 169 с.
3. *Зотова Н.Г., Смирнова А.В.* Взаимосвязь между эмоциональной направленностью личности игроков подросткового возраста и их внутриигровым поведением. Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2023» / Отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, Е.И. Зимакова. [Электронный ресурс] – М.: МАКС Пресс, 2023. ISBN 978-5-317-06952-0

Actual approaches to the correction of digital game activity in the education system

Smirnova A.V.

*Master's student, Volgograd State
Social and Pedagogical University
Volgograd, Russian Federation
e-mail: annabry@mail.ru*

Zotova N.G.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Volgograd State Social and Pedagogical University
Volgograd, Russian Federation
e-mail: natzotova@yandex.ru*

Keywords: Excessive game activity, educational strategy, emotional orientation, computer games, individualised learning.

Взаимосвязь знаний о времени с другими показателями развития детей младшего школьного возраста

Солодкова А.В.

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

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1162-5693>

e-mail: solodkovaa@mail.ru

Шепелева Е.А.

кандидат психологических наук,

старший научный сотрудник,

«Центр когнитивных исследований

цифровой образовательной среды» ЦМИСД,

Московский государственный психолого-

педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9867-6524>

e-mail: ShepelevaEA@mgppu.ru

Ключевые слова: знания о времени, представления о времени, младший школьный возраст.

Проблема исследования. Знания детей о времени являются важной составляющей представлений об окружающем мире: все события и изменения, с которыми сталкивается ребенок, происходят в конкретное время, имеют определенную длительность, скорость, ритмичность и последовательность. Считается, что знания ребенка о времени способствуют лучшей организации им своей деятельности, дают возможность планирования и способствуют развитию целенаправленности, организованности и других качеств. К окончанию дошкольного возраста ребенок чаще всего уже владеет представлениями о времени, но как это соотносится с организацией им своей деятельности в младшем школьном возрасте до сих пор не было достаточно изучено. Также некоторые авторы рассматривают представления о времени как показатель интеллектуального развития, хотя при этом признается, что знания о времени могут быть получены только в результате прямого обучения и социализации. Таким образом, остается до конца неясным, связаны ли представления о времени больше связаны с возрастом, с интеллектуальными показателями ребенка или с обучением.

Гипотезы исследования. В своем исследовании мы предположили, что дети, лучше владеющие знаниями о времени и умеющие оценивать временные промежутки, будут обладать более высокими оценками самостоятельности деятельности, а также лучше будут справляться

с планированием учебной деятельности, то есть знания о времени будут взаимосвязаны с планированием деятельности и самостоятельностью ребенка. Также мы предположили, что знания о времени больше связаны с возрастными аспектами развития ребенка, чем с интеллектуальными и являются скорее показателем общей возрастной зрелости ребенка. Данное предположение основывалось на том факте, что абсолютное большинство взрослых людей могут в достаточной мере оперировать временными представлениями в своей обычной жизни.

Процедура и методы исследования. Ранее мы уже сообщали о результатах пилотного исследования, в ходе которого была выявлена взаимосвязь знаний детей младшего школьного возраста о времени с универсальными учебными действиями (УУД) планирования, а также с самостоятельностью, кроме того было показано, что знания детей о времени больше связаны с возрастом ребенка, чем с интеллектуальными способностями, и таким образом могут служить показателем общей возрастной и учебной зрелости [3; 4].

В основном этапе исследования принимали участие нормально развивающиеся учащиеся 1–4 классов, всего 176 человек (81 мальчик и 95 девочек). Возраст детей был посчитан в месяцах. Средний возраст составил 112 месяцев.

Для оценки знаний о времени был использован «Опросник знаний детей о времени» Ф.Лабрель [5], который в ходе основного этапа исследования был дополнен еще одним подтестом по сравнению с модификацией, использовавшейся в пилотном исследовании; также в некоторых подтестах были добавлены вопросы. В окончательной версии опросник, как и ранее, включал в себя 2 части: 1) оценка традиционных знаний о времени и 2) оценка времени ребенком. Первая часть опросника в последней версии состоит из 5 подтестов: ориентация во времени (8 вопросов), последовательности (4 вопроса), единицы измерения (5 вопросов), определение времени по часам с циферблатом (8 вопросов) и по цифровым часам (8 вопросов). Вторая часть в итоговой версии состоит из 4 подтестов: оценка времени относительно своего дня рождения (всего 4 вопроса, из которых оцениваются только 2), оценка разницы в возрасте (3 вопроса), оценка времени привычных событий (5 вопросов) и оценка времени беседы. Показатель надежности альфа Кронбаха для первой части модификации, использованной в пилотном исследовании, на основном этапе составил 0,749. Показатель альфа Кронбаха для первой части описываемой модификации составил 0,790. Для второй части опросника в предыдущей модификации показатель альфа Кронбаха составил 0,619, для последней модификации с добавлением еще одной шкалы – 0,718. Показатель надежности общего балла за опросник составил соответственно 0,801 и 0,861. Таким образом,

более надежной оказалась последняя модификация и для дальнейшего анализа использовалась именно она. Для выявления взаимосвязей нами отдельно оценивались баллы по первой и второй части, а также общий балл за опросник. Данные были получены для 176 человек.

Для оценки уровня интеллекта учащихся нами использовались стандартные прогрессивные матрицы Равена SPM+. Данные были получены для 162 человек.

Для оценки самостоятельности детей был использован «Индивидуальный профиль самостоятельности ребенка» А.Н. Атаровой [1], который заполнял либо учитель, либо родитель ребенка. Часть вопросов была изменена для возможности его применения в младшем школьном возрасте. Данные были получены для 111 человек.

Для оценки сформированности УУД в связи с невозможностью использования компьютерных методов диагностики, как это было на этапе пилотного исследования, были использованы бланковые методы диагностики А.З.Зака [2]: для оценки УУД анализа использовалась методика «Игра в обмен», модификация № 1; для оценки УУД планирования использовалась методика «Почтальон», модификация № 1. В связи с тем, что УУД формируются к окончанию начальной школы, данные методики использовались только с учащимися 4-х классов. Данные были получены для 32 человек.

Статистический анализ данных проводился с помощью программы SPSS Statistics 23. Корреляционный анализ осуществлялся с помощью расчета коэффициента ранговой корреляции ρ Спирмена. Для анализа надежности использовался критерий альфа Кронбаха.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования были выявлены значимые корреляции знаний ребенка о времени с возрастом, интеллектом, УУД планирования и самостоятельностью. Как и в пилотном исследовании, взаимосвязь отдельных частей общего балла за опросник с возрастом ребенка оказалась выше, чем с показателем интеллекта по тесту Равена, что подтверждает гипотезу о том, что знания о времени являются скорее показателем возрастной зрелости ребенка, чем его интеллектуальных способностей. Также, как и в пилотном исследовании, нами не было найдено взаимосвязи между знаниями о времени и УУД анализа, но с УУД планирования такая взаимосвязь была. Отдельным важным результатом исследования стала выявленная взаимосвязь между самостоятельностью ребенка и его знаниями о времени. Таким образом, обе поставленные гипотезы были подтверждены. Корреляционные связи отражены в таблице 1.

Научная новизна исследования. В исследовании впервые применялся опросник знаний детей о времени, анализирующий большое количество параметров этих знаний, который может быть использован

в практической деятельности психологов, работающих с детьми младшего школьного возраста. Также впервые была показана взаимосвязь между знаниями детей о времени и характеристиками их самостоятельности и возможностями планирования в учебной деятельности.

Таблица 1

**Корреляционные связи между баллами
за опросник и другими показателями развития**

Показатели		Баллы за 1 часть опросника знаний о времени	Баллы за 2 часть опросника знаний о времени	Общий балл за опросник знаний о времени
Возраст	Коэф.корреляции	0,631***	0,645***	0,687***
	Значимость	p<0,001	p<0,001	p<0,001
	N	176	176	176
Сумма баллов SPM+	Коэф.корреляции	0,449***	0,374***	0,457***
	Значимость	p<0,001	p<0,001	p<0,001
	N	162	162	162
УУД планирования	Коэф.корреляции	0,440*	0,208	0,615***
	Значимость	p<0,05	p=254	p<0,001
	N	32	32	32
УУД анализа	Коэф.корреляции	-0,146	-0,047	-0,085
	Значимость	p=0,427	p=0,798	p=0,643
	N	32	32	32
Самостоятельность	Коэф.корреляции	0,280**	0,175	0,253**
	Значимость	p<0,01	p=0,066	p<0,01
	N	111	176	111

Литература

1. Атарова А.Н. Психолого-педагогическая диагностика самостоятельности старших дошкольников в детских видах деятельности // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6–2 (113). С. 392–398.
2. Зак А.З. Диагностика различий в мышлении младших школьников. Оценка готовности к начальной и средней школе. Контроль развития в период 6–10 лет. М.: Генезис, 2007. 160 с.
3. Солодкова А.В., Шепелева Е.А. Связь знаний о времени детей младшего школьного возраста со становлением универсальных учебных действий и самостоятельностью // XXI Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Науки об образовании в меняющемся мире: перспективы исследований для решения глобальных и локальных проблем: тезисы конференции. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 229–233.

4. Шепелева Е.А., Солодкова А.В. Знания детей о времени как показатель возрастной и учебной зрелости // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 4. С. 3–16. DOI:10.17759/psyedu.2022140401
5. Labrell F. et al. The Time Knowledge Questionnaire for children // Heliyon. 2020. Vol. 6. № 2. P.10. DOI:10.1016/j.heliyon.2020.e03331

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования педагогический коллектив ГБОУ Школа № 1286 г. Москвы.

Relationship of knowledge of time with other developmental indicators of primary school children

Solodkova A.V.

*PhD student, Moscow State
University of Psychology & Education,
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1162-5693>
e-mail: solodkovaa@mail.ru

Shepeleva E.A.

*PhD in Psychology, Senior Researcher, Center for Applied
Psychological and Pedagogical Research, Moscow State
University of Psychology and Education
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9867-6524>
e-mail: ShepelevaEA@mgppu.ru

Keywords: time knowledge, time conception, primary school children.

Представления учителей о буллинге и инструменты снижения уровня буллинга в средних классах школы

Стратийчук Е.В.

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

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>

e-mail: chugeka@yahoo.com

Ключевые слова: буллинг, инструменты снижения буллинга, общеобразовательная школа, класс, учитель, психологический климат в школе.

Данные российских исследований показывают, что в среднем 15% учащихся 6–9 классов подвергаются буллингу, а в ряде школ показатель частоты буллинга достигает 40% [1]. Несмотря на активное изучение вопроса и создание антибуллинговых программ в разных странах, в настоящее время нет единого набора стратегий: каждая страна или исследовательская группа предлагает свои сочетания инструментов для снижения уровня буллинга. Описания и сопоставление различных программ можно найти в мета-анализах [4,7]. В Российской Федерации нет единой программы, направленной на снижение уровня буллинга в школах, хотя существует достаточно инициатив, предлагающих разнообразные инструменты для работы с буллингом, такие как «Умелый класс» или Школьные службы примирения. Одновременно с этим учителя, которые непосредственно ежедневно взаимодействуют с классом и с отдельными учениками, опираются на свой опыт и представления о буллинге и используют стратегии, которые доступны им в условиях отсутствия общешкольных программ и кажутся эффективными в конкретном классе.

Вопросом стратегий снижения буллинга в школах начал заниматься Д. Ольвеус, автор определения буллинга и создатель одной из самых эффективных анти-буллинговых программ. В настоящее время накопленные данные об эффективности антибуллинговых программ позволили провести ряд метаанализов, что позволило выделить компоненты программ, которые обеспечивают эффективность. Многие из этих компонентов, такие как менеджмент в классе, создание правил класса, патрулирование «горячих точек», напрямую зависят от действий учителей, непосредственно работающих в классах [7]. Ряд исследователей, например, С. Боултон и др. [3], М. Бауман [2] подняли вопрос о распознавании учителями ситуаций буллинга. Исследования также посвящены тому, какие стратегии и инструменты используют учителя, когда встречаются с ситуацией буллинга в классе [5, 6].

Целью исследования, проведённого в рамках магистерской диссертации стало выявление представлений учителей о буллинге и описание стратегий учителей средних классов общеобразовательных школ, направленных на снижение уровня буллинга в классах.

В рамках качественного исследования были проведены 8 предметно-фокусированных, экспертных, полуструктурированных интервью с учителями средних классов семи школ.

Была произведена полная транскрибация интервью, после чего данные были обработаны методом тематического анализа. Выбранная форма исследования позволила получить насыщенное описание представлений учителей о буллинге. Отсутствие заранее подготовленных интервьюером вариантов ответов позволило получить полную картину восприятия учителями буллинга и стратегий, используемых ими для работы с ситуациями буллинга в классах.

Тематический анализ интервью позволил выявить следующие представления и стратегии учителей, связанные с ситуациями буллинга:

- **распознавание буллинга:** учителя хорошо распознают ситуации буллинга и маркируют как буллинг следующее поведение: социальное исключение, обзывательства и любые формы вербального нападения, физическое воздействие, связанное с ограничением свободы и порчей вещей. Несмотря на то, что социальный буллинг хорошо заметен учителям, пресечение таких ситуаций затруднено, так как нет чётких критериев, по которым буллинг мог бы быть описан как буллинг в дискуссии с подростками;

Учителя дополнительно внимательны к проявлениям кибербуллинга – они также определяют его как буллинг и догадываются о нём по косвенным признакам («в этот момент чувствуешь себя по-другому, потому что в классе всё спокойно и вот в этот момент ты понимаешь, что что-то происходит, а что происходит, ты не понимаешь»), однако сообщают, что не имеют инструментов для выявления и работы с этим видом буллинга;

- **индикаторы буллинга:** основным индикатором буллинга для учителя становится снижение академической успеваемости подростка, подвигающегося буллингу, а также сложности, возникающие при формировании небольших групп для проектной или командной работы;
- **предикторы буллинга:** предиктором буллинга для учителей в первую очередь является отсутствие устойчивых отношений внутри класса.
- **роль учителя:** учителя и особенно классные руководители берут на себя роль менеджера, который первым должен принять информацию, обработать её и направить усилия в нужное русло. Испытуемые использовали, описывая свою роль, выражения «на передовой», «может

как раз видеть и диагностировать в процессе». Учителя видят себя более эффективными, чем любые специалисты, приходящие со стороны;

- **используемые учителями теории буллинга:** Самой распространённой теорией является теория индивидуальных особенностей, которая предполагает, что реакция детей возникает на те или иные отличия ребёнка от всех остальных детей. Следствие убеждённости в этой теории заключается в том, что проявления буллинга получают оправдание. Учителя заключают: «класс его не принимал, но это было как бы оправданное неприятие». Эта теория буллинга влияет на то, то индивидуальная работа с детьми, вовлечёнными в буллинг, остаётся одним из самых популярных способов работы с детьми. В интервью были озвучены представления о том, что буллинг становится более частым в определённые возрастные или другие периоды. В первую очередь, когда происходит переход в среднюю школу из младшей, а также в ситуациях смены состава учеников, ситуации появления нового ученика в классе или в период возрастных изменений у школьников, а именно, в период полового созревания. Учителя практически не используют теории, связанные с пониманием влияния групповых факторов на развитие буллинга. Однако наиболее эффективными оказываются антибуллинговые программы, основанные на этой теории.

- **используемые учителями инструменты снижения уровня буллинга:** создание системы правил и санкций (является эффективным элементом антибуллинговых программ согласно мета-анализу), проведение дискуссий, обучение навыкам и алгоритмам действий в ситуациях буллинга, менеджмент ситуации (мониторинг класса, организации учебного процесса, позволяющая избежать проявлений буллинга, алгоритмы действия учителя в сложной ситуации), патрулирование этажей на переменах (является эффективным инструментом, согласно данным мета-анализов).

Учителя отметили, что используют свою «внутреннюю позицию учителя» как опору для принятия решения, чтобы выбрать способ реагирования в ситуации буллинга.

Таким образом, мы видим, что учителя осознают свою ключевую роль в распознавании ситуаций буллинга и в снижении уровня буллинга. У учителей есть навыки распознавания социального, вербального и физического буллинга. В понимании буллинга учителя опираются на теорию индивидуальных особенностей, что может осложнять работу с буллингом в классе. Учителя обладают рядом инструментов снижения уровня буллинга, таким как менеджмент в классе, дискуссии, правила и санкции и другие. Есть запрос на увеличение количества инструментов работы с буллингом и более систематическую работу с буллингом в рамках школы.

Литература

1. *Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Александров Д.А.* (2021) Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размеров и типа школы // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 220–242. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-220-242>
2. *Bauman S., Del Rio A.* Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom // School Psychology International. 2005. Vol. 26. № 4. P. 428–442. doi:10.1177/0143034305059019
3. *Boulton M.J.* Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope // British Journal of Educational Psychology. 1997. Vol. 67. № 2. P. 223–233. doi:10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x
4. *Gaffney H., Tofi M.M., Farrington D.P.* What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components // Journal of School Psychology. 2021. Vol. 85. P. 37–56. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.002
5. *Haidaraj Y.* Teacher's knowledge of bullying and their anti-bullying attitude // European Journal of Social Sciences Studies. 2017. Vol. 2. № 2. P. 1–11.
6. *Lester R., Maldonado N.* Perceptions of Middle School Teachers about an Anti-Bullying Program [Электронный ресурс]. Knoxville, 2014. 26 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555259.pdf> (дата обращения: 16.08.2019). 21. Liu J., Graves N. Childhood Bullying: A Review of Constructs, Concepts, and Nursing Implications // Public Health Nursing 2011. Vol. 28. № 6. P. 556–568. doi:10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x
7. *Tofi M.M., Farrington D.P., Baldry A.C.* Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review [Электронный ресурс]. Stockholm: The Swedish National Council for Crime Prevention, 2008. 92 p. URL: https://bra.se/download/18.cba82f7130f475a2f1800023387/1371914733490/2008_programs_reduce_school_bullying.pdf (дата обращения: 11.01.2023).

Teachers' perceptions of bullying and their methods to reduce bullying in middle grades

Stratiichuk E.V.

*PhD student, Moscow State University
of Psychology & Education
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-0314>
e-mail: chugeka@yahoo.com

Keywords: bullying, teacher, school climate, methods to reduce bullying, middle school.

The thesis emphasizes the importance of the teacher's role in recognizing and preventing bullying in the classroom. The data on the prevalence of bullying in Russian schools are presented, the range of works describing the

teacher's position in situations of school bullying is outlined. The results of the study of teachers' perceptions of the bullying situation are presented. The theoretical model used by teachers is described. The tools available to teachers in Russian schools to reduce the level of bullying in classrooms are listed.

Кросс-культурные различия прощения в ситуации внутри- и межэтнического взаимодействия

Суднищикова А.В.

*Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии,
Глазовский государственный инженерно-педагогический университет
им. В.Г. Короленко (ФГБОУ ВО ГИПУ им.В.Г. Короленко)
г. Глазов, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7541-5169>

e-mail: alena-beltjukva@rambler.ru

Ключевые слова: прощение, готовность прощать, руминация, межэтническое взаимодействие.

Современная система высшего образования в России характеризуется открытостью и высоким уровнем мобильности. В стенах одного университета оказываются представители совершенно разных культур и этнических групп. Кроме того, в российских вузах обучается большое количество иностранцев, адаптация и интеграция которых становится одной из ключевых задач психологических служб многих вузов.

Культурные и этнические различия часто становятся причиной межличностных или межгрупповых конфликтов. В связи с этим особый интерес приобретает феномен прощения в контексте взаимодействия представителей различных этнических групп.

В современной психологии прощение принято рассматривать с позиции экзистенциально-гуманистического (Р.Энрайт, Э. Гассин, О.Ю. Гроголева), психоаналитического (В.О.Термос), интересубъектного (А.С. Чукова), диспозиционного (А.А. Адамян, С.К. Нартова–Бочавер, Л.Томпсон) подходов. В социальной психологии прощение рассматривается как феномен межличностного взаимодействия, заключающийся в предрасположенности индивида изменять свои чувства, мысли и поведение по отношению к обидчику или к ситуации несправедливости с негативного контекста на позитивный или нейтральный [4]. Прощение имеет двухкомпонентную структуру и состоит из готовности индивида прощать и отсутствия руминации на тему обиды. Готовность прощать – это готовность человека изменить свои чувства, мысли и поведение по отношению к обидчику или ситуации несправедливости, отсутствие руминации – перестройка когнитивных схем индивида, отказ от бесплотных и болезненных размышлений [2].

Несмотря на относительную изученность прощения как феномена межличностного взаимодействия, не исследованы кросс-культурные особенности прощения. Однако, именно «этнический образ «я»» может повлиять на способность и готовность индивида прощать [1]. В связи

с этим, **научная новизна исследования** заключается в выявлении этнических различий прощения в ситуациях внутриэтнического и межэтнического взаимодействия, что в свою очередь помогло бы решить большое количество межэтнических конфликтов в поликультурной среде вуза.

Цель исследования: выявление кросс-культурных различий прощения, готовности прощать и склонности к руминации в ситуации внутри- и межэтнического взаимодействия.

Гипотеза исследования: существуют этнические различия прощения, готовности прощать и склонности к руминации в ситуациях внутриэтнического и межэтнического взаимодействия.

Методы исследования:

- теоретические: анализ, обобщение, интерпретация теоретико-эмпирических исследований отечественной и зарубежной психологии, гипотетико-дедуктивный метод;
- эмпирические: психодиагностический метод. Для диагностики прощения и его компонентов использовалась русскоязычная версия методики «Шкала прощения Хартланд» (адаптация Нартова-Бочавер С.К., Адамян А.А.). Диагностика проводилась дважды с промежутком между замерами в несколько недель. Во время первой диагностики участникам предлагалось при ответе на вопросы методики представлять себе или вспоминать ситуации взаимодействия с представителями той этнической группы, к которой они сами себя причисляют. Во время второго среза участникам предлагалось отвечать на вопросы методики, представляя или вспоминая ситуации взаимодействия с представителями этнических групп, отличных от собственной.
- методы обработки данных: описательные статистики (среднее арифметическое, стандартное отклонение, медиана, асимметрия, эксцесс), U-критерий Манна-Уитни.

Эмпирическая база исследования

В исследовании приняло участие 249 человек в возрасте от 17 до 35 лет (средний возраст – 20,3; $M_o = 19$; $M_e = 19$), среди них 35,3% мужчин (88 человек) и 64,7% женщин (161 человек). Испытуемые были разделены на три группы в соответствии с принадлежностью к этнической группе: славянская (причисляющие себя к русским – 105 человек (38 мужчин и 67 женщин)), финно-угорская (причисляющие себя к удмуртам – 71 человек (14 мужчин и 57 женщин)), тюркская (причисляющие себя к татарам, туркменам, узбекам, казахам – 73 человека (36 мужчин и 37 женщин)).

Результаты

Для выявления различий между выборками по уровню исследуемых признаков был проведен анализ при помощи U-критерия Манна-Уитни

попарно: славянская и финно-угорская, финно-угорская и тюркская, славянская и тюркская группы. Результаты анализа для славянской и финно-угорской групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Достоверность различий показателей «прощение», «готовность прощать», «отсутствие руминации» в ситуации внутри- и межэтнического взаимодействия (славянская и финно-угорская группы)

Показатели	Среднее значение		Средний ранг		Достоверность различий	
	Славянская гр.	Финно-угорская гр.	Славянская гр.	Финно-угорская гр.	U	P
Прощение в своей группе	69,657	67,268	91,48	84,10	3415,0	0,346
Готовность прощать «своих»	39,229	38,648	87,81	89,52	3655,0	0,827
Отсутствие руминации по отношению к «своим»	30,429	28,620	93,20	81,54	3233,5	0,136
Прощение группы, отличной от собственной	69,257	66,141	92,33	82,84	3325,0	0,225
Готовность прощать «других»	38,419	37,014	91,18	84,54	3446,0	0,396
Отсутствие руминации по отношению к «другим»	30,838	29,127	92,26	82,94	3333,0	0,234

По результатам анализа данных в таблице 1 не выявлено статистически значимых различий по уровню исследуемых признаков между славянской и финно-угорской выборкой. Это может быть связано с тем, что славяне и финно-угры в исторической ретроспективе совместно проживают на одной территории и активно взаимодействуют друг с другом.

В таблице 2 представлены результаты анализа различий между исследуемыми признаками в финно-угорской и тюркской выборках.

В ходе анализа данных таблицы 2 выявлены статистически значимые различия у представителей финно-угорской и тюркской групп по исследуемым показателям «готовность прощать «своих»» ($U=1735,500$; $p=0,001$), «готовность прощать «других»» ($U=1919,500$; $p=0,007$). Не выявлено различий по показателям «отсутствие руминации» и «прощение» как во внутриэтнических, так и в межэтнических отношениях.

Таблица 2

**Достоверность различий показателей «прощение»,
«готовность прощать», «отсутствие руминации»
в ситуации внутри- межэтнического взаимодействия
(финно-угорская и тюркская группы)**

Показатели	Среднее значение		Средний ранг		Достоверность различий	
	Славянская гр.	Финно-угорская гр.	Славянская гр.	Финно-угорская гр.	U	P
Прощение в своей группе	67,268	64,671	78,39	66,77	2173,5	0,095
Готовность прощать «своих»	38,648	34,438	84,56	60,77	1735,5	0,001
Отсутствие руминации по отношению к «своим»	28,620	30,233	67,63	77,24	2245,5	0,166
Прощение группы, отличной от собственной	66,141	64,630	76,75	68,36	2289,5	0,227
Готовность прощать «других»	37,014	33,589	81,96	62,29	1919,5	0,007
Отсутствие руминации по отношению к «другим»	29,127	31,041	67,51	77,36	2237,0	0,156

В таблице 3 представлены результаты анализа различий по уровню исследуемых признаков славянской и тюркской групп.

Таблица 3

**Достоверность различий показателей «прощение»,
«готовность прощать», «отсутствие руминации»
в ситуации внутри- межэтнического взаимодействия
(славянская и тюркская группы)**

Показатели	Среднее значение		Средний ранг		Достоверность различий	
	Славянская гр.	Финно-угорская гр.	Славянская гр.	Финно-угорская гр.	U	P
Прощение в своей группе	69,657	64,671	99,15	75,62	2819,5	0,003
Готовность прощать «своих»	39,229	34,438	102,82	70,34	2434,0	0,000
Отсутствие руминации по отношению к «своим»	30,429	34,438	90,01	88,77	3779,0	0,874

Показатели	Среднее значение		Средний ранг		Достоверность различий	
	Славянская гр.	Финно-угорская гр.	Славянская гр.	Финно-угорская гр.	U	P
Прощение группы, отличной от собственной	69,257	64,630	97,72	77,68	2969,5	0,011
Готовность прощать «других»	38,419	33,589	101,32	71,63	2528,0	0,000
Отсутствие руминации по отношению к «другим»	30,838	31,041	88,38	91,12	3714,5	0,727

Результаты анализа показали статистически значимые различия у представителей славянской и тюркской групп по исследуемым показателям «прощение по отношению к «своим»» ($U=2819,500$; $p=0,001$), «готовность прощать «своих»» ($U=2434,000$; $p=0,000$), «прощение «других»» ($U=2969,500$; $p=0,011$), «готовность прощать «других»» ($U=2528,000$; $p=0,000$). Не выявлено различий в показателе «отсутствие руминации» как для «своих», так и для «других».

Вывод

В ходе исследования были выявлены кросс-культурные различия по показателям прощения и готовности прощать в ситуациях внутриэтнического и межэтнического взаимодействия, а именно:

- существуют различия по показателю прощения и готовности прощать как представителей своего этноса, так и представителей других этнических групп у славянской и тюркской групп. У представителей славянской группы в сравнении с тюркской готовность прощать выражена в большей мере;
- выявлены различия в готовности прощать у финно-угорской и тюркской групп. У представителей финно-угорской группы в сравнении с тюркской готовность прощать выражена в большей мере;
- не выявлено различий по исследуемым признакам у представителей славянской и финно-угорской групп. Это обусловлено интеграцией этнических групп в этногенезе;
- не выявлено различий по показателю «отсутствие руминации». Представители разных групп не отличаются по уровню злопамятности и «застревания» на переживании обиды.

Выявленные различия, однако, не объясняют механизмов поведения представителей различных групп в противоречивых ситуациях взаимодействия [см. 3]. Представленные результаты легли в основу исследования социально-психологических детерминант прощения и готовности прощать в ситуации внутриэтнического и межэтнического взаимодействия.

Литература

1. *Нартова-Бочавер С.К., Адамян А.А.* Способность прощать и домашняя среда как аспекты межличностного взаимодействия // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 193–210. DOI: 10.17759/sps.2020110112
2. *Хотинец В.Ю., Молчанова Е.А.* Опосредующая роль этнического образа в межэтнических отношениях // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 3 С. 40–57. DOI: 10.31857/S20000609-6-1
3. *Хотинец В.Ю., Коробейникова Я.П.* Психологические механизмы продуктивного копинг-поведения в проблемных коммуникативных ситуациях// Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 4. С. 59–73.
4. *Thompson L.Y. et al.* Dispositional forgiveness of self, others, and situations // Journal of personality. 2005. Т. 73. № . 2. С. 313–360

Социально-психологические факторы эмоционального выгорания педагогических работников общеобразовательной школы

Сытник Д.В.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: Dema-sit@mail.ru

Ключевые слова: социально-психологические факторы, эмоциональное выгорание, педагогический коллектив

Жизнь человека, имеющая отношение к профессиональной деятельности, может и призвана содействовать в полновесном становлении личности, развитию ее морального и физического обличия. Однако своеобразие реализуемой деятельности зачастую сопровождается возникновением целого ряда негативных факторов при психологическом формировании [1].

Профессиональная деятельность имеет существенное деформирующее влияние на личность каждого человека, и влечет за собой закономерные расхождения в профессиональных видах личности. Ежедневные сложные обстоятельства, в которых оказывается школьный учитель при реализации неординарного социального взаимодействия с детьми разного возраста, персональная уязвимость и прочие нравственно-психологические аспекты имеют отрицательное влияние на психическое и физическое здоровье педагога [4].

Ежедневные сложные обстоятельства, в которых оказывается школьный учитель при реализации неординарного социального взаимодействия с детьми разного возраста, персональная уязвимость и прочие нравственно-психологические аспекты имеют отрицательное влияние на психическое и физическое здоровье педагога.

Вопросы эмоционального выгорания педагогов общего образования рассматривались такими учеными, как: Ю.А. Александровский, С.П. Безносков, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова и др.

Синдром эмоционального выгорания (burnout) характеризуется комплексом психологических, эмоциональных и поведенческих симптомов, которые могут возникать в результате чрезмерной работы, перегрузки информацией, конфликтов с коллегами, клиентами или пациентами, отсутствия поддержки и возможности реализации своих профессиональных потребностей.

Эмоциональное выгорание – это состояние эмоционального, физического и психического измождения по причине непомерного и продолжительного влияния стрессовой ситуации. Такое состояние формируется,

если индивид долго существует в условиях перенапряжения, нехватки физических и моральных сил, ощущает свою неспособность совладать со сложившимися обстоятельствами [3].

Синдром эмоционального выгорания характеризуется ведущей симптоматикой, которая может включать чувство усталости и истощения; снижение производительности и эффективности работы; повышенная раздражительность и агрессивность; чрезмерное вовлечение в дело и отсутствие отдыха; уменьшение интереса и мотивации к работе; чувство отчуждения и отчужденности от окружающих и ситуации; эмоциональное расстройство, депрессия, тревожность; провал психологической стабильности; снижение уровня компетентности и профессиональной ответственности; проявление дезадаптации к профессиональной среде; нарушения в сфере межличностных отношений, конфликты; падение самооценки и самооценочного статуса [2].

Синдром профессионального выгорания основывается на устойчивой ежедневной напряженности, физических и эмоциональных перегрузок.

Ментальное перенапряжение проявляется в форме повышенной умственной напряженности, частых перенапряжений и увеличения объема информации, которая необходима для работы. Это может приводить к снижению производительности, ухудшению памяти и концентрации внимания.

Психическое перенапряжение может проявляться в виде тревоги, беспокойства, нарушения сна, повышенной раздражительности, депрессии и других негативных эмоций. Оно связано с высокой эмоциональной нагрузкой, которая сопровождает работу педагога.

Физическое перенапряжение может проявляться в виде болей в спине, шее, голове, повышенной усталости, а также других проявлений, связанных с длительным сидением или стоянием, недостаточной физической активностью и неправильным образом жизни.

При рассмотрении вероятности возникновения синдрома эмоционального выгорания у учителей общего образования множественные исследования позволили сказать, что у большей части педагогов выявляются определенные характеристики указанного синдрома. Синдром эмоционального выгорания у школьных учителей проявляется на нескольких уровнях, одним из которых выступает психосоматический.

Ученые говорят о том, что учителя как профессиональная категория характеризуются весьма низкими индексами физического и психического здоровья. Синдром эмоционального выгорания у школьных учителей проявляется на нескольких уровнях, одним из которых выступает психосоматический. Комбинация психических и соматических нарушений может повлечь за собой возникновение некоего замкнутого круга, что проявляется во взаимно интенсифицируемом выражении.

Выделяются стадии стресса, которые связаны с формированием синдрома профессионального выгорания у педагогов. Первая стадия –

стадия «напряжения» (также называемая стадией тревоги или адаптации) является первым шагом в развитии эмоционального выгорания и проявляется частым напряжением, тревогой, усталостью, раздражительностью и чувством неопределенности в связи с работой. Вторая стадия стресса – стадия резистентности – наступает после стадии «напряжения». На этой стадии организм пытается приспособиться к действию стрессора и выработать защитные механизмы, чтобы сохранить устойчивое состояние.

Выгорание весьма заразительно и может достаточно быстро распространяться в педагогическом коллективе. Те учителя, которые подвержены формированию синдрома эмоционального выгорания, становятся циничными, пессимистичными. Общаясь в трудовой деятельности с детьми и другими педагогами, которые работают в условиях аналогичного стресса, они могут быстро превратить весь трудовой коллектив в общность выгорающих.

Так как выгорание деформирует всю личность человека, то методы, предупреждающие его должны затрагивать все сферы развития личности.

Литература

1. *Александровский, Ю.А.* Доболезненные формы эмоциональной напряженности (дефиниция, диагностика, пути предупреждения и коррекция). / Ю.А. Александровский, Л.Н. Собчик – СПб.: Питер, 2020. – 452 с.
2. *Бойко, В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении/ В.В. Бойко – СПб.: Питер, 2019. – 105 с.
3. *Вассерман, Л.И.* Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: Пособие для врачей и психологов/ Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Е.Б. Клубова, И.Г. Беспалько, Т.А. Аристова и др. – СПб.: Питер, 2019. – 435 с.
4. *Водопьянова, Н.Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова – СПб.: Питер, 2019. – 358 с.
5. *Орел, В.Е.* Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – 448 с.

Взаимосвязь внутриличностного эмоционального интеллекта с суверенностью психологического пространства личности у учеников старшего подросткового возраста

Сяктерева О.А.

*магистрант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ)
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: syaktereva00@mail.ru*

Шубина А.С.

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования и развития,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ)
г. Волгоград, Российская Федерация
e-mail: shubina-as@yandex.ru*

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, личные границы, суверенность психологического пространства, подростковый возраст.

Эмоциональный интеллект имеет множество определений, все они сводятся к тому, что это способность понимать свои и чужие эмоции и управлять своими и чужими эмоциями. В данном исследовании использовалась концепция эмоционального интеллекта Д.В.Люсина [2].

Личные границы и суверенность психологического пространства – тождественные понятия для С.К. Нартова-Бочавер. В след за автором данный термин мы понимаем как «комфортное, суверенное пространство личности, сохранность которого обеспечивает психологическое благополучие» [3].

Эмоциональный интеллект – для современного человека необходимое условие профессиональной, личной успешности, удовлетворенности жизнью. Он обеспечивает успешную адаптацию в социальной среде, эффективное общение, достижение целей. Однако насколько важно уметь идти на контакт, настолько же важно и установить границы в общении, что важно для психологического благополучия. Этим обусловлена **социальная актуальность** заданной темы исследования.

В обновленном ФГОС СОО эмоциональный интеллект заявлен в качестве одного из метапредметных образовательных результатов, поэтому его изучение важно и актуально и с **практической точки зрения**.

Несмотря на предъявленные требования во ФГОС, тема эмоционального интеллекта подростков и его связи с разными психическими и возрастными аспектами изучена не до конца и требует расширения, что можно заявить как **проблему исследования**.

В рамках исследования впервые было выдвинуто предположение о взаимосвязи уровня эмоционального интеллекта и сформированностью личных границ обучающихся старшего подросткового возраста, что можно считать **научной новизной**.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и его компонентов с суверенностью психологического пространства, это выступило **гипотезой** исследования.

Эмпирическое исследование было проведено на учениках 9-х классов, на базе МО РФ Средняя школа № 20 Краснооктябрьского района города Волгограда с углубленным изучением отдельных предметов. Приняли участие 34 обучающихся 9 класса в возрасте 14–15 лет. Для получения эмпирических данных были использованы методики: «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бочавер)[4], тест эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д.В. Люсин)[1].

Результаты исследования эмоционального интеллекта показали, что исследуемая группа имела преимущественно сниженные результаты почти по всем шкалам методики ЭмИн Д.В. Люсина, кроме шкалы контроля экспрессии. Результаты второй методики также были по большей части низкие. Большая часть испытуемых имеют уровни ниже среднего.

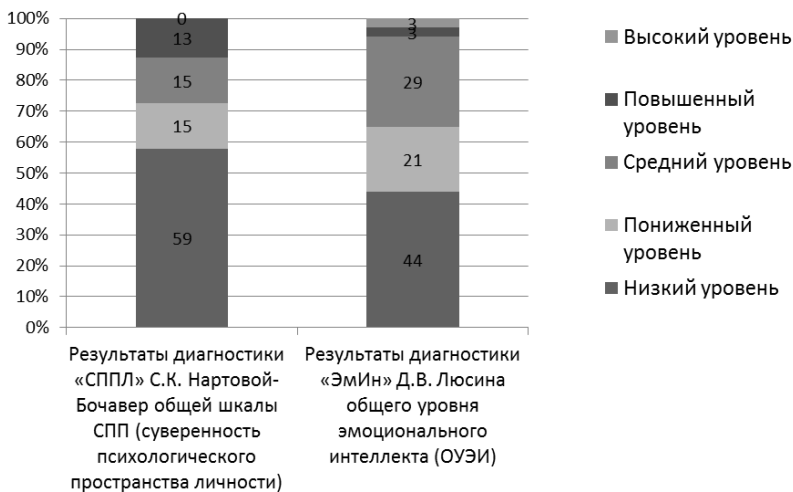


Рис. 1. Соотношение общего уровня эмоционального интеллекта (ОУЭИ) методики «ЭмИн» Д.В. Люсина и суверенности психологического пространства (СПП) методики «СППЛ» С.К. Нартовой-Бочавер

Это может говорить о том, что большинство испытуемых имеют трудности с установлением, осознанием и отстаиванием личных границ,

их суверенности, а также с уровнем эмоционального интеллекта, что может быть затрудняющим фактором при построении межличностных отношений, а также учебно-профессиональных в дальнейшем.

Для проверки гипотезы был использован корреляционный анализ Спирмена.

Таблица 1

**Установленные корреляции между шкалами
методик «ЭМИн» Д.В. Люсина и «СППЛ»
С.К. Нартовой-Бочавер у старших подростков**

Шкала	ВП (понимание своих эмоций)	ВУ (управление своими эмоциями)	ВЭИ (внутриличностных эмоциональный интеллект)	ПЭ (понимание эмоций)	ОУЭИ (общий уровень ЭИ)
Коэффициент корреляции со шкалой СПП	0,595**	0,381*	0,612**	0,533**	0,538**
Знач. (двухсторонняя)	0,000	0,026	0,000	0,001	0,001

*корреляция значима на уровне 0,05.

**корреляция значима на уровне 0,01.

Все выявленные корреляции связаны с внутренней направленностью (о эмоциях самого человека). 4 шкалы (шкалы и субшкалы) имеют ярко выраженную корреляцию на уровне значимости на 0,01 и 1 шкала на уровне 0,05.

Подтвердилось предположение о взаимосвязи суверенности психологического пространства с внутриличностным эмоциональным интеллектом и его составляющими. Это можно интерпретировать как то, что чем выше понимание и контроль своих эмоций, тем легче устанавливать личные границы и отстаивать их суверенность. Более осознанные люди лучше понимают возможные и невозможные с ними взаимодействия, яснее ощущают уровень комфорта и готовы его отстаивать. Здесь в подтверждение также идет то, что в принципе понимание эмоций (что это такое, зачем они нужны, что с ними делать) положительно коррелирует с суверенностью психологического пространства личности. Выявлена также прямая взаимосвязь между общим уровнем эмоционального интеллекта и суверенностью психологического пространства.

Такие результаты могут говорить о том, что развитие суверенности психологического пространства и эмоционального интеллекта у испытуемых данной выборки в нынешнем возрасте находится на начальных этапах, процесс все еще происходит. Подростковый период сензитивный, именно в это время личность познает себя и окружающих, учится

понимать свои и чужие границы, комфортные и некомфортные отношения и взаимодействия.

Результаты настоящего исследования могут быть полезны для разработки мероприятий по развитию эмоционального интеллекта и интеграции их в общий образовательный процесс, а также для дополнения имеющихся знаний о психологии современных подростков и их эмоционального интеллекта.

Литература

1. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
2. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва: Институт психологии РАН. 2004. 176 с.
3. Нартова-Бочавер С.К. Психология суверенности: десять лет спустя. Москва: Смысл. 2017. 200 с.
4. Нартова-Бочавер С.К. Опросник «Суверенность психологического пространства» – новый метод диагностики личности // Психологический журнал. 2004. № 5. С. 77–89.

Благодарности. Автор благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта А.С. Шубину, кандидата психологических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ВГСПУ.

The relationship of intrapersonal emotional intelligence with the sovereignty of the psychological space of personality in older adolescent students

Syaktereva O.A.

*Master's student, Volgograd State Socio-
Pedagogical University (VSSPU)*

Volgograd, Russia

e-mail: syaktereva00@mail.ru

Shubina A.S.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Department of Psychology of Education and Development,
Volgograd State Socio-Pedagogical University (VGSPU)*

Volgograd, Russia

e-mail: shubina-as@yandex.ru

Keywords: emotional intelligence, personal boundaries, sovereignty of the psychological space, adolescence.

Эмоциональное выгорание у студентов

Таранова Е.А.

*студентка, Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Государственный университет просвещения»
г. Мытищи, Россия
e-mail: allekseev.na21@gmail.com*

Ключевые слова: студент, человек, эмоциональное выгорание.

С каждым годом все больше и больше студентов сталкиваются с эмоциональным выгоранием. Это связано с тем, что молодые люди берут на себя огромную нагрузку: стараются совмещать учебу и внеучебную деятельность, работу и учебу или же идет сразу идет большой поток информации в университете, также сказываются проблемы в личной жизни, недостаток поддержки от близких людей. Альфред Лэнге говорил, что эмоциональное выгорание – экзистенциальный вакуум, человеку будет недостаточно иметь достаточного количества времени для себя, если у него не будет жизни, наполненной смыслом.

Актуальность данной темы заключается в том, что именно «эмоциональное выгорание» является болезнью XXI века. Студенты перегружены, тем, что нужно на отлично закончить высшее учебное заведение, успевать проживать студенчество, жить самостоятельно и хорошо зарабатывать.

Можно выделить три стадии эмоционального выгорания:

Первая – напряжение. Здесь студент проходит через неудовлетворенность своими результатами (принижение своих способностей), с тревогой по поводу своего будущего. Эти факторы говорят о том, что человек близок к эмоциональному выгоранию.

Вторая – резистентности. На данном этапе человек игнорирует или выборочно проявляет свои эмоции, реагирует на некоторые конфликты, которые проходят у него на подсознательном уровне и с другими людьми.

Третья – это фаза истощения. Характеризуется тем, что студент не может в полной мере выполнять задания, физические упражнения, наблюдается полный упадок сил и энергии, могут появляться суицидальные мысли.

Для подтверждения теории, что большое количество студентов сталкиваются с эмоциональным выгоранием был проведен опрос. Эмпирическое исследование проводилось на студентах государственного университета просвещения. В эксперименте приняли участие 20 человек.

На вопрос «Сталкивались ли Вы с эмоциональным выгоранием в студенчестве» – ответили «Да» 70% опрошенных, соответственно «Нет» выбрало всего лишь 30%. Сталкивались с недовольством своими

результатами в учебе и работе уже большее количество людей – 75%, отдохнуть от своего окружения хотели 65%, 80% студентов работают, чтобы выглядеть не хуже остальных обучающихся. На данный момент эмоциональное выгорание наблюдается меньше, чем у половины опрошенных – у 40%, то есть у 8 человек, у 7 человек наблюдается подъем и уверенность в своих силах, и всего у пяти человек наблюдается первый этап эмоционального выгорания.

Из данных показателей можно понять, что многие сталкиваются с эмоциональным выгоранием, но на разных этапах обучения. Это исследование показало, что студенты бакалавариата часто сталкиваются с эмоциональным выгоранием. У многих из опрошиваемых внешне не было выявлено эмоционального выгорания, что свидетельствует о том, что большая часть пытается показать, что все хорошо и им помощь не нужна.

Заключение. Так как у большей части студентов было выявлено эмоциональное выгорание, то в первую очередь нужно будет создать такие условия, в которых будет находиться комфортно учащемуся, то есть каждый должен быть проинформирован, как можно попасть на запись к специалисту, чтобы была возможность обсудить свои проблемы и найти из них выход, найти или вспомнить изначальный смысл своей жизни, потому что только стремление к материальному благополучию, не регулярные занятия спортом не могут гарантировать обретение смысла жизни. Однако регулярные спорт, отдых, общение и поддержка, умение установки своих границ помогут в комплексе с терапией найти свое предназначение, не попадать в эмоциональную «яму»; также можно пересмотреть свои ценности и понять, что нужно изменить, чтобы жить свободно.

Литература

1. Лэнге, А. «Эмоционально выгорание с позиции экзистенциального анализа», 2008–14 с.

Emotional burnout among students

Taranova E.A.

*Student, Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education “State University of Enlightenment”*

Mytishchi, Russia

e-mail: allekseev.na21@gmail.com

Keywords: student, person, emotional burnout.

Чувство юмора, осмысленность жизни, жизнестойкость и эмоциональный интеллект

Тимофеева Е.А.

*студент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: timofeeva050403@gmail.com*

Родина Е.С.

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

Николаева Н.О.

*доцент кафедры дифференциальной психологии
и психофизиологии, Московский государственный
психолого-педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4616-2868>
e-mail: sp_natalia@mail.ru*

Гришель П.В.

*преподаватель кафедры специальной психологии
и реабилитологии, Московский государственный
психолого-педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: grishelpv@mgppu.ru*

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, самоподдерживающий юмор, студенческая выборка, смысло-жизненные ориентации, жизнестойкость.

Исследовательская работа проведена в рамках двухнедельной студенческой практики, в ходе которой были собраны, обработаны и осмыслены разнообразные данные о структуре личности и взаимосвязи личностных черт. Работая в мини-группах, студенты разрабатывают выбранную ими тему. По окончании практики проводится конференция, на которой студенты знакомят друг друга с результатами своих исследований.

В данной статье представлены результаты в более обобщенном виде, по сравнению с теми, которые излагались на студенческой конференции по практике.

Целью работы является показать роль самоподдерживающего юмора в некоторых аспектах позитивного функционирования личности.

Новизной является возможность продемонстрировать связи самоподдерживающего юмора с целым рядом психических состояний и личностных особенностей респондентов.

Введение

Чувство юмора – личностная особенность, которая включается рядом авторов в признаки личностной зрелости наряду с такими характеристиками, как наличие широких границ личности, способность устанавливать теплые социальные отношения, самопринятие, наличие жизненной философии и способность к самосознанию (С. Холл и Г. Линдсей). В проекте «Ценности в действии» (анти-DSM), реализуемом с 1998 г. М. Селигманом и К. Петерсоном, в рамках которого изучается позитивное функционирование личности, выделены шесть ресурсных черт характера: мудрость и познание, смелость, гуманность, социальность, умеренность и духовность, при этом чувство юмора включено как один из компонентов духовности [1]. Р. Мартин и Х. Лефкорт считают чувство юмора копинг-стратегией, ослабляющей стресс [2]. Хорошо известно, что А. Маслоу ввел в психологию понятие самоактуализации, означающее стремление к развитию, и поместил эту человеческую потребность на высшую ступень своей пирамиды потребностей, а его ученик Э. Шостром разработал операциональные компоненты самоактуализации, среди которых одним из важнейших компонентов назвал «внутреннюю самоподдержку» [3]. Все эти факты явились предпосылками для выдвижения гипотезы о положительной взаимосвязи самоподдерживающего юмора со смысложизненными ориентациями, а также эмоциональным интеллектом и жизнестойкостью, поскольку самоподдерживающий юмор подразумевает оптимистичный взгляд на жизнь, умение сохранять чувство юмора перед лицом трудностей и проблем, то есть является регулятором эмоций и механизмом совладания со стрессом.

В исследовании приняли участие 32 студента 2 курса Московского государственного психолого-педагогического университета, среди которых 2 юноши и 30 девушек. Средний возраст испытуемых – 20,1 лет (стандартное отклонение = 1,37).

Личностные особенности изучались методиками: 1) Тест смысложизненных ориентаций (Д. Махолик, Д. Крамбо), адаптация Д.А. Леонтьева; 2) Опросник ЭМИн (Д.В. Люсин); 3) Опросник стилей юмора Мартина (Р. Мартин, П. Дорис), адаптация Е.М. Ивановой, О.В. Митиной и др.; 4) Опросник EPQ Г. Айзенка и С. Айзенк; 5) Шкала личностной тревожности (Дж. Тейлор), адаптация В.Г. Норакидзе; 6) Трехфакторный опросник перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева); 7) Тест жизнестойкости (С. Мадди), адаптация Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой.

Результаты

Вначале рассмотрим положение о взаимосвязи самоподдерживающего юмора (СЮ) с такими позитивными личностными особенностями, как

наличие смысложизненных ориентаций (СЖО), жизнестойкость (ЖЗН) и эмоциональный интеллект (ЭмИн). Смысложизненные ориентации представлены пятью характеристиками: цели в жизни (ЦЖ), удовлетворенность процессом жизни (ПЖ), результативность жизни (РЖ), локус контроля Я (ЛКЯ) и локус контроля жизнь (ЛКЖ). Корреляционные взаимосвязи между переменными представлены в таблице 1. Видно, что все характеристики теста СЖО связаны положительно с самоподдерживающим юмором, хотя уровня значимости достигают только четыре из пяти.

Таблица 1

**Самоподдерживающий юмор (СЮ)
и смысло-жизненные ориентации**

	ЦЖ	ПЖ	РЖ	ЛКЯ	ЛКЖ
СЮ	0,38*	0,41*	0,53*	0,27	0,55*

* значимые корреляции на уровне $p < 0,05$.

Далее рассмотрим взаимосвязь СЮ с жизнестойкостью (табл. 2) – личностным параметром, представленным тремя включенными в него характеристиками: вовлеченностью, контролем (вера в то, что своими действиями личность может повлиять на события своей жизни), принятием рисков (отношение к событиям как к опыту). Также в таблице 2 включена взаимосвязь с экстраверсией по тесту Айзенка.

Таблица 2

**Взаимосвязи самоподдерживающего юмора (СЮ)
с жизнестойкостью (ЖЗН), психотизмом
и экстраверсией по тесту Айзенка**

	Вовле- ченность	Кон- троль	Принятие рисков	Сумма баллов теста ЖЗН	Экстраверсия (Айзенк)	Психотизм (Айзенк)
СЮ	0,49*	0,63*	0,64*	0,65*	0,51*	0,44*

* значимые корреляции на уровне $p < 0,05$.

Видно из таблицы 2, что самоподдерживающий юмор положительно значимо взаимосвязан со всеми характеристиками жизнестойкости и двумя шкалами теста Айзенка (экстраверсией и психотизмом).

Последний аспект позитивного функционирования личности, с которым мы рассматриваем взаимосвязь самоподдерживающего юмора – это эмоциональный интеллект (ЭмИн). Эмоциональный интеллект представлен в трех аспектах – внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ – способность понимать и управлять своими эмоциями), межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ – способность понимать и управлять эмоциями других людей), а также общим эмоциональным интеллектом (ОЭИ – сумма баллов ВЭИ и МЭИ). Корреляции представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Взаимосвязи самоподдерживающего юмора (СЮ)
с эмоциональным интеллектом**

	ВЭИ	МЭИ	ОЭИ
Самоподдерживающий юмор (СЮ)	0,46**	0,50**	0,52**

** значимые корреляции на уровне $p < 0,01$.

Исследование роли самоподдерживающего юмора для психологического благополучия личности было убедительно показано приведенными выше результатами, которые можно подчеркнуть, продемонстрировав отрицательные взаимосвязи СЮ с такими невротическими состояниями личности как тревожность, нейротизм и перфекционизм (таблица 4). Перфекционизм в таблице 4 представлен суммой баллов по тесту и таким проявлением как избирательность исключительно неудач и ошибок (негативное селективное).

Таблица 4

**Взаимосвязи самоподдерживающего юмора с тревожностью,
нейротизмом и перфекционизмом**

	Тревожность	Нейротизм	Негативное селективное	Перфекционизм (сумма)
СЮ	- 0,54*	- 0,58*	- 0,54*	- 0,36*

* значимые корреляции на уровне $p < 0,05$.

Заключение

Полученные данные показали, что самоподдерживающий юмор положительно взаимосвязан с наличием смысло-жизненных ориентаций, эмоциональным интеллектом, жизнестойкостью и экстраверсией, что подтверждает его ресурсную роль в становлении личностной зрелости и психологического благополучия.

Полученные отрицательные взаимосвязи самоподдерживающего юмора с тревогой, перфекционизмом и нейротизмом могут послужить данными для оригинальной психотерапевтической коррекции негативных психических состояний.

Литература

1. Аверина А.Ж., Александрова Л.А., Васильев И.А. и др. Личностный потенциал: структура и диагностика. // Т.О. Гордеева, А.И. Гусев, О.Е. Дергачева, Г.В. Иванченко, Е.Р. Калитевская, М.В. Курганская, А.А. Лебедева, Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, О.В. Митина, Е.Н. Осин, А.В. Плотникова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фам, С.А. Шапкин. – М.: Смысл, 2012. URL: <https://www.litres.ru/book/raznoe-55610/lichnostnyy-potencial-struktura-i-diaagnostika-5973929/chitat-onlayn/?ysclid=lnykwz12fm944942815> (дата обращения 20.10.2023).

2. *Артемьева Т.В.* О методе исследования совладания (копинг) юмором и его возможностях. –URL: <https://cyberleninka.ru/> [Электронный ресурс] (дата обращения 20.10.2023).
3. *Калугин А.Ю.* Психометрический анализ двух вариантов российской адаптации методики «опросник личностных ориентаций» Э. Шострома // Вестник Пермского университета: Философия. Психология. Социология. 2012. Выпуск 3 (11).

The sense of humor, meaningfulness of life, hardiness and emotional intelligence

Timofeeva E.A.

*student, Moscow State University
of Psychology & Education
Moscow, Russia*

e-mail: timofeeva050403@gmail.com

Rodina E.S.

*student, Moscow State University
of Psychology & Education
Moscow, Russia*

e-mail: rl.rodina@gmail.com

Nikolaeva N.O.

*professor of the Department of Differential
Psychology and Psychophysiology, Moscow State
University of Psychology & Education
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4616-2868>

e-mail: sp_natalia@mail.ru

Grishel P.V.

*lector, Department of Special Psychology and Rehabilitation,
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia*

e-mail: grishelpv@mgppu.ru

Keywords: emotional intelligence, self-supportive humor, student sample, life-meaning orientations, hardiness.

Background: This study was carried out as part of the student internship. The hypothesis of a positive correlation of self-supporting humor and life-meaning orientations and emotional intelligence is based on the research of C.S.Hall, G.Lindsey, M. Seligman, C. Peterson, R. Martin, H. Lefcourt, A. Maslow and E. Shostrom.

The purpose of this study was to demonstrate the role of self-supporting humor in some aspects of positive personality functioning.

Scientific novelty is a demonstration of the correlation of self-supporting humor with a variety of mental states and personal characteristics of respondents.

Subjects and methods: Study involved 32 2nd year students of MSUPE (2 men, 30 women). Purpose-in-Life Test, PIL (Crumbaugh, Maholik) adapted by D.A. Leontiev (2000), Emotional Intelligence Test (D.V. Lusin, 2006), Humor Styles Questionnaire, HSQ (R. Martin, P. Doris) adapted by E.M. Ivanova (2013), O.V. Mitina et al., Eysenck Personality Questionnaire, EPQ (H. Eysenck, S. Eysenck, 1975), Taylor Manifest Anxiety Scale, TMAS (J. Taylor) adapted by V.G. Norakidze (1984), Three-factor Perfectionism Questionnaire (N.G. Garanyan, A.B. Kholmogorova, et al., 2018), Personal Views Survey, PVS III-R (S. Maddi) adapted by D.A. Leontiev, E.I. Rasskazova (2006).

Results: Self-restraining humor is positively correlated with the presence of meaningful life orientations, emotional intelligence, hardiness and extraversion ($p < 0,05$) and negatively correlated with anxiety, perfectionism and neuroticism ($p < 0,05$).

Conclusion: The obtained results demonstrate the resource role of self-supporting humor in the formation of personal maturity and psychological well-being and can serve as data for the original psychological correction of negative mental states.

Диагностика эмоционального интеллекта у студентов

Романова Е.С.

*научный руководитель, доктор психологических наук, профессор,
Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: romanovaes@mgpu.ru*

Тремаскина К.А.

*студент, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: tremaskinaka058@mgpu.ru*

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, студенты, диагностика, эмоции, навыки.

В современном обществе все больше признается важность эмоционального интеллекта как ключевой компетенции, которая влияет на успех и благополучие людей в различных сферах жизни.

Диагностика эмоционального интеллекта у студентов может помочь выявить уровень их развития в области управления эмоциями и межличностных отношений, а также помочь определить потребности студентов в развитии данной компетенции.

Растущий интерес к эмоциональному интеллекту в последние годы обусловлен необходимостью обладать навыками управления эмоциями и межличностными отношениями для успешной социальной и профессиональной адаптации в современном обществе. В этом контексте диагностика эмоционального интеллекта студентов приобретает особую актуальность. Она является важным инструментом для определения уровня развития данной компетенции у студентов, а также позволяет выявить их потребности в ее дальнейшем развитии. Также диагностика эмоционального интеллекта помогает студентам осознать свои эмоциональные навыки и развить их, что в свою очередь может способствовать их личному и профессиональному росту.

Интерес к эмоциональному интеллекту в последние годы обусловлен несколькими факторами. Успех в профессиональной сфере: работодатели все больше ценят сотрудников, которые умеют эффективно управлять эмоциями, работать в команде и обладают навыками межличностного взаимодействия. Психологическое благополучие: люди, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, обычно лучше справляются с стрессом, конфликтами и могут лучше управлять своими эмоциями. Личностный рост: развитие эмоционального интеллекта помогает людям лучше понимать себя и других, повышать качество своих

отношений и общения. Это может привести к личному росту, самосовершенствованию и к достижению более гармоничной жизни.

Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект как способность распознавать свои собственные эмоции и эмоции других людей, понимать их значения и использовать эту информацию для принятия решений, управления эмоциями и взаимодействия с окружающими. Р. Бояцис подчеркивает важность эмоционального интеллекта в контексте лидерства и развития персонала. Он определяет эмоциональный интеллект как способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей, чтобы достичь личных и организационных целей. Питер Саловей и Дж. Майер определяют эмоциональный интеллект как способность воспринимать, понимать, использовать и регулировать свои собственные эмоции и эмоции других людей. Они выделяют четыре компонента эмоционального интеллекта: восприятие эмоций, понимание эмоций, использование эмоций и регуляция эмоций. В настоящее время Люсин Д.В. даёт определение эмоционального интеллекта как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

Структура эмоционального интеллекта личности состоит из нескольких компонентов – эмоционального, когнитивного и поведенческого. Эти компоненты составляют основу целостной структуры эмоционального интеллекта, включающую способность воспринимать, понимать, контролировать собственные эмоции и чувства, и управлять своим эмоциональным состоянием, а также на этой основе эффективно взаимодействовать с людьми.

Эмоциональный интеллект мобилизует человека на достижение той или иной цели. Эмоции сильно влияют на мышление и в целом на все психическое развитие человека. Известно, что студенты, будучи, подавленными, встревоженными или раздраженными плохо усваивают учебный материал и наоборот, хорошее настроение положительно влияет на учебный процесс.

Диагностика эмоционального интеллекта может помочь студентам определить свой уровень развития в области управления эмоциями и межличностных отношений, что, в свою очередь, может помочь им улучшить свою социальную и профессиональную адаптацию. Диагностика также может помочь определить потребности студентов в развитии данной компетенции, чтобы они могли сосредоточиться на улучшении определенных аспектов своего эмоционального интеллекта.

Основной целью исследования является определение уровня развития эмоционального интеллекта у студентов. Данное исследование имеет практическую значимость, так как может быть использовано при выявлении низкого уровня эмоционального интеллекта в образовательных учреждениях для разработки и реализации программ по развитию эмоционального интеллекта у студентов.

Для получения данных о уровне эмоционального интеллекта у студентов использовалась методика «Тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина» (ЭМИн). Исследование проводилось на студентах обучающихся на 3 курсе по специальности «Психология», возрастная группа от 19 до 23 лет.

Этот тест основан на теории Гарднера о множественных интеллектах и предназначен для измерения компонентов эмоционального интеллекта, таких как эмпатия, самоконтроль, социальные навыки и управление эмоциями.

Студентам предлагается заполнить опросник из 46 утверждений различного типа, связанных с пониманием эмоций, их выражением и управлением. Данные, полученные в результате тестирования, анализируются, что позволяет определить уровень эмоционального интеллекта и сопоставить данные в процентном соотношении.

Такой подход позволяет получить объективную оценку уровня развития эмоционального интеллекта у студентов, что может быть полезно для дальнейшего планирования их карьерного и личностного роста.

Диагностика эмоционального интеллекта является важным инструментом для выявления сильных и слабых сторон студентов в области управления эмоциями, эмпатии, межличностных отношений и других аспектов, связанных с эмоциональным интеллектом.

Полученные результаты помогли выявить три основных уровня эмоционального интеллекта у студентов.

Низкий уровень – студент не в силах контролировать интенсивность эмоций, внешнее выражение эмоций и при необходимости не может вызвать ту или иную эмоциональную реакцию.

Средний уровень предполагает, что студент может определить какие эмоции он сейчас испытывает, но контролировать свое поведение вызывает у него затруднения.

Высокий уровень – студент может распознать эмоцию, понимает причины и следствия, к которым может привести эмоция. Способен контролировать появление тех или иных эмоций и произвольно вызвать нужную эмоцию.

У студентов преобладает высокий уровень (55%) эмоционального интеллекта, средний уровень (44%), низкий уровень (1%). Можно сказать, что большинство студентов могут контролировать свои эмоции. Таким образом, проведенное исследование позволило сделать выводы о том, что уровень эмоционального интеллекта студентов имеет важное значение для успешной адаптации к учебной и социальной среде.

Показатели эмоционального интеллекта связаны с показателями личностной зрелости – готовность к партнерским и дружеским отношениям, оказание социальной поддержки, доверие и уважение к другим.

Эмоциональный интеллект влияет на процесс понятия мотивационно-потребностных побуждений, принятие решений, а также на умение психологической переработки эмоций. Эмоциональный интеллект является ключевым условием лидерства, способствует повышению уровня психологического комфорта, побуждает к безусловному принятию себя и других.

Диагностика эмоционального интеллекта является необходимым инструментом для определения индивидуальных потребностей и развития этих навыков у студентов. Важно уделять больше внимание развитию эмоционального интеллекта у студентов в образовательной среде, чтобы обеспечить их успешность и благополучие в будущем.

Литература

1. Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта; Пер. с англ. – 6-изд. – М.: Альпина Паблишер, 2012.
2. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИн // Психологическая диагностика. 2006. No 4. С. 3–22.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
4. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 1. No 4. 2004.
5. Шабанов С., Алешин А. – Эмоциональный интеллект. Российская практика – Издательство «Манн, Иванов и Фербер» – 2014. – 429 с.

Благодарности. Автор благодарит своего научного руководителя, профессора, доктора психологических наук, Романову Е.С. за помощь в подготовке статьи.

Diagnosis of emotional intelligence in students

Romanova E.S.

*scientific adviser, Doctor of Psychology,
Professor, Moscow City University (MGPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: romanovaes@mgpu.ru*

Tremaskina K.A.

*student, Moscow City University (MGPU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: tremaskinaka058@mgpu.ru*

Keywords: emotional intelligence, students, diagnostics, emotions, skills.

Психологическая диагностика конфликтологической компетентности обучающихся подросткового возраста

Тюлюкина К.В.

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

Меркулова О.П.

*кандидат педагогических наук, доцент,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(ФГБОУ ВО «ВГСПУ» Волгоград)
г. Волгоград, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>
e-mail: olga.merkulova@list.ru*

Ключевые слова: конфликт, конфликтологическая компетентность, коммуникативная компетентность, подростковый возраст, коммуникативная импульсивность, самоконтроль, стили поведения.

В последнее время происходит стремительный рост конфликтных ситуаций среди подростков. Отечественные ученые считают, что многочисленные конфликты подростка со сверстниками, родителями и учителями связаны с их протестным поведением, стремлением к самостоятельности, которое часто не соответствует адекватным представлениями о своих возможностях.

Кроме того, в современном обществе растет важность развития социальных и эмоциональных навыков у подростков. Психологическая диагностика конфликтологической компетентности может помочь выявить сильные и слабые стороны подростков в этой области и определить направления работы над ними. В то же время недостаточно исследований, показывающих взаимосвязи между предпочтением конструктивных и неконструктивных стилей поведения в конфликте и другими проявлениями коммуникативной сферы подростков, которые могли бы дополнять и уточнять характеристики их конфликтологической компетентности. Это противоречие и определило проблему нашего исследования.

В работе мы поставили перед собой основные задачи, а именно: определить суть конфликта и конфликтологической компетентности учащихся подросткового возраста; охарактеризовать конфликтологическую компетентность как часть коммуникативной компетентности подростков и провести исследование по выявлению особенностей конфликтологической компетентности подростков во взаимосвязи с самоконтролем в общении.

Основные полученные результаты. В последнее время проблематика конфликтологической компетентности приобрела значимость во всех отраслях человеческой деятельности. Особенно остро эта проблема стоит в отношении подростков, так как знания о человеческих взаимоотношениях у подростков находятся в стадии активного формирования. [Турыгина].

Исследования и практический опыт показывают, что у подростков, обладающих конфликтологической компетентностью, больше шансов эффективно анализировать и управлять конфликтными ситуациями, разрешать конфликты мирным путем и поддерживать здоровые взаимоотношения со сверстниками, учителями и родителями.

Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская и П.В. Растянников рассматривают коммуникативную компетентность как «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми», как «систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [Чихачев].

Коммуникативная компетентность включает в себя набор навыков, знаний и умений, необходимых для успешного общения с другими людьми. Самоконтроль относится к умению контролировать свои реакции и поведение в процессе общения. Качественно, во многом противоположным самоконтролю является импульсивность в общении.

Нами была выдвинута следующая гипотеза: предпочтение конструктивных стратегий поведения в конфликте у подростков прямо связано с более высоким уровнем самоконтроля в общении и обратно – с импульсивностью. Для того, чтобы выявить конфликтологическую компетентность у подростков возраста, были использованы следующие методики:

1. *Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной)* [Крутько]. Методика предназначена для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации.
2. *Диагностика коммуникативного контроля (М.Шнайдер)* [Фетискин]. Данная методика предназначена для изучения уровня коммуникативного контроля в общении.
3. *Диагностика потенциала коммуникативной импульсивности (В.А.Лосенков)* [Фетискин]. Данная методика предназначена для определения уровня импульсивности подростков.

Выбранные методики помогли изучить особенности конфликтологической компетентности подростков во взаимосвязи с самоконтролем и импульсивностью в общении и, какой стиль поведения в конфликтной ситуации наиболее распространен среди подростков в выбранных организациях.

Исследование проводилась на базе МОУ СШ № 20 Краснооктябрьского района Волгограда, МОУ Лицей № 9 Дзержинского района Волгограда с обучающимися 8 классов и МУ ОУ «Орленок». Общий объем выборки составил 55 человек. Для анализа полученных данных использовалась описательная (стандартное отклонение и среднее значение) и проверяющая (U-критерий Манна-Уитни, критерий Вилкоксона и коэффициент корреляции Спирмена) статистика. С помощью критерия Манна-Уитни выявлено, что значимые различия между учениками разных учреждений отмечены только по одному показателю – предпочтению стратегии «Компромисс» при поведении в конфликтной ситуации. Этот стиль является более предпочитаемым среди обучающихся. В силу того, что различия значимы только для одного показателя, было решено рассматривать при проверке основной гипотезы исследования всех участников как одну выборку.

Мы проанализировали выраженность каждого стиля поведения в конфликтной ситуации, результаты представлены в порядке убывания (таб. 1). При попарном сравнении выраженности рядом стоящих в иерархии стилей по критерию Вилкоксона установлено, что различия значимы только для ведущего стиля «Компромисс» – его выраженность отличается от всех других стратегий.

Таблица 1
Сравнительная выраженность стилей поведения в конфликте

Стили поведения в конфликте	Выраженность стиля		Отличия от выраженности следующего стиля	
	Среднее	Стд. отклонение	Разность средних	Значимость (p-уровень)
Компромисс	7,33	1,796	0,89	0,017
Избегание	6,44	1,873	0,48	0.322
Приспособление	5,96	1,815	0,38	0.368
Сотрудничество	5,58	2,140	0,89	0.176
Конкуренция	4,69	3,167	–	

В целом можно отметить доминирование пассивных стилей взаимодействия в конфликте, что может снижать вероятность их разрешения и способствовать протеканию в скрытых формах, которые часто являются даже более деструктивными, чем открытые, так как участники не принимают активных действий для их разрешения. Относительно низкая выраженность стиля, направленного на сотрудничество, может являться мишенью дальнейшей практической работы с подростками.

По показателям как самоконтроля, так и импульсивности в общении, у большинства испытуемых выявлен средний уровень.

Для того, чтобы подтвердить или опровергнуть гипотезу исследования, мы использовали коэффициент корреляции Спирмена (таб. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязи между выраженностью стилей поведения
в конфликте и коммуникативным контролем, импульсивность
(использован коэффициент корреляции Спирмена)**

		Коммуникативный контроль	Импульсивность
Конкуренция	Корреляция	-,024	-,042
	Знч. (2-сторон)	,865	,762
Приспособлени	Корреляция	-,047	-,069
	Знч. (2-сторон)	,735	,614
Компромисс	Корреляция	,284*	-,141
	Знч. (2-сторон)	,036	,303
Избегание	Корреляция	,075	,027
	Знч. (2-сторон)	,587	,847
Сотрудничество	Корреляция	-,186	,151
	Знч. (2-сторон)	,174	,270

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

Коэффициент корреляции Спирмена показал, что гипотеза частично нашла свое подтверждение. Мы видим, что показатель стратегии поведения в конфликтной ситуацией «Компромисс» имеет значимую корреляцию с коммуникативным контролем.

Научная новизна исследования характеризуется тем, что в нем обоснована взаимосвязь между уровнем конфликтологической и коммуникативной компетентности подростков, что в дальнейшем может быть использовано в практических целях по формированию и развитию конфликтологической компетентности обучающихся.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более полном и глубоком изучении связи между стилями поведения, самоконтролем и другими факторами, которые могут влиять на конфликтологические и коммуникативные компетенции подростков. Расширение выборки и использование других методов исследования могут помочь уточнить эту взаимосвязь и расширить наше понимание данных вопросов.

Литература

1. Крутько И.С. Конфликтология в работе с молодежью: учебно-методическое пособие / И.С. Крутько, Н.В. Попова, Л.Л. Толвайшис; под общ. ред. И.С. Крутько; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. С. 196.

2. *Турьгина А.Ф.* К проблеме развития конфликтологической компетентности у подростков в процессе психологического консультирования // Проблемы теории и практики современной психологии: Материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Редколлегия: И.А. Конопак [и др.]. Иркутск. 2020. С. 82–86.
3. *Фетискин Н.П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие [Электронный ресурс] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Саратов: Вузовское образование, 2014. С. 390. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/18340.html> (дата обращения: 24.09.2023).
4. *Чихачев М.В.* Коммуникативная компетентность личности: теоретические основы [Электронный ресурс] // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 43. С. 32–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18301609> (дата обращения: 24.09.2023).

Psychological diagnostics of conflict competence of adolescent learners

Тыulyukina K.V.

student, Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russia

e-mail: kseniatuu@mail.ru

Merkulova O.P.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Volgograd State Social and Pedagogical University

Volgograd, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7377-8612>

e-mail: olga.merkulova@list.ru

Keywords: conflict, conflictological competence, communicative competence, adolescence, communicative impulsiveness, self-control, behavior styles.

Особенности мотивационной готовности к школе современных дошкольников

Черных О.Н.

*магистрант, Воронежский государственный
педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГПУ)
г. Воронеж, Российская Федерация
e-mail: olgachernyk@mail.ru*

Маркова И.И.

*кандидат психологических наук, доцент,
Воронежский государственный педагогический
университет (ФГБОУ ВО ВГПУ)
г. Воронеж, Российская Федерация
e-mail: irivmark@mail.ru*

Ключевые слова: современные дошкольники 1, мотивационная готовность 2, внутренняя позиция школьника 3.

Многие педагоги и психологи отмечают, что в настоящее время наблюдается тенденция к усложнению образовательных программ начальной школы, увеличивается количество детей, психологическое развитие и психологическая готовность которых, не соответствует предъявляемым к ним требованиям ФГОС. Данная категория детей часто обозначается широко распространившимися, но не определенными терминами дети «группа риска», «плохо адаптирующиеся дети», «дети неуспешные в учебной деятельности» и другими. По данным разных исследований, такие дети составляют 40% от общей популяции детей школьного возраста. Результатом такой «школьной неуспешности» является рост нервно-психических и соматических заболеваний, а также функциональных расстройств. Часто готовность к школе рассматривается лишь, как умение читать, писать и считать. В психологии и педагогике имеются убедительные данные о том, что готовность к обучению в школе определяется не столько развитием интеллектуальных характеристик детей, сколько всем ходом психического развития, в котором ведущее значение имеет общение с окружающими, функциональные характеристики, достаточный уровень личностных характеристик и эмоциональное благополучие.

Социальная ситуация развития современных детей существенно изменилась по сравнению с концом XX в. Современные дети все меньше и меньше времени играют со сверстниками, «дворовая игра» вытесняется компьютерными играми, при этом часто в компьютерные игры ребенок играет в одиночку, у него нет коммуникации и живого общения с реальным человеком (другом). Родители стремятся к раннему развитию ребенка, при чем упор делается не на всестороннее развитие, а именно

на обучение навыкам счета, письма и чтения, так что к 1 классу ребенок уже устает учиться, у него нет никакой мотивации идти в школу. А так как мотивационная готовность является важнейшим компонентом готовности к школьному обучению, так как именно она определяет устойчивость адаптации ребенка в школе как новой социальной системе, то очень важно, чтобы ребенок хотел идти в школу и хотел учиться.

Об особенностях развития мотивационной сферы современных старших дошкольников пишет в своей статье В. В. Назаренко [4]. Исследование показало, что «внутренняя позиция школьника» выражена достаточно хорошо только у 7% детей шестилетнего возраста и у 16% детей семилетнего возраста. У большинства детей 6 лет (69%) и 7 лет (57%) «внутренняя позиция школьника» вообще отсутствует. Возможно, это связано с тем, что современная система развития детей в детском саду очень похожа на школьную, и у ребенка нет потребности идти в школу, чтобы учиться. Он учится уже в детском саду.

О мотивационной готовности к школе пишет и Т.С. Семенова [5]. Она подразделяет мотивацию на достаточную, школьного типа, и недостаточную, дошкольного типа. При мотивации школьного типа ребенок уверенно говорит, чем занимаются дети в школе («пишут, читают, примеры разные решают»), может предположить, что нового, интересного будет в школе («английский, науки всякие, география»). При недостаточной мотивации дошкольного типа привлекательность школы ребенок видит в возможности не спать днем, поиграть, побегать.

Так же в работе показано, что готовность к школе по трем показателям достигает высокого уровня только у трети поступающих в школу, две трети детей нуждаются в поддержке и помощи.

Исследование С.Н. Лобус [3] также показывает, что «внутренняя позиция школьника» выражена достаточно хорошо только у небольшого числа детей 6-летнего возраста. Возможными путями решения данной проблемы могут быть разработка модели взаимодействия педагогов ДОО с родителями дошкольников, с целью повышения их педагогической и психологической грамотности; организация экскурсий детей старшего дошкольного возраста в школу с их последующим обсуждением; оборудование «Уголка будущего школьника» для проведения ролевых игр детей (с необходимой школьной атрибутикой); создание системы игр с правилами, формирующих познавательную мотивацию, на которой в дальнейшем базируется развитие учебной деятельности.

В статье И.С. Артюховой [1] проанализированы социально-психологические особенности детей, родившихся после 2010 г. По мнению автора, причиной трудностей в период школьной адаптации является недостаточное развитие различных предпосылок универсальных учебных действий (УУД).

1. Несформированность внутренней позиции школьника (личностные УУД) отрицательно влияет на успехи первоклассника. Говорить о наличии такой позиции у ребенка можно только тогда, когда он действительно созрел до потребности в получении знаний: хочет учиться, а не только ходить в школу.
2. Недостаточное развитие у ребенка учебной мотивации (личностные УУД) является наиболее весомым препятствием для успешного старта школьной жизни.
3. Слабое развитие произвольности (регулятивные УУД) – одна из основных причин неуспеваемости в первом классе. С одной стороны, произвольное поведение возникает в младшем школьном возрасте, развивается внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны, слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе. В этом заключается парадокс развития ребенка в младшем школьном возрасте, который призваны помочь ему преодолеть педагоги и родители.
4. Недостаточно развитая способность ребенка к взаимодействию со взрослыми (прежде всего, педагогами) и с другими детьми (коммуникативные УУД) также вызывает трудности адаптации к школьной жизни, к систематическому обучению.

И.С. Артюхова [1] считает, что главной задачей становится формирование актуальных предпосылок учебной деятельности, а также разработка курсов по обучению педагогов, посвященных проблеме адаптации первоклассников к школьному обучению.

Важную взаимосвязь дошкольной организации и семьи в вопросах формирования готовности к школе отразила в своей работе М.А. Виноградова [2]. Ею были определены следующие «зоны риска» в формировании мотивационной готовности к обучению в школе.

В однодетной семье при дисгармоничных детско-родительских отношениях возможно проявление у ребёнка эгоцентризма, упрямства, что может привести к формированию отрицательного отношения к обучению в школе и замедлить формирование «внутренней позиции школьника». Среди мотивов будут преобладать оценочный и игровой.

В многодетной семье, даже при гармоничных детско-родительских отношениях, возрастет негативное влияние старших братьев и сестёр с отрицательным опытом обучения в школе, что приводит к формированию у дошкольника устойчиво-негативного отношения в предстоящему обучению в школе. При этом, следует отметить, что демонстрация старшими сиблингами положительного опыта обучения в школе, способствует более раннему становлению у дошкольников «внутренней позиции школьника» и формированию устойчиво-положительного отношения к обучению в школе.

Таким образом, современные дошкольники отличаются от детей прошлого столетия. Иная социальная ситуация развития ребенка приводит к тому, что большинство детей, идущих в школу, отличает наличие недостаточной школьной мотивации, слабое развитие произвольности и коммуникации как с детьми, так и со взрослыми. Работа по развитию психологической готовности к школе во многом обеспечивает связь между детским садом и школой, позволяет первоклассникам успешно адаптироваться к новому этапу жизни и деятельности, конструктивно справиться с возникающими трудностями.

Литература

1. *Артюхова, И.С.* Адаптация первоклассников к школьному обучению как современная научно-методическая проблема / И.С. Артюхова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 6. – С. 225–233.
2. *Виноградова, М.А.* Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи в процессе формирования мотивационной готовности ребенка к обучению в школе / М.А. Виноградова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2018. – № 7. – С. 401–402.
3. *Лобус, С.Н.* Особенности формирования «внутренней позиции школьника» у детей старшего дошкольного возраста / С.Н. Лобус // IV Машеровские чтения: Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Витебск, 28–29 октября 2010 года). – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2010. – Том II. – С. 348–349.
4. *Назаренко, В.В.* Экспериментальное исследование особенностей мотивационного развития современных дошкольников 5, 6 и 7 лет / В.В. Назаренко // Психологическая наука и образование. – 2006. – Т. 11, № 3. – С. 26–35.
5. *Семенова, Т.С.* Психологическая готовность к школе как основа благополучия первоклассников в начале обучения / Т.С. Семенова // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 53. – С. 115–123.

Features of motivational readiness for school of modern preschoolers

Chernykh O.N.

Master's student,

Voronezh State Pedagogical University (VSPU)

Voronezh, Russian Federation

e-mail: olgachernyk@mail.ru

Markova I.I.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Voronezh State Pedagogical University (VSPU)

Voronezh, Russian Federation

e-mail: irivmark@mail.ru

Keywords: modern preschoolers 1, motivational readiness 2, the inner position of the student 3.

Особенности личности студентов с аутоагрессией

Чуб Д.В.

*магистрант, Луганский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)
г. Луганск, Российская Федерация
e-mail: lisamuc67@gmail.com*

Черных Л.А.

*доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, Луганский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)
г. Луганск, Российская Федерация
e-mail: larisa_pon@inbox.ru*

Ключевые слова: личностные особенности, аутоагрессивное поведение, студенты.

Актуальность исследования обусловлена недостаточностью изученности данных о том, какие личностные характеристики свойственны студентам с аутоагрессивным поведением.

Цель работы – теоретически обосновать и эмпирически исследовать взаимосвязь личностных особенностей со склонностью к аутоагрессии у студентов.

Гипотеза исследования: склонные к аутоагрессии студенты имеют характерные личностные особенности, а именно: шизотимия, конформность, низкое супер-эго, низкий самоконтроль, высокая тревожность, интровертированность, сенситивность, закрытость, низкие показатели саморуководства, самооценности, самопринятия, а также внутренний конфликт и самообвинение.

Для исследования были подобраны методики:

1. Анализ личностных характеристик и самоотношения испытуемых:
 - 16-факторный личностный опросник Кеттелла (тест 16-PF, форма А);
 - Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеев (МИС);
2. Анализ аутоагрессивного и самоповреждающего поведения испытуемых:
 - Тест агрессивности, опросник Л.Г. Почебут;
 - Опросник суицидального риска в модификации Т.Н. Разуваевой;
 - Шкала причин самоповреждающего поведения (Н.А. Польская).

Исследование по выявлению аутоагрессии и личностных особенностей студентов было проведено на базе Луганского государственного педагогического университета, в котором приняли участие учащиеся бакалавриата в количестве 100 человек.

В ходе исследования было выявлено, что у 47% (47 человек) испытуемых выявлен высокий уровень аутоагрессии. У них наблюдается значимая взаимосвязь личностных особенностей со склонностью к аутоагрессии.

В результате проведения дескриптивного анализа были получены данные о том, что склонные к аутоагрессии студенты имеют такие личностные особенности, как: демонстративность, уникальность, несостоятельность, социальный пессимизм, невозможность конструктивного планирования будущего из-за погруженности в ситуацию «здесь и сейчас», замкнутость, слабость Я, конформность, сдержанность, робость и смелость, прямолинейность, тревожность, нонконформизм, высокий самоконтроль, напряженность, высокая тревожность, интроверсия, чувствительность, независимость, внутренняя конфликтность, низкий уровень закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопринятия, самопривязанности. Студенты характеризуются преобладанием действий, связанных с самоповреждением, при котором преобладают стратегии самоповреждающего поведения: «Восстановление контроля над эмоциями» и «Самоконтроль».

Результаты корреляции по Спирмену показателей Теста Р.Б. Кеттелла (16PF, форма А) и шкалы «Самоагрессия» Теста агрессивности Л.Г. Почебут проиллюстрировали следующие данные: обратная корреляция шкал «слабость Я/сила Я» ($p = -0,283$; $p \leq 0,01$), «сдержанность/экспрессивность» ($p = -0,200$; $p \leq 0,05$), «робость/смелость» ($p = -0,280$; $p \leq 0,01$), «интроверсия/экстраверсия» ($p = -0,307$; $p \leq 0,01$) со шкалой «самоагрессия» свидетельствуют о повышенном уровне самоагрессии при слабости Я, сдержанности, робости, интроверсии испытуемых.

Прямая корреляция шкал «расслабленность/напряжённость» ($p = 0,289$; $p \leq 0,01$) и «низкая/высокая тревожность» ($p = 0,397$; $p \leq 0,01$) со шкалой «самоагрессия» указывает на то, что самоповреждающее поведение наблюдается при высоких показателях данных шкал.

Таким образом, студенты характеризуются склонностью усложнять, пессимистичными настроениями, необщительностью и ожиданием неудачи. Они направляют своё внимание больше на свой внутренний мир, чем на внешний, неустойчивы в эмоциональной сфере, предпочитают избегать конфликтов. Для них характерна озлобленность и раздражительность. Это характеризует аутоагрессивных студентов как плохо адаптирующихся под обстоятельства личностей. В крайней форме им может быть характерен невротизм.

Исходя из результатов корреляции по Спирмену показателей методики С.Р. Пантелеева (МИС) и шкалы «Самоагрессия» Теста агрессивности Л.Г. Почебут наблюдается: прямая корреляция шкал «внутренняя конфликтность» ($p = 0,722$; $p \leq 0,001$) и «самообвинение» ($p = 0,658$; $p \leq 0,001$) со шкалой «самоагрессия» демонстрирует аутоагрессивное поведение у тех личностей, которые имеют высокие показатели по данным шкалам.

Обратная корреляция шкал «закрытость» ($p = -0,395$; $p \leq 0,001$), «самоуверенность» ($p = -0,357$; $p \leq 0,001$), «саморуководство» ($p = -0,360$; $p \leq 0,001$),

«отражённое самоотношение» ($p = -0,405$; $p \leq 0,001$), «самоценность» ($p = -0,295$; $p \leq 0,001$), «самопривязанность» ($p = -0,347$; $p \leq 0,001$) со шкалой «самоагрессия» свидетельствуют о наличии аутоагрессивного поведения студентов при низком уровне закрытости, самоуверенности, саморукводства, отражённого самоотношения, самоценности, самопривязанности.

Таким образом, студенты, которые проявляют агрессию против собственной личности, обладают слаборазвитой волевой сферой, слабой саморегуляцией, критичностью к собственному «Я», отрицательным отношением к себе; повышенной восприимчивостью к замечаниям извне, ранимостью, обидчивостью. Как следствие, им свойственно избегание контактов с людьми, внутренняя напряженность, актуализация психологических защит в виде порицания и осуждения себя.

Результаты корреляции по Спирмену опросника Т.Н. Разуваевой и шкалы «Самоагрессия» Теста агрессивности Л.Г. Почебут свидетельствуют о прямой взаимосвязи.

То есть, при повышенной склонности к самоагрессии наблюдается повышенная склонность к демонстративности ($p = 0,483$; $p \leq 0,001$), аффективности ($p = 0,555$; $p \leq 0,001$), к уникальности ($p = 0,496$; $p \leq 0,001$), несостоятельности ($p = 0,550$; $p \leq 0,001$), социальному пессимизму ($p = 0,330$; $p \leq 0,001$), максимализму ($p = 0,347$; $p \leq 0,001$), временным перспективам ($p = 0,281$; $p \leq 0,01$).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что для студентов характерно привлечение внимания окружающих, неконструктивные способы решения сложных жизненных ситуаций вплоть до суицидальных попыток, преобладание эмоций над интеллектом, аффективная фиксация на неудачах. Как следствие, внутриличностный и межличностные конфликты, невозможность планирования будущего.

Результаты корреляции по Спирмену опросника Н.А. Польской и шкалы «Самоагрессия» Теста агрессивности Л.Г. Почебут иллюстрируют то, что есть прямая взаимосвязь аутоагрессивного поведения со шкалами: «воздействие на других» ($p = 0,496$; $p \leq 0,05$), «межличностный контроль» ($p = 0,496$; $p \leq 0,05$), «восстановление контроля над эмоциями» ($p = 0,496$; $p \leq 0,01$), «инструментальный способ действия» ($p = 0,496$; $p \leq 0,001$), «соматический способ действия» ($p = 0,496$; $p \leq 0,001$), «избавление от напряжения» ($p = 0,496$; $p \leq 0,001$), «самоконтроль» ($p = 0,496$; $p \leq 0,001$). То есть, чем выше уровень самоповреждающего поведения, тем выше показатели данных шкал. Полученные данные свидетельствуют о значимости для таких студентов: осознания наличия проблем, желания выразить чувства и привлечение внимания для получения поддержки от окружающих и/или получения контроля посредством такого деструктивного способа; желания студентов научиться регулировать и понимать

собственные эмоции. Им характерно осознанное и неосознанное самоповреждающего поведения, которое направлено, чаще всего, на снижение интенсивности и силы эмоций для восстановления самоконтроля.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что склонные к аутоагрессии студенты имеют характерные личностные особенности, а именно: шизотимия, конформность, низкое супер-эго, низкий самоконтроль, высокая тревожность, интровертированность, сенситивность, закрытость, низкие показатели саморуководства, самооценности, самопринятия, а также внутренний конфликт и самообвинение, – подтвердилась частично. А именно: было подтверждено, что для студентов с высоким уровнем аутоагрессии статистически значимыми являются такие личностные особенности, как: высокая тревожность, интровертированность, низкий уровень саморуководства, самооценности, а также наличие внутреннего конфликта, открытость. Остальные характеристики не имеют статистической значимости в данной выборке.

Ссылаясь на вышеобозначенное, следует отметить актуальность решения данной проблемы в связи с большой представленностью в выборке аутоагрессивного поведения. Необходимо выявить его причины и влияющие на него факторы. Перспективами дальнейшего исследования являются: эмпирические исследования факторов риска с точки зрения влияния половозрастных, социальных и психологических параметров, а также разработка и проведение систематических занятий в рамках программы коррекции самоповреждающего поведения.

Литература

1. *Амбрумова, А.Г.* Аутоагрессивное поведение подростков с различными формами социальных девиаций / А.Г. Амбрумова, Е.Г. Трайнина, Н.А. Ратинова; Шестой Всероссийский съезд психиатров. – М., 1990. – 106 с.
2. *Разуваева, Т.Н.* Общая психология: учеб.-метод. пособие для студентов заоч. и дистанц. форм обучения / Т.Н. Разуваева; Департамент образования и науки Ханты-Манс. авт. окр., Сургут. гос. пед. ин-т. [Фак. психологии]. – Сургут: СурГПИ, 2003. – 100 с.
3. *Платонов, Ю.П.* Основы этнической психологии: учеб. пособие / Ю.П. Платонов. – СПб.: Речь, 2003. – 452 с.
4. *Польская, Н.А.* Основы диагностики и профилактики самоповреждающего поведения: монография / Н.А. Польская, А.Ю. Разваляева. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 220 с.

Personality traits of students with autoaggression

Chub D.V.

*Master's student, Lugansk State
Pedagogical University (FSBEI HE LSPU)
Lugansk, Russian Federation
e-mail: lisamuc67@gmail.com*

Chernykh L.A.

*Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Psychology,
Luhansk State Pedagogical University
Luhansk, Russian Federation
e-mail: larisa_pon@inbox.ru*

Keywords: personality traits, auto-aggressive behavior, students.

Аутентичность младших школьников в контексте школьной среды

Чулюкин К.С.

*Выпускник аспирантуры, стажер-исследователь,
Департамент психологии, Факультет социальных наук,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)
г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5208-7484>

e-mail: kchulyukin@hse.ru

Ключевые слова: аутентичность, школьная среда, младшие школьники.

Современная система начального общего образования России направлена на обеспечение комфортной психологической среды для более продуктивного течения образовательного процесса в соответствии с возможностями и способностями, индивидуальными склонностями и личностными образовательными потребностями каждого ученика [3]. В этой связи все большее внимание уделяется всестороннему развитию личности учащегося, его индивидуальности и уникальности.

Аутентичность рассматривается как черта личности, при которой личность соответствует своему Я, своей подлинности, уникальности и индивидуальности [4]. В то время, когда младшие школьники находятся в контексте школьной среды, взаимодействуя с референтными взрослыми (учителями), одноклассниками, сверстниками, наиболее уязвимо остается сохранение своей аутентичности. Принимать себя такими, какими являются младшие школьники, верить в себя, чувствовать свою уникальность и подлинность своего Я является важным условием для формирования субъективного благополучия и личностного развития.

Школьный возраст характеризуется динамичным становлением личности, ее формированием представлений, знаний о себе на основе собственных заключений, внутренних самоощущений и мнений извне. Образовательная среда в школе представляет необходимость соответствия академическим возрастным стандартам, ожиданиям взрослых, нормам и правилам. Подобные условия могут восприниматься учащимися в качестве стрессовых. Переживание своей аутентичности в данном ключе может проявлять себя как резильентный конструкт [1].

Младшие школьники, в силу психологических особенностей своего возрастного периода, более лабильны, стремятся к адаптации ко внешним условиям и требованиям, на основе чего могут идентифицировать себя в соответствии с мнением других. В качестве **научной новизны** предлагается следующий тезис: понимание своей аутентичности

в младшем школьном возрасте может рассматриваться, исходя из желаемых и социально одобряемых позиций в рамках адаптивного функционирования в школьной среде.

В научной литературе феномен аутентичности наиболее полно раскрыт на взрослой выборке. Недостаточная изученность **проблемы** аутентичности в детском возрасте скорее вызвана тем, что дети не способны в полном объеме осуществлять рефлекссию относительно своего Я. Тем не менее формирование личности, основы становления индивидуальности, ориентиры поиска своего Я зарождаются в младшем школьном возрасте, и основополагающую роль в данном процессе играет школьная среда, в которую погружен учащийся. Представляется важным более подробно изучить, как младшие школьники понимают свою подлинность, уникальность, верность своему Я.

Метод и процедура исследования. Было проведено качественное исследование на выборке 163 информантов младшего школьного возраста. Информантам были представлены открытые вопросы в рамках интервью [2]. Каждый из вопросов тематически соотнесен с теоретико-методологическими аспектами аутентичности и психологическими особенностями младшего школьного возраста, что позволяет в целом уточнить понятие аутентичности в младшем школьном возрасте, само понимание младшими школьниками своей аутентичности и роли школьной среды. Был проведен тематический анализ текстов интервью.

Исследование проводилось с соблюдением этических принципов. Разрешение на участие было получено от родителей и администрации общеобразовательных школ, ФИО респондентов были закодированы.

Результаты интервью демонстрируют что, младшие школьники с готовностью и интересом отвечают на вопросы о переживании себя самими собой, преобладающее большинство определяют свою уникальность и подлинность Я через такие ответы: быть самим собой – это «не быть похожим на других», «не врать себе, не делать из себя другого человека», «не изображать других», «не притворяться кем-то другим», «не быть таким, как все», «не повторять за другими» и т.д. Тем самым младшие школьники имеют четкое понимание аутентичности и дескрипторов своей аутентичной жизни.

Ответы на вопрос «когда ты ощущаешь себя самим собой» часто содержат указание на некоторые действия, которые выражают академические предпочтения ребенка: «на уроке», «во время физры», «в школе», «когда читаю в школе» и др. Имеются примерно в равном соотношении также ответы, связанные с домом, семьей. Вероятнее всего, если школьная среда является для учащегося благополучной, комфортной, то ребенок будет чувствовать себя в безопасности, соответственно, раскрыть свою аутентичность он может как в домашней, так и в школьной обстановке.

Интересным также показали ответы на вопрос «когда твои поступки и действия отражают тебя»: «в учебе и доброте», «когда контрольная работа», «когда я в школе», «когда я помогаю подруге сделать домашнюю работу», «когда я пишу контрольную по математике и русскому языку» и др. То есть младшие школьники больше чувствуют себя самими собой в образовательной среде, в учебной ситуации. Возможно, школьная среда и отдельные академические ситуации (например, контрольная работа) способствуют активизации аутентичного поведения.

Таким образом, в процессе переживания академических событий в своей жизни, локальных стрессовых учебных ситуаций аутентичность младших школьников может быть рассмотрена с ресурсным эффектом. Младшие школьники, скорее всего, в силу психологических особенностей возрастного периода, помимо знакомой и безопасной домашней обстановки, также чувствуют себя подлинно самими собой в школе. Вероятно, на следующем возрастном этапе – подростковом – данное примечание будет проявлено менее значительно.

Литература

1. *Нартова-Бочавер, С.К.* Аутентичность личности как предиктор совладания со стрессом и возможный эффект стресса [Электронный ресурс] // Человек. – 2023. – Т. 34. – № 4. – С. 128–148. – DOI:10.31857/S023620070027357-9
2. *Нартова-Бочавер, С. К., Ерофеева, В. Г., Байрамян, Р. М., Чулюкин, К.С.* Повседневные представления об аутентичности: от детства к юности [Электронный ресурс] // Журнал «Психология. Журнал Высшей школы экономики». – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 523–547. – DOI: 10.17323/1813-8918-2023-3-523-547
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 № 992 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <https://sf.lgb.ru/f/38d04c8d77/> (дата обращения: 11.10.2023).
4. *Harter S.* Authenticity. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.) / Handbook of positive psychology. Oxford University Press. – 2002.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект No 20-18-00262, <https://rscf.ru/project/20-18-00262/>

Authenticity of Primary School Children in the Context of the School Environment

Chulyukin K.S.

*Graduate of Doctoral School of Psychology (HSE),
Research Assistant, School of Psychology,
Faculty of Social Sciences, HSE University
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5208-7484>

e-mail: kchulyukin@hse.ru

Keywords: authenticity, school environment, primary school children.

Funding. The research was supported by the Russian Science Foundation, project N 20-18-00262, <https://rscf.ru/project/20-18-00262/>

Исследование основных тенденций поведения обучающихся в группе и их представлений о себе

Хабирова А.З.

Студентка 4 курса, ФГАОУ ВО

«Казанский (Приволжский) федеральный университет»,

Елабужский институт (филиал), отделение психологии и педагогики

г. Елабуга, Российская Федерация

e-mail: aliyakhabirova.31@mail.ru

Ключевые слова: тенденции поведения в группе, обучающиеся, представления о себе.

Поведение человека в группе может сильно отличаться от его индивидуального поведения. Некоторые люди наедине с собой и внутри определенной группы могут представлять собой два совершенно разных субъекта. Реальное поведение человека в группе часто противоречит тому, что он думает об этом поведении. Добрый, заботливый и сострадательный человек наедине с собой и своими мыслями иногда в группе становится неуправляемым, злым и беспощадным. Возможен также обратный исход событий: злые и агрессивные люди теряют свои отрицательные качества под воздействием группы.

Каждый подросток уникален, и, соответственно, каждый использует свои подходы в общении, однако психологи все же пытаются выявить некие общие правила межличностного взаимодействия. Широкий спектр научной литературы по данной теме подтверждает важность межличностных отношений между обучающимися подросткового возраста и указывает на актуальность работы по данной теме. В связи с этим многие известные современные учёные обращают внимание на проблему создания гармоничных межличностных отношений между обучающимися-подростками.

Цель исследования: изучить основные тенденции поведения обучающихся в группе и их представления о себе.

Задачи:

1. Проанализировать теоретические положения по теме исследования;
2. Выявить основные модели поведения обучающихся в группе, их представления о себе.

Методы и методики. Для изучения моделей поведения обучающихся в группе и их представлений о себе были использованы наблюдение за ребятами и опрос по методикам «Q-сортировка» В.Стефансона.

Результаты. В исследовании принимали участие обучающиеся подросткового возраста (8 класс) в количестве 12 человек. Анализ результатов исследования начну с выявления основных тенденций поведения обучающихся в группе и их представлений о себе.

Результаты по показателям зависимость и независимость представлены на рис. 1

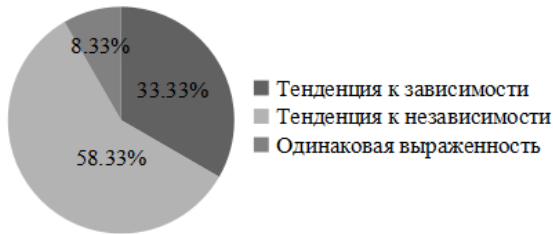


Рис. 1. Зависимость/независимость

На рисунке 2 наглядно показаны показатели общительности и необщительности.

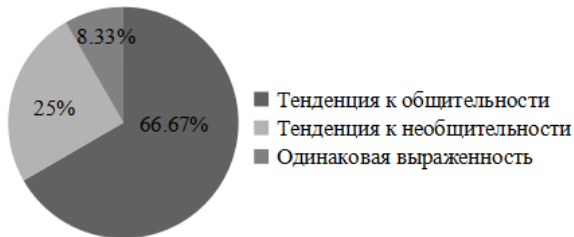


Рис. 2. Общительность/необщительность

Рисунок 3 наглядно отражает результаты показателей принятия и избегания борьбы.

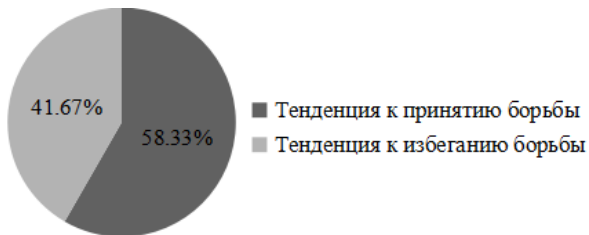


Рис. 3. Принятие/избегание борьбы

Преобладание тенденции к независимости связано с особенностями подросткового возраста, когда человек стремится к самостоятельности, нежеланию подчиняться определенным общественным стандартам. Проявляются стремление не принимать групповые стандарты, наличие своей независимой точки зрения. Проявление неконформизма

в группе обучающихся может повлечь за собой как внесение каждым ее участником собственного мнения и вклада в развитие группы, так и непринятие крайне упрямых и непреклонных лиц группой. Тенденция к общительности предполагает контактность, стремление установить эмоциональные связи в своей группе и за ее пределами. Также в результатах отражено преобладание тенденции к принятию борьбы – активного стремления личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений. При тенденции к принятию борьбы свойственны смелость в отстаивании своих взглядов, упорство в достижении цели.

В меньшей степени у обучающихся отражена тенденция к зависимости. Единственный участник исследования имеет одинаковые показатели независимости и зависимости, что свидетельствует о наличии внутриличностного конфликта в данном аспекте. Необщительность, выражающаяся в ограниченности круга эмоциональных контактов, или внутриличностный конфликт, связанный с одновременным желанием общаться и его отсутствием, почти не характерны для этой группы. У некоторых присутствует тенденция к избеганию борьбы, когда личность стремится сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, решить проблемы путем компромисса.

Групповое социальное поведение – это то, как люди взаимодействуют и влияют друг на друга внутри определенной группы. Групповое социальное поведение, определяемое такими факторами, как социальные нормы, ценности, роли и статус, имеет свои особенности и может проявляться во многих различных типах, таких как зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие «борьбы» и избегание «борьбы». Оно также влияет на индивидуальное поведение, формируя и изменяя нормы и ценности членов группы. Примеры группового социального поведения можно наблюдать во многих сферах жизни: от рабочих групп до политических движений. Понимание социального поведения групп помогает нам лучше понять и объяснить социальные процессы и динамику общества.

Литература

1. Пырьев Е.А. Психология малых групп: учебное пособие / Е.А. Пырьев. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019.
2. Социальное поведение групп: как люди взаимодействуют и влияют друг на друга [Электронный ресурс] // Научные Статьи.Ру URL: <https://nauchniestati.ru/spravka/soczialnoe-povedenie-grupp/> (дата обращения: 10.10.2023).
3. Методика диагностики особенностей межличностного поведения человека в группе // Электронная энциклопедия Студопедия. URL: https://studopedia.ru/10_53297_mezhlichnostnogo-povedeniya-cheloveka-v-gruppe.html (дата обращения: 10.10.2023).

Study of the main trends in the behavior of students in a group and their ideas about themselves

Khabirova A.Z.

*4th year student, Federal State Autonomous Educational
Institution of Higher Education "Kazan (Volga Region)
Federal University", Elabuga Institute (subsidiary),
Department of Psychology and Pedagogy
Elabuga, Russia
e-mail: aliyakhairova.31@mail.ru*

Keywords: trends of behavior in the group, students, self-image.

Профессиональная мотивация студентов педагогических специальностей как показатель отношения к деятельности

Хаматвалеева Д.Г.

*аспирант, старший преподаватель
кафедры педагогической психологии*

*Казанский (Приволжский) Федеральный Университет
г. Казань, Российская Федерация*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7516-6676>

Email: gal.dinara@rambler.ru

Ключевые слова: мотивация, профессиональная мотивация, отношение к деятельности, деятельность, отношения.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что на современном этапе выпускники педагогических вузов «не задерживаются» в образовательных организациях, то есть они не мотивированы на профессиональную деятельность. В образовательных организациях остро стоит проблема нехватки педагогических кадров. Педагогическое образование в вузах и колледжах получают большое количество студентов, но в школу приходят не все, а те, кто пришел, не задерживаются надолго.

Проблема мотивации студентов представлена и раскрывается в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных авторов Б.Г. Ананьева, В.Г. Асеева, А.Г. Асмолова, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготского, Г.С. Сухобской, Д.Н. Узнадзе, В.В. Давыдова, Б.И. Додонова, В.И. Ковалева, Б.Ф. Ломова, А.К. Марковой, В.Н. Мясищева, А.Б. Орлова, С.Л. Рубинштейна, Х. Хекхаузен, П.М. Якобсон, М.Г. Ярошевского.

В процессе жизнедеятельности, мотивируя свое поведение и деятельность, определяя цели и реализуя их, человеком осуществляется рефлексия и организация своих действий. В рефлексии и организации действий проявляется отношение к действительности.

А.Н. Леонтьев, определяя взаимосвязь человека и отношений, пояснил, что свойства человеческой психики определяются реальными отношениями человека к миру, зависящими от объективно-исторических условий его жизни» [3].

В.А. Зобков определяет отношение личности к деятельности совокупностью структурно-содержательных «внутренних условий», к которым относятся мотивация и самооценка. Мотивация и самооценка определяют структурно-содержательную организацию качеств личности, характеризующих её с организационно-деятельностной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и коммуникативной сторон [1].

В нашем исследовании мы раскрыли аспекты профессиональной мотивации студентов – первокурсников, обучающихся на педагогической специальности, через отношение к деятельности.

Подразумевается, что студенты педагогических специальностей выбрали свое направление обучения сознательно и достаточно мотивированы уже на этапе поступления в университет. Однако, мотивация, является результатом отношения деятельности к предмету изучения. Необходимо диагностировать и определить, насколько мотивирован студент к деятельности учения.

Для изучения профессиональной мотивации нами были отобраны 60 студентов 1 курса (получающих педагогическое образование по специальности «русский язык и литература» «русский язык и английский язык»). В рамках психометрического подхода для изучения профессиональной мотивации студентов – первокурсников нами были использованы методики: «Самооценка профессионально – педагогической мотивации» (адаптированная Н.П. Фетискиным) [4], методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной [2].

Нами была изучена самооценка профессионально – педагогической мотивации, с помощью методики «Самооценка профессионально – педагогической мотивации» (адаптированной Н.П. Фетискиным). Данная методика позволяет определить, на какой ступени мотивационной лестницы находится исследуемый. Рассматриваются такие проявления, как равнодушие, эпизодическое поверхностное любопытство, заинтересованность, развивающаяся любознательность, функциональный интерес, профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами педагогического мастерства.

В нашей выборке студентов – первокурсников мы получили следующие результаты. 60% студентов – первокурсников показали высокий уровень «развивающейся любознательности», что определяется зарождающимся интересом к профессии, при грамотном подходе к учебной деятельности и понимании ее места в дальнейшем профессиональном становлении. Развивающаяся любознательность может перерасти в профессиональную потребность, самую высокую ступень профессиональной мотивации, на данный момент «профессиональную потребность» определили для себя 10% студентов. «Функциональный интерес» и «эпизодическое любопытство» является предпочтительным уровнем профессиональной мотивации у 8% студентов, что свидетельствует с одной стороны о том, что интерес к профессии скорее носит не эпизодический, а постоянный характер. А с другой стороны, о том, что пока рано судить о «функциональном интересе» у студентов. Возможно, низкий уровень данного мотива обусловлен тем, что студенты на первом курсе пока не побывали на практике в школе, не примерили на себя роль учи-

теля и не могут пока связать обучение дисциплинам с их последующей потребностью в выбранной профессии. Наиболее низкие результаты были получены по мотивам «равнодушное отношение» – 6%, данный показатель свидетельствует о том, что выбор профессии был не случайностью, а «показная заинтересованность» – 8%, подтверждает высокие результаты по мотивам «зарождающейся любознательности».

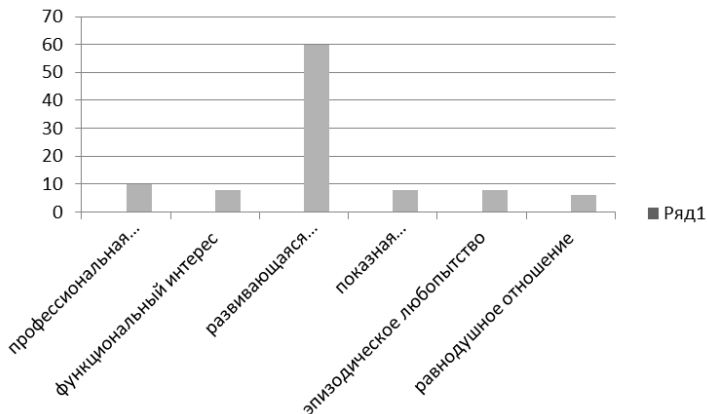


Рис. 1. Результаты диагностики самооценки профессионально – педагогической мотивации

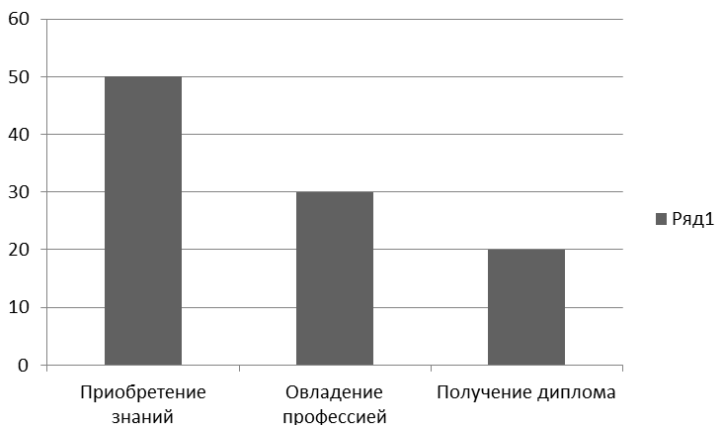


Рис. 2 Результаты диагностики мотивации обучения в вузе

По результатам диагностики мотивации обучения в вузе по методике «Мотивация обучения в вузе» предложенной Т.И. Ильиной, мы получили следующие результаты: 50% студентов получили высокие результаты

по шкале «приобретение знаний», что свидетельствует о стремлении к приобретению знаний, любознательности. 30% студентов получили высокие результаты по шкале «овладение профессией», что характеризует у данных студентов стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества. 20% студентов получили высокие результаты по шкале «получение диплома», данные результаты раскрывают стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

Полученные данные исследования свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию у будущих педагогов профессионально-педагогической мотивации. Профессиональная мотивация является важным фактором успешной педагогической деятельности. Профессиональная мотивация будущего педагога – это совокупность внутренних осознанных и неосознанных мотивов к учебной и профессиональной деятельности. Студенту с низким уровнем мотивации будет сложно изучать профессиональные дисциплины. Требуется развитие положительной мотивации профессиональной деятельности будущих специалистов, наличие личностного смысла в своей деятельности. Эти факторы являются залогом их профессиональной эффективности.

Литература

1. Зобков В.А. Отношение человека к деятельности / В.А.Зобков // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. Т. 3, вып. 4(12)
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002–512 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. – 304 с.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. Изд-во Института Психотерапии, 2002.

Professional motivation of students of pedagogical specialties as an indicator of attitude to activity

D.G. Khamatvaleeva

*postgraduate student, Senior Lecturer
of the Department of Pedagogical Psychology
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russian Federation*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7516-6676>

e-mail: gal.dinara@rambler.ru

Keywords: motivation, professional motivation, attitude to activity, activity, attitudes.

Исследование школьного лидерства в контексте гендерных стереотипов

Яковлев Д. Ф.

*Студент 2 курса магистратуры, Московский государственный
психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)*

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9968-6393>,

e-mail: danil.yakovlev.2014@mail.ru

Научный руководитель – Николаева А. А.

к. с. н., заведующая кафедрой «Теория и практика управления»,

*Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)*

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8538-8371>,

e-mail: nikolaevaaa@mgppu.ru

Ключевые слова: школьное лидерство, конфликты, гендерные стереотипы, образовательное учреждение.

Современный мир транслирует изменения в обществе, где каждый человек вне зависимости от пола может иметь одинаковый уровень социальных и экономических свобод. Женщины в наше время все больше достигают успехов в разных отраслях деятельности, однако интегрироваться в существующую профессиональную систему и удержаться в ней удастся далеко не всем. Одной из причин, усложняющих процесс самореализации для женщин, является огромное количество устоявшихся гендерных стереотипов, например об излишней эмоциональности и неспособности быть лидером.

Многие родители считают, что подобного рода вопросы для их детей неактуальны, так как они растут уже в другом мире, хотя все как раз наоборот. На практике картина совершенно иная, так как гендерные стереотипы уже давно пронизывают все аспекты жизни человека, включая сектор образования. Многие исследования в этой области показывают, что, например, изучать не гуманитарные науки девушкам сложнее, так как на них сильное давление оказывает система образования, где во многих высших учебных заведениях до сих пор есть деление на мужские и женские профессии [1].

Из-за того, что девушкам чаще приходится сталкиваться с различными гендерными стереотипами, их путь лидерства гораздо более тернист, а значит исследовать данный вопрос необходимо еще в школе, когда лидерские качества только формируются. Собственно говоря, в этом и заключается научная новизна нашего исследования, так как исследований школьного лидерства в контексте гендерных стереотипов в нашей стране практически нет.

Перед нами стоит задача, изучить влияние гендерных стереотипов на формирование лидеров в школе и то, как можно нивелировать или уменьшить влияние этого фактора. Ведь как мы говорили выше, несмотря на правовые успехи в достижении равенства между мужчинами и женщинами, в сознании людей до сих пор сидят определенные нормы, формировавшиеся тысячелетиями до нас.

Например, женщины традиционно считаются более чувственными и эмоциональными, в то время как мужчины – рациональными и властными. Этот стереотип отлично иллюстрирует систему руководства образовательных учреждений разного уровня [2]. Мы имеем в виду, что руководителями школ и дошкольных образовательных учреждений зачастую являются женщины, в то время как руководителями школьных кластеров и высших и среднеспециальных учебных заведений являются мужчины.

Аналогичная ситуация происходит внутри классов, лидеры-мальчики, формируя свое представление о лидерстве из СМИ и культуры, начинают придерживаться авторитарного стиля руководства, а так как в неформальных объединениях нет четкой структуры властных отношений, то руководящую роль в коллективе занимает тот, кто банально сильнее физически. В свою очередь девочкам-лидерам приходится прибегать к хитрости, подавляя в себе многие проявления лидерских качеств. Важно учитывать, что мы рассматриваем наиболее частый случай, однако не исключаем существование авторитарных лидеров-девочек и подавляющих в себе из-за этого лидерские качества мальчиков.

Так как в данной работе мы рассматриваем именно стереотип о том, что девочка не может быть лидером, нам необходимо было провести эмпирическое исследование на выявление лидерских качеств у учащихся разного пола. В исследовании приняло участие 50 респондентов из старших классов, среди которых 23 представитель мужского пола и 27 женского.

Мы провели анкетирование на 20 вопросов, где, исходя из методики обработки результатов, делается вывод о том, обладает ли респондент психологическими качествами, необходимыми лидеру или нет. Расшифровка дает нам три категории степени сформированности лидерских качеств: 26–40 баллов – не сформированы вообще или слабо; 12–25 – сформированы, но не реализуются; 0–10 – сформированы и активно используются.

По результатам исследования 20 учащихся из общего числа респондентов были определены в категорию 0–10 баллов, 13 в 12–24 балла, и 17 в 26–40 баллов. Далее нам необходимо было распределить и полученные результаты, исходя из пола респондентов, дабы посмотреть насколько гендерные стереотипы о лидерских качествах девочек правдивы.

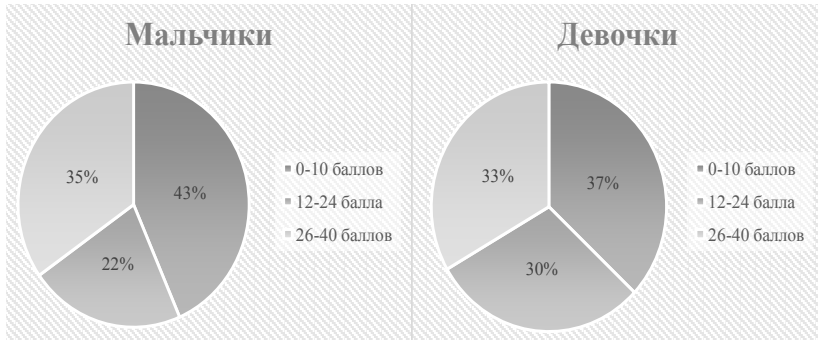


Рис. 1. Распределение результатов по половому признаку

Как мы можем видеть процент сформированности лидерских качеств мальчиков и девочек не сильно различается между собой, из чего можно сделать вывод о том, что убежденность людей в отсутствии у девочек лидерских качеств принципе – это всего лишь стереотип. Сформировался он в результате столетий недопуска преобладающей части женщин к системе властных отношений [3].

Адекватно оценивая сложившуюся ситуацию, можно говорить о том, что гендерные стереотипы формируют подход к лидерству ограничивающим образом. Подобного рода дихотомия формирует у детей однобокое восприятие руководства, хотя современные реалии требуют сбалансированного подхода к управлению. Причем стоит подчеркнуть, что страдают от такого не только девочки, но и мальчики, так как общество расценивает лидерские качества как обязательные для любого представителя мужского пола. А следовательно все те, кто по каким-либо причинам ими не обладают, могут подвергаться буллингу и давлению извне.

Если говорить о способах борьбы с подобного рода установками, то ключевая роль в ней отдается именно в системе образования. Во время обучения в школе психологические установки детей только формируются, а если они уже начали формироваться, то их куда легче скорректировать в детском возрасте, чем во взрослом. Дабы создать равноправное общество, школам необходима обустроить среду обучения таким образом, чтобы у детей развивалась критическое мышление и эмоциональный интеллект, что в свою очередь позитивно скажется на обществе в будущем.

Как мы сказали выше, борьба с гендерными стереотипами должна протекать в первую очередь в системе образования, так как именно там дети социализируются и формируют представления о взрослой жизни [4]. Дети – это будущее нашей страны, а значит если мы хотим, чтобы государство процветало, нам необходимо думать о том, каких людей нынешняя система образования формирует.

Подводя итог хочется отметить, что изучение школьного лидерства в контексте гендерных стереотипов не только позволяет глубже понять скрытые барьеры, с которыми сталкиваются дети в школах, но и под другим углом взглянуть на нынешнее общество. Такого рода исследования позволяют переосмыслить ценности и установки, что позитивно может сказаться на формировании будущего поколения. Ведь чем раньше мы выявим барьеры, которые мешают созданию свободного и равного общества, тем быстрее Можем найти как их устранить.

Литература

1. *Дорохова Е.В., Вайднер Е.В.* Проблема влияния гендерных стереотипов на выбор профессии в научной сфере [Электронный ресурс] // Наука и образование. 2022. № 2. URL: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/4593/4630> (дата обращения: 17.10.2023).
2. *Кропачева А.А., Суворова Л.С.* Трансформация гендерных стереотипов о женском лидерстве [Электронный ресурс] // Вестник УРАО. 2016. № 1. URL: https://vestnik.urio-edu.ru/wp-content/uploads/2016/03/2016_01.pdf (дата обращения: 17.10.2023).
3. *Зазыкин В.Г., Посохова А.В.* Психологические аспекты лидерства и влияние массового сознания на отношение к женщинам-лидерам [Электронный ресурс] // ЭСГИ. 2023. № 2 (38). С. 201–210. DOI: 10.24151/2409-1073-2023-2-201-210
4. *Андреева К.Э., Николаева А.А.* Педагогические условия формирования ценностных ориентаций подростков [Электронный ресурс] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 6 (220). С. 496–501. DOI 10.34835/issn.2308–1961.2023.06.p496–501.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя А.А. Николаеву.

A study of school leadership in the context of gender stereotypes

Yakovlev D.F.

*student, Moscow State University
of Psychology & Education
Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9968-6393>

e-mail: danil.yakovlev.2014@mail.ru

Keywords: school leadership, conflicts, gender stereotypes, educational institution.

Специфика конфликтов в туристической организации

Редькина Т.А.

магистрант

*Сибирский университет потребительской кооперации
(АНОО ВО Центросоюза РФ «СибУПК»)*

г. Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: redkina.80@mail.ru

Коростелева Н.А.

кандидат педагогических наук, доцент

*Сибирский университет потребительской кооперации
(АНОО ВО Центросоюза РФ «СибУПК»)*

г. Новосибирск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2238-0433>

e-mail: korostel_@mail.ru

Ключевые слова: конфликт, туристическая организация, конфликтология, психология.

В настоящее время туризм представляет собой такую сферу услуг, в основе которой лежит процесс общения людей между собой. В сущности, успешность любого туристического предприятия зависит от характера взаимоотношений между людьми: руководителями и их подчиненными, менеджерами по туризму и поставщиками услуг, сотрудниками туристической фирмы и ее клиентами.

Социально- психологические аспекты, связанные с природой возникновения конфликтных ситуаций рассматривались в работах таких ученых, как В.И. Андреев, А.Я. Анцупов, А.С. Белкин, Н.В. Гришина, О.Н. Громова, Н.Ф. Вишнякова, А.В. Мудрик и др [1].

Вместе с тем, следует отметить, что исследований, связанных с вопросами поиска путей эффективного разрешения конфликта в сфере туризма немного и данная проблема недостаточно разработана. Существующие ныне теоретические разработки процессов урегулирования конфликтных ситуаций в туристской профессиональной деятельности нуждаются в подтверждении на основе эмпирических научных исследований, что подчеркивает актуальность нашей работы, направленной на выявление особенностей возникновения и протекания конфликтов в туристической организации.

Научная новизна проведенного исследования заключается в том, то использование полученных результатов исследования в практике работы туристических предприятий позволит повысить качество обслуживания клиентов и эффективность урегулирования возникающих конфликтных ситуаций.

Термин «конфликт» имеет множество определений, так как конфликт – явление повсеместное и постоянное, многогранное и полифункциональное. Следует отметить, что в практической деятельности конфликт, прежде всего, рассматривается, как негативное явление, а его отсутствие – как позитивное. Анализ различных трактовок понятия «конфликт» и его содержательных сторон привел нас к заключению, что конфликт бывает как функциональным так и дисфункциональным в зависимости от той социальной структуры, в которой он возникает [2].

Среди главных причин возникновения конфликтов в туристической деятельности между туристической фирмой и ее клиентами можно выделить следующие: неверное или неполное информирование туристов об особенностях предстоящей туристической поездки; низкое качество предлагаемых туристских услуг; негативное восприятие качества туристской услуги клиентом.

В соответствии с целью настоящего исследования специфику конфликтов в туристической деятельности мы будем изучать на примере конкретной туристической организации, в качестве которой выступает туристическая фирма «Карлыгаш» г. Караганды, которая более 20 лет успешно работает на рынке туристских услуг Казахстана. Кадровый состав турфирмы «Карлыгаш» насчитывает 12 человек. Спектр услуг, оказываемых турфирмой «Карлыгаш» достаточно широк: организация и продажа туров, как по Республике Казахстан, так и за ее пределами, оформление выездных документов, содействие в оформлении виз, бронирование гостиничных номеров, – бронирование и продажа авиабилетов по всем направлениям и т.д.

В соответствии с поставленными задачами исследования для изучения основных функций и причин возникновения конфликтов в туристической деятельности, а также их специфики и основных методов преодоления, была разработана анкета для сотрудников фирмы.

Спектр представленных в анкете мнений, относительно тех или иных проблем, связанных с конфликтными ситуациями и дал возможность выявить, насколько сами респонденты знакомы со спецификой изучаемой проблемы.

Результаты анкетирования говорят о том, что 67% персонала фирмы считают, что их клиентам всегда (или почти всегда) нравится сотрудничать с ними. Одна треть (4 чел.) опрошенных считают, довольные и недовольные услугами фирмы клиенты встречаются приблизительно в равном количестве.

При оценке комфортности условий ведения приема клиентов в турфирме, сотрудники преимущественно отнесли ее к среднему (50% персонала) и высокому (33%) уровню. Лишь 2 человека (17%) считают, что прием посетителей не продуман и затрудняет процесс общения с ними.

Кроме того, следует отметить, что при оценке данного фактора, ставя себя на место клиента, сотрудники фирмы избежали максимальных и минимальных показателей.

Ответы респондентов на следующий вопрос анкеты позволили нам проанализировать умение персонала фирмы видеть свои слабые и сильные стороны в общении с клиентами. Результаты анкетирования указывают на то, что лишь третья часть работников (4 чел.) регулярно интересуются мнением клиентов для улучшения качества их обслуживания. Менее половины (42%) сотрудников иногда, а некоторые (25%) лишь в редких случаях интересуются устными и письменными отзывами и предложениями клиентов. Следует отметить, что среди опрошенных респондентов отсутствуют те, которые абсолютно не интересуются мнением клиентов о качестве получаемых ими туристических услуг.

Большая часть сотрудников турфирмы «Карлыгаш» (75%) утверждают, что клиентам всегда предоставляется полная справочная информация по оказанию той или иной туристической услуги, а остальные 25% считают, что для этого нет постоянной необходимости, например при осуществлении клиентом повторной поездки на один и тот же курорт, регулярные паломнические туры и т.д.

Участники анкетирования на основе самооценки и самоанализа выделили следующие собственные сильные стороны в умении работать с клиентами: «умение выслушать собеседника», «индивидуальный подход к каждому клиенту», «знание основ психологии общения», «владение техникой успешных деловых переговоров» и т.д. В качестве слабых сторон сотрудниками фирмы были определены следующие: «неумение убеждать клиента в своей точке зрения», «небольшой опыт в работе с клиентами», «ориентация в беседе с клиентом на собственные ценности и интересы», «низкий уровень толерантности к собеседнику» и т.д.

Следующая часть анкеты была направлена на изучение взглядов и позиций сотрудников турфирмы на значение и роль конфликтов в их профессиональной деятельности, т.е., на их понимание функций и последствий конфликтов. Содержательные характеристики большинства (75%) трактовок понятия «конфликт», данные сотрудниками турфирмы свидетельствуют о том, что конфликтные ситуации негативно сказываются на их психологическом состоянии и работоспособности, что в свою очередь снижает эффективность работы всего предприятия. Большинство респондентов ассоциируют конфликт с такими понятиями как: «разногласие», «ссора», «противоборство», «скандал», «столкновение» и т.д. Малая часть работников фирмы (17%) считают, что конфликт в туристической деятельности – «... это объективная ситуация, обусловленная потребностью общества в усилении конкурентной позиции на рынке туризма

и потребностью в личностной самореализации туристов и турфирм». Лишь один из опрошенных респондентов (8%) высказал мнение о том, что конфликт является «жизненным эпизодом, который сопровождается в последствие совершенствованием знаний, умений и навыков в профессиональной сфере».

Ответы респондентов относительно функций и последствий конфликтов в их профессиональной деятельности, свидетельствуют о том, что треть трудового коллектива турфирмы убеждена в том, что конфликты несут в себе только отрицательные функции. Более половины сотрудников (58%) считают конфликт неотъемлемой частью человеческих взаимоотношений, которая выполняет как отрицательные, так и положительные функции. Кроме того, один из опрошенных согласился с утверждением о том, что любой конфликт является прогрессивным явлением в сфере общения (Рис. 1).

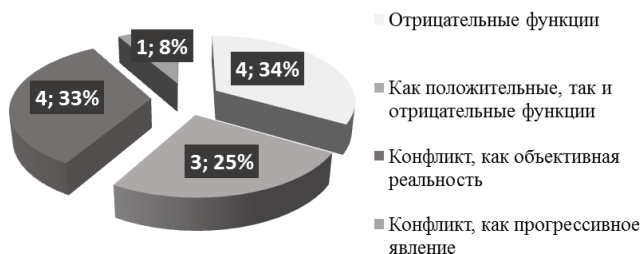


Рис. 1. Функции конфликтов

Среди позитивных функциональных последствий конфликтов в туристической деятельности одинаковое количество сотрудников (33%) выделили: появление возможности для менеджера по туризму выявить слабые стороны своей работы и сформировать объективное представление о возможном поведении партнеров по бизнесу в конфликтных ситуациях. Четвертая часть персонала (3 чел.) уверены, что произошедшие конфликты помогут туристической фирме избежать их в подобных ситуациях в будущем. Было так же высказано мнение (8% опрошенных) о том, конфликты могут стать очень выгодным и действенным средством повышения интереса потенциальных потребителей к туристическому предприятию или предлагаемой им туристской услуге (антиреклама).

Таким образом, можно констатировать, что в большинстве своем сотрудники турфирмы «Карлыгаш» осознают, что конфликты в сфере туристического бизнеса не всегда являются негативным явлением и могут выполнять и полезные функции. Итак, можно сделать вывод о том

что в работе современного туристического предприятия встречаются различные типы конфликтов, вызванные различной природой их возникновения (причинами), от рационального разрешения которых, зависит успешное функционирование всей туристической организации в целом.

Литература

1. *Анцупов А.Я.* Конфликтология: учеб для вузов / А. Я. Анцупов. – М.: Юнити, 2001. – 551 с.
2. *Кошелев А.Н., Иванникова Н.Н.* Конфликты в организации: виды, назначение, способы управления / А.Н.Кошелев, Н.Н.Иванникова. – М., 2007. – 284с.

The specifics of conflicts in a tourism organization

Redkina T.A.

*Master's student, Siberian University of Consumer Cooperation
(ANOO IN the Centrosoyuz of the Russian Federation "SibUPK")*

Novosibirsk, Russia

e-mail: e-mail: redkina.80@mail.ru

Korosteleva N.A.

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor
Siberian University of Consumer Cooperation
(ANOO IN the Centrosoyuz of the Russian Federation "SibUPK")*

Novosibirsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2238-0433>

e-mail: korostel_@mail.ru

Keywords: conflict, tourism organization, conflictology, psychology.

ЧАСТЬ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Формирование социальных навыков у людей с расстройством аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями с помощью виртуальной реальности

Артяева К.К.

*студент, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: artyaeva94@mail.ru*

Караневская О.В.

*кандидат педагогических наук, доцент,
Московский городской педагогический
университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: KaranevskaysOV@mgpu.ru*

Ключевые слова: РАС, нарушения интеллектуального развития, технология виртуальной реальности, социальные навыки.

Расстройство аутистического спектра – это самое часто встречающееся нарушение развития в детском возрасте, которое характеризуется наибольшими сложностями в усвоении социальных связей, норм и алгоритмов поведения. Также эти трудности в меньшей степени встречаются у лиц другой категории, например у детей с нарушениями интеллектуального развития.

Так как у детей с расстройством аутистического спектра наиболее сильным является зрительное восприятие, которое часто используют для поддержки и развития более слабых функций, то технология виртуальной реальности обладает преимуществом при формировании социальных навыков.

Технологии виртуальной реальности активно используются для обучения детей с РАС и интеллектуальными нарушениями [1–4], однако в России подобная технология не применяется.

Область внедрения и применения разработанной технологии достаточно широка – от специальных социальных учреждений до домашнего использования. Шлем виртуальной реальности применим в домашних условиях, это позволит родителям и детям отрабатывать и закреплять навыки в любое удобное время. Программа виртуальной реальности может быть написана под конкретные запросы родителей и ребенка, то есть она индивидуализируется под каждого ребенка.

Виртуальная реальность воссоздает условия схожие с реальными в мельчайших деталях, но в то же время обеспечивает для детей комфортную среду пребывания в представленной реальности, которая ограничивается только применением шлема и программы на компьютере. Также виртуальная обстановка приобретения социальных навыков исключает отрицательное воздействие социума, приводящего к нарушению в психоэмоциональной сфере, что будет способствовать поддержанию стабильного состояния. В результате приобретения положительного опыта социального действия, прописанного в программе, у ребенка увеличивается мотивация к его воспроизведению на практике в реальной жизни, потому что данный навык он уже выполнял с положительным результатом.

Противоречия между значимостью усвоения социальных навыков и алгоритмов обучения детей с РАС и нарушениями интеллектуального развития и недостаточная разработанность технических средств обучения социальным навыкам определяют проблему нашего исследования.

Цель исследования заключается в разработке и апробации технологии формирования социальных навыков у детей с РАС и интеллектуальной недостаточностью с помощью технологии виртуальной реальности.

Новизна работы состоит в разработке технологии, позволяющей формировать социальные навыки у детей с расстройством аутистического спектра или у детей с интеллектуальными нарушениями при использовании виртуальной реальности.

Практическая значимость работы заключается в том, что технологии формирования социальных навыков с помощью виртуальной реальности могут использоваться в разных условиях: в больницах, в реабилитационных центрах, в домашних условиях, в детских коррекционно-развивающих центрах, обеспечивая своевременную адаптацию детей с РАС и детей с интеллектуальными нарушениями, что поможет им во взрослом возрасте избежать ситуации отсутствия навыка самостоятельности, улучшая качество их жизни.

В исследование вошли 10 детей в возрасте 10–14 лет, 5 из которых имеют расстройства аутистического спектра и 5 – легкую умственную отсталость.

Исследование проводилось в 8 этапов: подготовка и взаимодействие с официальными представителями ребенка, беседа с ребенком, просмотр видео, обсуждение видео, занятия в виртуальной реальности, освоение алгоритма, занятия в натуральной среде, итоговая диагностика. Занятия с использованием шлема виртуальной реальности проходили 3 раза в неделю на протяжении 5 недель.

В результате использования шлема виртуальной реальности для формирования социальных навыков у детей с РАС или интеллектуальными нарушениями было отмечено снижение количества ошибок при передвижении в общественном транспорте, также 80 % родители отметили, что дети стали без помощи взрослого пользоваться общественным транспортом.

Литература

1. *Abu-Amara F., Bensefia A., Mohammad H.* Robot and virtual reality-based intervention in autism: a comprehensive review // *International Journal of Information Technology*. 2021. № 13. P. 1879–1891.
2. *Bin Y., Ke Z.* VR game therapy for autistic children // *Computer Knowledge and Technology: Academic Edition*. 2019. № 015(011). P. 219–220.
3. *Cunliang, F., Dawen X.* Bus training system for autistic children based on virtual reality // *Computer Simulation*. 2019. № 036(006). P. 209–213.
4. *Strickland, D., Marcus L.V.* Brief report: Two case studies using virtual reality as a learning tool for autistic children // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1996. № 26(6). P. 651–65.

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

**Formation of social skills
in people with autism spectrum disorder
and intellectual disabilities using virtual reality**

Artyaeva K.K.

*student, Moscow City University,
Moscow, Russia*

e-mail: artyaeva94@mail.ru

Karanevskaya O.V.

*PhD in Pedagogy, Docent,
Moscow City University,
Moscow, Russia*

e-mail: KaranevskaysOV@mgpu.ru

Keywords: ASD, intellectual development disorders, virtual reality technology, social skills.

Ключевые soft-компетенции инженеров авиастроительной отрасли в их наставнической деятельности

Баянов Д.И.

*аспирант, Казанский (Приволжский)
Федеральный Университет (ФГАОУ ВО К(П)ФУ)
г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1647-4764>
e-mail: bayanov_daniyar@mail.ru*

Ключевые слова: наставничество, наставническая деятельность, soft-компетенции, авиационное производство.

Значимость наставнической деятельности в авиастроительной отрасли не может быть недооценена. Наставники играют важную роль в формировании профессионализма и компетентности у стажеров в силу специфики данной отрасли, где даже незначительная ошибка может иметь серьезные последствия.

Наставническая деятельность, как и в советское время позволяет не только передавать теоретические знания, но и осуществлять их практическую адаптацию. Наставничество советского и постсоветского периодов считалось узкопрофильным, то есть за стажером был закреплен конкретный наставник, соответствующий профессиональным обязанностям стажера. В настоящее время оно носит комплементарный характер, заключающийся в том, что стажеры, проявляющие интерес не только к своим обязанностям, но и к разным сферам профессиональной деятельности, могут обращаться за помощью к наставникам разных квалификаций и уровней.

Методологическая основа исследования строится на методологии производственной педагогики, предложенной С.Я. Батышевым; на теоретических и методологических основах современного наставничества как непрофессиональной педагогической деятельности (А.Р. Масалимова, П.Н. Осипов, И.И. Ирисметова).

В настоящее время в авиастроительной отрасли существует недостаток учебных программ и курсов, которые специально ориентированы на будущих наставников-инженеров. Такие программы должны включать развитие не только hard-компетенций (профессиональных компетенций), но и soft-компетенций, необходимых для успешной наставнической деятельности, поскольку ещё К.Д. Ушинский подчеркивал прямую зависимость профессиональной адаптации личности от уровня педагогического мастерства и знаний наставника.

Soft-компетенции «не привязаны» к профессии, представляют личностный и адаптивный потенциал наставника. В настоящее время

большинство существующих вузовских программ в авиастроительной отрасли сконцентрированы на развитии профессиональных навыков. Однако soft-компетенции остаются недооцененными и не получают должного внимания в учебных программах (Баянова, 2020).

Современная наставническая деятельность требует от специалистов технического профиля не только профессиональной компетенции, но и ряд гибких навыков: способности эффективно общаться со своими стажерами, вдохновлять их и помогать им развиваться в профессиональной деятельности внутри производства, уметь эффективно коммуницировать, работать в команде, адаптироваться к изменениям и оперативно решать возникающие проблемные ситуации. Развитие soft-компетенций является неотъемлемой частью подготовки наставников-инженеров в авиастроительной отрасли, и поскольку инженеры не имеют базового психолого-педагогического образования данное развитие необходимо стимулировать руководству предприятия.

В свете этих фактов, необходимо разработать и внедрить новые учебные программы и курсы, которые акцентируют внимание на развитии soft-компетенций будущих наставников в авиастроительной отрасли, что позволит не только улучшить качество образования, но и подготовить специалистов, способных успешно осуществлять наставническую деятельность в авиационном производстве. В связи с этим представляется необходимым выделить ряд ключевых soft компетенций, которыми должен обладать современный наставник:

1. Коммуникативные навыки. Умение ясно и понятно общаться с стажерами, в целях для того, чтобы молодые специалисты могли понять задачи и инструкции. Коммуникативные навыки включают в себя умение осуществлять обратную связь: умение выразить свои мысли, слушать, задавать вопросы и т.д..
2. Лидерские качества. Лидерские качества обучловлены способностью наставника руководить группой стажеров, вдохновлять и мотивировать их на достижение высоких результатов. Наставник выступает образцом для подражания и демонстрирует профессионализм во всех аспектах работы.
3. Терпение и эмпатия. Работа с неопытными стажерами может быть сложной, поэтому наставнику необходимо быть терпеливым и понимающим. Наставник в этом случае готов помочь стажерам разобраться с трудностями и поддержать их в течение всего процесса обучения.
4. Адаптивность. Авиационная отрасль, как и любая другая отрасль постоянно находится в развитии, и современному наставнику необходимо быть готовым к изменениям и уметь адаптироваться к новым требованиям, что включает в себя способность быстро осваивать

новые технологии и методы, а также быть готовым к изменениям в рабочих процессах.

5. Тимбилдинг. Наставник умеет создавать дружескую и поддерживающую атмосферу в рабочей группе стажеров, что способствует развитию командного духа и сотрудничеству между стажерами, чтобы они могли эффективно работать вместе.

Быть наставником в авиационном производстве – это непростая задача, которая требует высокой профессиональной компетенции и умения эффективно взаимодействовать с коллегами. Развитие soft-компетенций, таких как коммуникация, лидерство, адаптивность и решение проблем, является необходимым условием успеха в этой роли. В следующей части статьи будет рассмотрено несколько форм развития soft-компетенций наставника.

В таблице 1 представлены различные формы развития soft-компетенций наставника авиационной промышленности. Организация тренингов, менторинга, самообразования, регулярной обратной связи и развития эмоционального интеллекта помогает наставникам эффективно развивать свои soft-компетенции и быть успешными в своей роли.

Таблица 1

**Формы развития soft-компетенций
наставника авиационной промышленности**

Форма развития soft-компетенций	Описание
Тренинги	Организация специальных тренингов и семинаров, на которых наставник может освоить новые навыки и улучшить свои существующие навыки. Тренинги могут быть посвящены различным аспектам soft-компетенций, таким как коммуникация, решение конфликтов, управление временем и др.
Менторинг	Организация программы менторинга, в рамках которой опытный наставник работает с новыми сотрудниками, помогая им развиваться и достигать успеха в своей карьере. Менторинг способствует развитию лидерских навыков, уверенности, эмоционального интеллекта и других soft-компетенций.
Самообразование	Наставник самостоятельно изучает литературу, посещает конференции, семинары и вебинары, чтобы расширить свои знания и навыки в области soft-компетенций. Самообразование позволяет наставникам быть в курсе последних тенденций и развиваться в своей профессии.
Регулярная обратная связь	Организация системы регулярной обратной связи, в рамках которой наставник получает обратную связь от своих подопечных и руководителей. Обратная связь помогает наставнику понять свои сильные и слабые стороны, а также принять меры по их улучшению.
Развитие эмоционального интеллекта	Организация тренингов и практических занятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта наставника. Развитие эмоционального интеллекта помогает наставникам лучше понимать и управлять своими эмоциями, эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Организация тренингов и менторинга позволяет наставникам развивать свои навыки и получать новые знания, которые могут быть применены в работе. Такие мероприятия помогают наставникам быть в курсе последних тенденций и инноваций в авиационном производстве, что позволяет им быть более эффективными и успешными.

Самообразование – ещё один важный аспект развития soft-компетенций наставников. Чтение специализированной литературы, прохождение курсов повышения квалификации, изучение новых технологий и методик работы, посещение профессиональных конференций и семинаров – все это способы расширить свои знания и навыки как в профессиональной сфере так и в непрофессиональной педагогической деятельности.

Регулярная обратная связь – неотъемлемая часть процесса развития наставников. Обратная связь также помогает наставникам улучшить свои навыки в обучении и мотивации своих подопечных. Получение конструктивной критики помогает им осознать свои слабые стороны и преодолеть их, а также узнать свои сильные стороны и продолжать развиваться в этом направлении.

Развитие эмоционального интеллекта – это еще один важный аспект успешной наставнической деятельности. Развитие эмоционального интеллекта позволяет наставникам быть более эмоционально интеллектуальными и успешными в своей роли. Наставникам необходимо уметь эмоционально поддерживать и мотивировать своих подопечных, а также эффективно реагировать на различные ситуации и конфликты.

Вышеупомянутые формы эффективной наставнической деятельности, такие как: организация тренингов и менторинга, самообразование, регулярная обратная связь и развитие эмоционального интеллекта – оказывают существенное влияние на развитие soft-компетенций, которые влияют в том числе на результативную, непрофессиональную педагогическую деятельность наставников. Данные формы работы предоставляют необходимые знания, навыки и практический опыт, помогающие наставникам лучше понимать своих подопечных и эффективно обучать их. При использовании данных критериев наставники осуществляющие непрофессиональную педагогическую деятельность становятся более адаптивными, готовыми к изменениям и способными эффективно реагировать на различные вызовы и ситуации в авиационной отрасли. Обозначенные в статье компетенции способствует повышению общей профессиональной культуры и уровня квалификации наставников, что в конечном итоге благоприятно сказывается на безопасности и в авиационной отрасли. Таким образом, организация тренингов, менторинга, самообразования, регулярной обратной связи и развитие эмоционального интеллекта являются неотъемлемой частью в том числе профессионального роста и развития наставников в авиационной отрасли.

Литература

1. *Батышев, А.С.* Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе: автореф. дисс. ... д-р пед. наук в форме научного доклада: 13.00.01 / А.С. Батышев. – М., 1986. – 39 с.
2. *Баянова, А.Р.* Роль soft-компетенций в развитии конкурентоспособности преподавателя высшей школы / А.Р. Баянова // Профессионально-личностное развитие будущих специалистов в среде научно-образовательного кластера: Материалы 14-ой Международной научно-практической конференции, Казань, 28 мая 2020 года. – Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2020. – С. 401–404.
3. *Осипов, П.Н.* Развитие наставничества как средство подготовки кадров / П.Н. Осипов, И.И. Ирисметова // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 100–105.
4. *Масалимова А.Р.* Корпоративная подготовка наставников в условиях современных вызовов (2-е издание, доработанное ред.): Монография. – Казань: Печать-Сервис – XXI век. – 2021. – 158 с. ISBN 978-5-91838-119-8.
5. *Ирисметова, И.И.* Формирование готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на предприятиях: дисс. кандидата пед. наук: 5.8.7. / И.И. Ирисметова. – Казань, 2023. – 197.

Key Soft-Competencies of Aircraft Engineers in Their Mentoring Activities

Bayanov D.I.

postgraduate student,

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1647-4764>

e-mail: bayanov_daniyar@mail.ru

Keywords: mentoring, soft-skills, mentoring activities, aviation manufacturing.

Опыт проекта «Инженер будущего» в реализации инженерного профиля старшей школы

Биловол Е.О.

старший преподаватель,

Вологодский государственный университет (ФГБОУ ВО ВоГУ)

г. Вологда, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8177-6681>

e-mail: bilovoleo@vogu35.ru

Ключевые слова: инженерный профиль, развитие креативности, технологический класс.

В настоящее время отмечается потребность в развитии инженерных навыков у обучающихся, особенно в 8–11 классах в связи с дальнейшим профессиональным определением. Появляются инженерные классы и школы, ведется активная профориентационная работа с техническими вузами и предприятиями региона. Инженерные навыки являются важным условием подготовки нового поколения специалистов для решения сложных технологических и социальных проблем, которые возникают на стыке различных научных областей, что отмечают ученые в разных странах [1]. Для достижения этой цели необходимо реализовать специальные подходы к образованию, которые сделают учебный процесс более практикоориентированным и интерактивным, а образовательную среду благоприятной для формирования инженерных навыков [2].

Так, на территории Вологодской области разработана педагогическая практика «Инженер будущего», включающая техническое средство обучения [3], методическое сопровождение [4], курс [5] и систему включения в образовательное пространство средней общеобразовательной школы [6].

На рисунке 1 представлена схема инженерного профиля, которая находит свое отражение при проектировании подобных классов. В данной концепции предполагается не только сохранение углубленной предметной подготовки, но и введение в изучаемый материал основ ТРИЗ, в проектную работу учащихся – Agile-технологии и eduScrum. Итогом работы является проверка сформированных компетенций в технических центрах, где есть необходимая техническая база и кадровые ресурсы.

Рассмотрим подробнее проектирование подобных классов на примере нашего региона. Во-первых, важно предоставить школьникам возможность практического применения инженерных знаний с помощью лабораторных работ и проектов. Это позволит им развить навыки постановки целей, креативного мышления, командной работы и проблемного подхода к решению задач. Для этого на базе МОУ «СОШ № 13» разработан

элективный курс «Физический практикум» и «Инженер будущего», которые органично включаются в предметы физика и информатика. Кроме того, ряд учащихся проходит программу «Сириус.Лето» (2022–5 участников, 2023–24 участника) и «Код будущего» (2022–7 участников, 2023–16 участников), что является хорошим дополнением к существующим модулям.



Рис. 1. Схема инженерного профиля для средней школы:
РЦТТ (Региональный центр технического творчества),
ЦМИТ (Центр молодежного инновационного творчества),
ДНК (Дом научной коллаборации)

Во-вторых, предлагается включить в учебный план дополнительные курсы или элективные программы по инженерии. Такие курсы могут предлагать практические задания, мастер-классы и семинары, стимулирующие интерес и любознательность учащихся. Большое внимание следует уделить техническому оборудованию в школах, чтобы ученики могли применять свои знания на практике. Для выполнения этого положения создана материально-техническая база в Центре развития современных компетенций детей «Дом научной коллаборации им. С.В. Ильюшина» (ДНК), где каждый учащийся может посещать проектные смены, хакатоны, научные конференции и т.д. Уже подряд два года команды МОУ «СОШ № 13» занимают первые места на хакатонах, квизах, веб-квестах.

В-третьих, необходимо расширять общественное сотрудничество, предоставляя школьникам возможность общения с профессионалами в инженерной сфере и участия в научно-исследовательских проектах. Это поможет ученикам понять, как их инженерные навыки могут быть применены на практике и вдохновит их на дальнейшее развитие в этой области. В нашей системе это реализуется через научные экскурсии в Объединенный институт ядерных исследований (ОИЯИ), университет «Дубна», АО «НПО Лавочкина», АО «НПО Энергомаш» им. академика В.П. Глушко, НИЦ «Курчатовский институт». С 2023 г. между МОУ «СОШ № 13» и АО «ВОМЗ» заключено соглашение о содействии в профориентации учащихся.

Примеры оценки инженерных навыков обучающихся с использованием различных метрик можно разбить на следующие. Первая группа – сравнение качества выполнения конкретной инженерной задачи до и после обучения. Измерения могут проводиться путем оценки точности решения задачи, времени, затраченного на выполнение, и степени соответствия разработанного решения требованиям проекта. Например, ниже в таблице отражено измерение трех навыков у двух групп в 10 классе: экспериментальная группа использовала проект «Инженер будущего», контрольная – нет. Оба класса имеют технологический профиль обучения, в каждом классе в работах принимало участие 27 человек.

Таблица

**Результаты диагностики необходимых
навыков инженерного профиля**

Группа / Время, минуты	5–10	10–15	15–20	20–25	25–30
Критерий 1 – время выполнения расчета погрешности					
Экспериментальная группа	1	5	12	7	2
Контрольная группа	0	4	13	8	2
Критерий 2 – время сборки электрической схемы (микроэлектроника)					
Экспериментальная группа	1	9	17	0	0
Контрольная группа	0	8	16	3	0
Критерий 3 – время написание кода для управления датчиками					
Экспериментальная группа	0	2	5	13	7
Контрольная группа	0	1	4	14	8

Вторая группа – анализ эффективности коммуникации и сотрудничества в инженерных проектах. Метрики могут включать оценку умения работать в группе, выражать свои идеи и понимать идеи других, умение коммуницировать и формулировать вопросы.

Данная группа умений проверяется с помощью eduScrum и Agile-технологий, при которых группа оценивает вес (сложность по времени и умениям) каждой задачи внутри проекта, распределяет задачи между собой. Наглядной демонстрацией является канбан-доска, которая располагается в классе.

Третья группа – оценка креативности и инновационного мышления школьников. Одна из метрик может включать оценку количества и качества идей, предложенных учащимися в рамках инженерного проекта, и степени их оригинальности и потенциала для дальнейшего развития.

Данный навык проверяется научным руководителем при выполнении проекта при защите проекта участие обучающихся в креатив-боях школьного и городского уровней, в олимпиаде РА ТРИЗ, в межпредметной олимпиаде «Прорыв».

Четвертая группа – оценка наличия навыков работы с технологиями и программными средствами. Метрики могут оценивать уровень уверенности и эффективности работы с инженерными программами и приборами, а также уровень понимания и применения технологических принципов и приемов.

Так, работа с кодом C++, программой Arduino IDE и конструктором Амперка (или другими аналогичными) для проектирования устройств «умной» электроники. Данное умение позволило выпускникам нашей школы, ныне студенты второго курса специальности «Информатика и вычислительная техника» в ВоГУ чувствовать себя более уверенно, поскольку именно Arduino изучается отдельной дисциплиной.

Таким образом, для успешного развития инженерных навыков у обучающихся 8–11 классов необходимы комбинированные подходы, включающие практическое применение знаний, дополнительные учебные программы и сотрудничество с профессиональным сообществом. Развитие инженерных навыков среди школьников является важным аспектом современного образования, и эти подходы могут эффективно способствовать формированию будущих инженеров и ученых. Представленная практика «Инженер будущего» в 2020 году получила бронзовую медаль Всероссийского конкурса «Моя страна – Моя Россия» в номинации «Моя педагогическая инициатива» и в 2022 году вошла в число лучших педагогических практик Всероссийской просветительской экспедиции «От Учителя к Ученому. Дорогами гражданственности».

Литература

1. A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas [Электронный ресурс] // National Academies Press. – 2012. URL: https://smile.oregonstate.edu/sites/smile.oregonstate.edu/files/a_framework_for_k-12_science_education.pdf (дата обращения: 31.07.2023). DOI 10.17226/13165

2. *Wu, D., & Huang, R.* A study on the undergraduate engineering curriculum based on the CDIO educational approach. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8). – 2017, 4801–4815.
3. *Биловол Е.О.* Инженер будущего // Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ 2022612555, 28.02.2022. Заявка № 2022612198 от 21.02.2022.
4. *Биловол Е.О.* Инженер будущего // Свидетельство о регистрации базы данных 2022620004, 10.01.2022. Заявка № 2021623259 от 23.12.2021.
5. *Биловол Е.О., Халвицкая О.Л.* Реализация профильной подготовки классов с использованием платформы Arduino [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. – 2018. – № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27494> (дата обращения: 31.07.2023).
6. *Биловол Е.О., Слободская И.Н., Филипова Е.Е.* Образовательная платформа на базе микроконтроллера Atmega для профильного обучения. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2019;(1):13–19. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2019-1-13-19>.

Финансирование. Техническая часть проекта выполнена при финансовой поддержке Правительства Вологодской области в рамках поддержки научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ физических лиц и организаций, за исключением федеральных государственных учреждений.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта профессора, д.п.н., В.А. Тестова, за помощь в распространении практики депутата Законодательного Собрания Вологодской области Шулепова Е.Б.

Experience the project “Engineer of the future” in the implementation of the engineering profile of the high school

Bilovol E.O.

*senior lecturer, Master of Pedagogic sciences,
Vologda State University, Vologda, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8177-6681>
e-mail: bilovoleo@vogu35.ru

Keywords: engineering profile, creativity development, technology class.

Клуб интернациональной дружбы студентов как возможность быстрой социализации китайских студентов

Быкова О.Ю.

студент

*Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина (ФГБОУ ВО ЕГУ им. И.А. Бунина)*

г. Елец, Российская Федерация

e-mail: olechka.bikova17@yandex.ru

Научный руководитель: – Турко У.И.

*к.ф.н., доцент, Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина (ФГБОУ ВО ЕГУ им. И.А. Бунина)*

г. Елец, Российская Федерация

e-mail: selishchevskaya@mail.ru

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, адаптация, КИДС, коммуникация, культурная среда, барьеры.

Межкультурное взаимодействие – это процесс общения и сотрудничества между представителями разных культур. Оно может происходить на разных уровнях: от межличностного общения до международных отношений [1, с. 97]. Межкультурное взаимодействие может быть как положительным, так и отрицательным. С одной стороны, оно может способствовать обмену знаниями, развитию толерантности и взаимопонимания между культурами. С другой стороны, могут возникать конфликты и недопонимание из-за различий в ценностях, нормах, языке и традициях. Для успешного межкультурного взаимодействия необходимо развивать межкультурную компетентность, которая включает в себя знания о культуре, понимание ее особенностей и умение общаться с представителями этой культуры. Также важно учитывать культурные различия и уважать их, чтобы избежать конфликтов и недопонимания. При решении данного вопроса высоко ставится учёт аспекта межкультурной адаптации студентов [2, с. 817].

Межкультурная адаптация – это процесс приспособления индивида к новой культуре, традициям, ценностям, нормам поведения и общения. Этот процесс может быть как добровольным (например, при иммиграции, обучении, работе за границей), так и принудительным (например, в результате вынужденного переселения или попадания в другую культуру).

Проблема. В процессе межкультурной адаптации человек сталкивается с рядом трудностей, таких как языковой барьер, различия в менталитете, социальных нормах и обычаях, а также стресс из-за смены привычной обстановки. Однако при успешном прохождении этого процесса человек может получить множество преимуществ, таких как

расширение кругозора, улучшение навыков коммуникации и решения конфликтов, развитие толерантности и эмпатии.

Для успешной межкультурной адаптации специалисты рекомендуют использовать стратегии аккультурации, такие как интеграция, ассимиляция, сепарация и маргинализация. Выбор стратегии зависит от индивидуальных особенностей человека, его целей и обстоятельств адаптации.

Также для успешной межкультурной адаптации важно развивать межкультурную компетенцию, то есть способность понимать и уважать культурные различия, принимать другие точки зрения и находить общий язык с представителями других культур. Это достигается через образование, общение с представителями других культур, изучение культурных особенностей и ценностей.

Новизна. В Елецком государственном университете им. И.А. Бунина обучаются по программам обмена студенты из разных стран. Некоторые иностранные студенты выбирают программу подготовительного отделения на базе института филологии. В рамках программы студентам предлагается возможность стать участниками студенческого Клуба Интернациональной Дружбы Студентов, в рамках которого у студентов-иностранцев появляется больше возможностей для коммуникации, адаптации к культурной среде и пр. Адаптация иностранных студентов является важным процессом, так как она помогает им быстрее и легче интегрироваться в новую среду, культуру и общество. Это включает в себя не только изучение языка, но и понимание социальных норм, ценностей и правил поведения. Адаптация также помогает студентам чувствовать себя более комфортно и уверенно в новой обстановке, что может способствовать их успеху в учебе и личной жизни. Кроме того, адаптация может снизить уровень стресса и тревоги, которые могут возникнуть в результате переезда в другую страну.

В 2023–2024 учебных годах студентами подготовительного отделения стали 11 представителей из Китая. Клуб интернациональной дружбы студентов (КИДС) в вузе помогает студентам в межкультурном общении, адаптации и развитии межкультурной компетентности. Он предоставляет площадку для общения с представителями разных культур, помогает изучить их традиции, ценности и нормы поведения. КИДС также организует мероприятия, направленные на укрепление межкультурного диалога и понимания, такие как культурные фестивали, семинары, дискуссии и т.д.

Результаты исследования. В рамках обсуждения дальнейших планов по работе с иностранными студентами объединение провело опрос среди российских и иностранных студентов ЕГУ им. И.А. Бунина, что было ориентировано на изучение проблем, с которыми сталкиваются учащиеся в ходе общения с представителями других культур. Данный

опрос проводился среди 986 представителей 1–5 курсов ЕГУ им. И.А. Бунина. Результаты опроса представлены ниже на диаграмме (рис. 1).

С какими проблемами сталкиваются обучающиеся в ходе общения с представителями других культур?



Рис. 1 Проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся в ходе общения с представителями других культур

Результаты диаграммы наглядно показывают количественные показатели оценки студентами причин барьеров и проблем коммуникации. Безусловно, незнание языка (632 человека) и страх сделать что-то не так и обидеть собеседника (320 человек) являются первопричинами барьеров коммуникации, однако особенности культурной составляющей также являются необходимыми для акцентирования внимания. Знание культурных особенностей страны студента по обмену может помочь нам лучше понять его поведение, ценности и ожидания. Это может облегчить коммуникацию и помочь вам установить более тесные отношения с обучающимися. Кроме того, знание культурных особенностей может помочь вам избежать недоразумений и конфликтов, связанных с различиями в культуре.

Китайская культура имеет множество особенностей, которые проявляются в поведении и общении людей. Китайская культура является одной из древнейших и наиболее богатых культур в мире. Отличающие культуру признаки:

- Ритуализм – китайцы очень уважают ритуалы и церемонии, которые являются важной частью их культуры. Ритуалы могут быть связаны с праздниками, свадьбами, похоронами и другими важными событиями.
- Конфуцианство – это этико-философская система, которая является основой китайской культуры. Она учит уважать старших, соблюдать

социальные нормы и иерархии, а также напоминает о необходимости самосовершенствования.

- Коллективизм – китайцы склонны к коллективным действиям и решениям, а не к индивидуальным. Они считают, что группа важнее индивида и что коллектив должен быть в гармонии.
- Гармония и баланс – китайская культура ценит гармонию и баланс во всех сферах жизни. Это проявляется в искусстве, архитектуре, музыке и литературе.
- Традиционализм – китайцы сохраняют многие традиционные обычаи и ценности, которые передаются из поколения в поколение. Это включает в себя почитание предков, уважение к старшим и сохранение семейных связей.

Учёт данных особенностей позволяет не только вовремя выявить проблему, но и грамотно выстроить пути решения. Китайские и русские обучающиеся имеют ряд общностей [3, с. 304–305]:

1. единство историко-культурного типа государств;
2. устойчивость социальных систем;
3. преемственность традиций – дань уважения Земле, Матери, природе;
4. концепция времени.

Наряду с наличием общих черт неминуемы и различия:

1. разница менталитета и этикета;
2. особенности моральных рамок общения;
3. различное отношение к вопросам личного пространства.

Студенты, привлеченные к работе в Клубе интернациональной дружбы, получают возможность расширить свой кругозор, познакомиться с культурами разных стран, улучшить свои коммуникативные навыки и научиться разрешать конфликты. Кроме того, работа в КИДСе может стать отправной точкой для карьеры в области международных отношений, поскольку студенты получают опыт работы с представителями разных национальностей и культур.

Межкультурная адаптация является важным аспектом образования, поскольку она помогает студентам лучше понимать и принимать различия между культурами. Это может помочь улучшить коммуникацию и взаимопонимание между студентами из разных культур, что в свою очередь может привести к более эффективному обучению. Кроме того, межкультурная адаптация может помочь студентам стать более толерантными и открытыми к новым идеям и взглядам, что является важным качеством в современном мире.

Литература

1. Курбан, Е.Н. Межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация: к определению аспектов [Электронный ресурс] /

- Е.Н. Курбан, М.В. Кривошлыкова // Социум и власть. – 2013. – № 1 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnoe-vzaimo-deystvie-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya-k-opredeleniyu-aspektov> (дата обращения: 29.09.2023).
2. *Сабаненко, Е.И.* Межкультурное взаимодействие: сущность, типология, социальная регуляция [Электронный ресурс] / Е.И. Сабаненко // Молодой ученый. – 2014. – № 21 (80). – С. 816–819. – URL: <https://moluch.ru/archive/80/14249/> (дата обращения: 29.09.2023).
3. *Тинтин, Г.* Различия и общность между российской и китайской культурами и их влияние на преподавание русского языка китайским студентам [Электронный ресурс] / Г. Тинтин // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razlichiya-i-obschnost-mezhdu-rossiyskoy-i-kitayskoy-kulturami-i-ih-vliyanie-na-prepodavanie-russkogo-yazyka-kitayskim-studentam> (дата обращения: 29.09.2023).

International student friendship club as an opportunity for rapid socialization of chinese students

Bykova O. Yu.

student, Bunin State University

Yelets, Russia

e-mail: olechka.bikova17@yandex.ru

Scientific supervisor: – Turko U.I.

Ph.D., Associate Professor Bunin State University

Yelets, Russia

e-mail: selishchevskaya@mail.ru

Keywords: intercultural interaction, adaptation, KIDS, communication, cultural environment, barriers.

Практический опыт наставнической деятельности в ГПОУ «Читинский политехнический колледж»

Вологодина О.С.

*преподаватель, ГПОУ «Читинский
политехнический колледж», Чита, Россия
e-mail: ovologdina@yandex.ru*

Номоконова В.А.

*преподаватель, ГПОУ «Читинский
политехнический колледж», Чита, Россия*

В начале своей профессиональной деятельности молодой педагог сталкивается с определенными трудностями. Неумение точно рассчитать время на занятия, логично выстроить последовательность этапов занятия, затруднения при объяснении материала, отсутствие взаимопонимания со студентами и коллегами – вот далеко не полный перечень невзгод, подстерегающих педагога-новичка. Особенностью труда начинающих педагогов является то, что они с первого дня работы имеют те же самые обязанности и несут ответственность, что и опытные преподаватели, а обучающиеся и их родители, коллеги, администрация ожидают от них столь же безупречного профессионализма.

Решение задач профессионального становления молодого специалиста, полного освоения педагогической профессии, адаптация в педагогическом коллективе, налаживание педагогических контактов возможно через создание системы наставничества в рамках образовательного учреждения.

Для того чтобы реализация данного направления проходила эффективно, за начинающими специалистами закрепляются опытные педагоги наставники. Наставник оказывает организационную, методическую помощь молодому специалисту в решении первоочередных проблем, преодолении трудностей, с которыми начинающий педагог встречается в профессиональной деятельности, поддерживает и способствует развитию его творческого потенциала.

Цель исследования: организация наставнической деятельности в колледже для формирования профессионально-адаптированного, компетентного молодого педагога-практика.

В ГПОУ «Читинский политехнический колледж» (далее ГПОУ «ЧПТК») внедрение механизма управления целевой модели наставничества предполагает: привлечение наставников, обучение, мотивация и контроль за их деятельностью и осуществление персонифицированного учёта обучающихся, молодых педагогов, участвующих в наставнической деятельности ГПОУ «ЧПТК». Реализация данной формы

в ГПОУ «ЧПТК» выражается работой с первого сентября традиционной Школы начинающего педагога (ШНП). Например, в 2021–2022 учебному году наставляемыми являются 11 молодых преподавателей, в 2022–2023 10 преподавателей. Основная деятельность ШНП отражается на официальном сайте колледжа.

Методы исследования. В работе были использованы методы изучения: мониторинг, сравнительный анализ.

Для получения высоких результатов, при управлении наставничеством, возникает предпосылка создания управленческой команды. Выделяют ряд аспектов интереса к командному управлению: а) необходимость поиска новых подходов в менеджменте; б) потребность в повышении эффективности менеджмента; в) структурные изменения в образовательных организациях; г) возрастание роли команды как субъекта управления коллективом с учетом управленческого потенциала ее сотрудников; д) повышение уровня требований к внедрению более эффективных организационных форм и методов командного управления [2].

Результаты. Команда – это определенное количество человек (5–20), имеющих общие ценности, цели и подходы к исполнению совместной деятельности; они принимают на себя ответственность за достижение цели и конечный результат [2]. Команда объединена желанием достичь общую цель. На практике целевая модель наставничества в ГПОУ «ЧПТК» (по форме наставничества «педагог–педагог») ориентирована на усвоение положительных традиций колледжа, осознание профессионального долга и требований специальности.

Понятие «педагогическая команда» означает группу преподавателей ГПОУ «ЧПТК», организованных для совместной деятельности ради осуществления общей цели и разделяющих ответственность за полученные результаты. Управление командой основано на выдвижении лидера (руководителя ШНП), согласовании общей цели и обеспечении единства действий. Каждая команда сплочена своей миссией, т.е. осознанием своего общего предназначения. В течение учебного года все члены управления команды ежемесячно посещают заседания и формируют общее направление работы.

В рамках образовательного комплекса в управленческую команду ШНП входят помимо администрации: – руководитель ШНП ГПОУ «ЧПТК»; – руководитель методического отдела ГПОУ «ЧПТК»; – педагог-психолог; – председатели Методических цикловых комиссий (МЦК механического цикла, энергетического цикла, технологического цикла, экономического цикла, цикла общегуманитарных и социальных дисциплин, цикла общепрофессиональных дисциплин, гуманитарно-лингвистического цикла); – заведующие отделениями (механическим,

энергетическим, технологическим и экономическим); – наставники молодых преподавателей. Работа последних в составе управленческой команды ШНП образовательного учреждения считается временной, т.к. ежегодно изменяется состав молодых преподавателей по различным дисциплинам и возникает необходимость в иной профессиональной специфике наставника. В ГПОУ «ЧПТК» создана многоуровневая команда управления ШНП.

Она состоит в том, что это взаимодействие в команде, что сильные стороны одних компенсируют слабые стороны других. Синергия приводит к нелинейному складыванию результатов работы членов команды, и общий итог оказывается лучше того, чего мог добиться каждый в отдельности. В качестве двигателя процесса запускают профессиональную, патриотическую и хозяйственную мотивации.

Профессиональная мотивация апеллирует к профессиональному совершенствованию, возможности проявить себя и доказать, что сотрудник может справиться со сложной задачей. Патриотическая мотивация направлена на признание участника ценности вклада каждого участника; каждый член команды уверен в своей нужности и необходимости, что побуждает его брать на себя ответственность за результаты общего дела.

Организация индивидуальной системы по адаптации и формированию профессиональных компетенций у молодых педагогов носит поэтапный характер. Первый этап – адаптационный. На этом этапе осуществляется знакомство молодого педагога с наставником, коллективом и с особенностями образовательного процесса в ГПОУ «ЧПТК». В начале сотрудничества проводится диагностика с использованием методики оценки профессиональной направленности личности молодого педагога. Диагностика проводится путем устных бесед, анкетирования, наблюдения и анализа учебных занятий.

Следующий этап – основной. Это составление ежегодного индивидуального плана повышения теоретического уровня и деловой квалификации, в котором отражены следующие направления: учебно-методическая работа; повышение квалификации и педагогического мастерства; исследовательская работа; воспитательная работа. По направлению «Учебно-методическая работа» изучается Федеральный государственный образовательный стандарт СПО, совместно с наставником разрабатываются рабочие программы учебных дисциплин (МДК, профессиональных модулей); комплекты оценочных средств для оценки основных показателей результатов студентов; календарно-тематические планы; методические рекомендации по выполнению практических заданий, анализируется основная и дополнительная литература; планы воспитательной работы куратора. По направлению «Повышение квалификации и педагогического мастерства» составляется перспективный план-программа самообразования педагога.

В рамках выполнения программы молодые педагоги принимают активное участие с выступлениями на заседаниях Школы начинающего педагога, заседаниях Методических цикловых комиссий, Педагогических советах. По направлению «Исследовательская работа» анализируется деятельность педагогов и студентов. Результатом является участие молодых преподавателей и их студентов в работе Межрегиональной конференции с международным участием «21 век – век профессионалов». На третьем этапе проводится анализ результативности профессионального развития молодых педагогов путем заполнения диагностической карты. На данном этапе усилия педагога-наставника направлены на активизацию и закрепление мотивов деятельности молодого педагога, овладение им эффективными способами преодоления трудностей, возникающих в ходе педагогической деятельности. Итоговым показателем профессионального становления молодого преподавателя является проведение открытых учебных занятий в рамках конкурса «Педагогический дебют». Опыт показывает, что в процессе наставничества создание психологических комфортных условий для профессиональной деятельности молодых специалистов, оказание им всесторонней помощи при решении вопросов, возникающих в процессе вхождения в профессию – наиболее востребованные в развитии кадров и более результативные.

В ГПОУ «ЧПТК» возрастает роль и значение системы управления, способной принимать своевременные решения, создавать все необходимые условия для их реализации, гибко реагировать на изменения внешней и внутренней среды, обеспечивать конструктивное сотрудничество и конкурентоспособность образовательной организации. В то же самое время в самой системе управления образовательной организацией происходят существенные изменения в силу нарастания информационных потоков. Эти изменения касаются, прежде всего, структуры управления. Структура становится все менее жестко иерархичными, гибкими, матричными. Тенденцию современного управления в сфере образования можно определить, как поиск способов повышения отдачи человеческого потенциала, прежде всего, управленческого в рамках наиболее целесообразных образовательных и управленческих структур образовательного комплекса. Все это создает предпосылки для формирования управленческих команд в системе управления образовательной организации, так как именно управленческая команда является одной из форм эффективного управления.

Итак, в соответствии с вышесказанным мы рассматриваем управленческую команду образовательной организации как многоуровневую команду координаторов, которая состоит из рабочих команд на основе четко и гибко распределенных функции и ответственности, члены которой осознают

взаимозависимость и необходимость сотрудничества согласно утвержденной структуре управления, имеют твердую установку на совместную, эффективную творческую управленческую деятельность и способны сплотить индивидуальные идеи и опыт каждого для получения высоких результатов и достижения единой цели в развитии образовательной организации. Управленческая команда является уникальным ресурсом, который необходим для успешного развития образовательной организации в условиях ограниченных ресурсов и возрастающей конкуренции.

Смысл формирования команды состоит в том, чтобы свести вместе преподавателей и наладить их личные взаимоотношения, чтобы они могли согласованно двигаться к единой цели. Процесс создания команды и организация командной работы предполагают баланс целей, индивидуальных интересов каждого и коллективных интересов всем колледжем. Наша задача – научить молодых преподавателей новой для них деятельности и через неё выработать вкус к ней, показать, что она может быть интересной и полезной. Итак, управленческая команда образовательной организации является многоуровневой командой руководителей, которая состоит из команды ШНП, члены которой осознают ответственность, взаимозависимость и необходимость сотрудничества согласно утвержденной структуре управления, ориентированы на эффективную творческую управленческую деятельность и способны связать индивидуальный опыт и идеи каждого с целью получения высокой эффективности в управленческой деятельности в целом.

В ГПОУ «ЧПТК» целенаправленная работа команды управления наставничества дает хорошие результаты. Это можно увидеть по результатам педагогической деятельности, участию в конкурсах, конференциях, олимпиадах, чемпионатах различного уровня, в методической работе колледжа, наличию публикаций у большинства молодых преподавателей.

Литература

1. *Губанова Е.В.* Управленческая команда школы: работа в условиях стандартизации образования. – М.: Сентябрь, 2017. – 144 с.
2. *Тимофеева Е.И., Шумейко А.А.* Командный стиль управления как фактор развития образовательной организации // Амурский научный вестник. – 2019. № 4. – С. 49–53.

**Practical experience of mentoring in the state
educational institution “chita polytechnic college”**

Vologdina O.S.
teacher, SEI “Chita Polytechnic College”, Chita, Russia
e-mail: ovologdina@yandex.ru

Nomokonova V.A.
teacher, SEI “Chita Polytechnic College”, Chita, Russia

Влияние корректирующей обратной связи на повышении коммуникативной компетенции обучающихся английскому языку в средней школе

Родионова Е.Е.

*магистрант, учитель высшей категории, Санкт-Петербургский
государственный университет, Институт педагогики
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: katrinfoxy2@gmail.com*

Воробьёва И.М.

*учитель первой категории,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
e-mail: innam.vorobyeva@gmail.com*

Ключевые слова: обратная связь, коммуникативная компетенция, исправление ошибки, оценивание.

Актуальность исследуемой проблемы определяется необходимостью комплексного подхода к вопросу предоставления корректирующей обратной связи в условиях обучения, направленного на учащегося, когда учащиеся рассматриваются в качестве активных участников образовательного процесса. Так, обучение устной речи идет рука об руку с предоставлением комментариев от учителя, принятие во внимание которых способствует улучшению коммуникации. Корректирующая обратная связь была определена как одна из характеристик, которая, как считается, играет решающую роль в том, чтобы помочь учащимся установить связь между формой и смыслом. В соответствии с требованиями к оцениванию в образовательных программах система оценки, кроме прочего, должна обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения программы, позволяющий осуществлять оценку предметных и метапредметных результатов. Следовательно, вопрос создания условий для эффективной обратной связи, которая побуждает обучающихся к действию, исправлению указанных недочетов, приобретает особое значение.

Цель исследования данного вопроса заключается в создании системного подхода для формирования понимания сути корректирующей обратной связи и её правильной интерпретации обучающимися. Для исследования использовались методы эмпирического исследования (наблюдение, сравнение) и метод опроса – совокупность вопросов, предлагаемых респондентам (педагоги и обучающиеся), ответы на которые по мнению авторов могут дать необходимую информацию для оценки практической стороны рассматриваемого вопроса. Используемый вариант опроса в целях данной статьи: индивидуальный, онлайн-анкетирование. Выбор данного метода обоснован широтой охвата,

позволяет составить массовую картину о рассматриваемой проблеме, со сбором информация за короткий срок, при этом респондент сам выбирает удобное время и ритм заполнения.

Также работа опирается на анализ научной литературы по теме, который позволил выделить основные компоненты модели, ориентированной на формирование у обучающихся осознанного отношения к корректирующей обратной связи и понимание её сути: осознание ценности обратной связи, создание доверительных отношений между учащимися и педагогами, принципы и стратегии эффективной обратной связи. Приводится описание возможных вариантов корректирующей обратной связи, подкрепленные методическими рекомендациями. Корректирующая обратная связь (КОС) – это комментарии по поводу уместности или правильности произнесения, или понимания учащимися второго языка. Являясь одним из наиболее ярких направлений исследований в области овладения вторым языком, КОС за последние два с половиной десятилетия породила огромное количество исследований. Одним из доказательств популярности исследований КОС может служить обзорная статья Плонски и Брауна (2015), в которой приводится 18 мета-анализов, обобщающих эмпирические исследования различных аспектов этого учебного инструмента. Экспериментальные исследования позволяют проанализировать: (1) эффективны ли КОС для обучения, (2) какие типы КОС более эффективны, (3) кратковременны ли эффекты или могут сохраняться в течение длительного времени, и (4) какие факторы опосредуют эффекты КОС. Начало исследованиям в области КОС было положено публикацией двух знаковых статей: Lyster and Ranta (1997) и Truscott (1996), посвященных устной и письменной КОС соответственно. В исследовании Lyster and Ranta была дана четкая таксономия различных коррекционных стратегий, используемых учителями в классе. Исследователи также ввели понятие «поглощение» – реакция учащихся после обратной связи – в качестве меры вовлеченности учащихся в обратную связь. Такие исследования позволяют сделать выводы о роли КОС в обучении иностранному языку и разрешить споры о необходимости КОС. Результаты экспериментальных исследований КОС были обобщены или синтезированы в ряде мета-анализов (например, Kang & Han, 2015; Li, 2010; Lyster & Saito, 2010) и описательных обзоров (например, Ellis, 2010; Lee, 2018). Также предпринимались попытки синтезировать методологические аспекты экспериментальных исследований КОС (Li, 2018; Liu & Brown, 2015). Как для устной, так и для письменной корректирующей обратной связи активно развиваются исследования убеждений преподавателей и учащихся в отношении КОС.

Теоретическая значимость рассматриваемого вопроса состоит в создании модели, формирующей у обучающихся понимания обратной

связи, ее ценность и побуждение к действию, что способствует более успешному обучению и повышению коммуникативной компетенции обучающихся. Практическая ценность работы обусловлена возможностью применения созданной модели на всех этапах обучения и адаптации ее компонентов под учебные программы. Корректирующая обратная связь является одним из важнейших средств, используемых преподавателями для работы с ошибками учащихся на занятиях по второму языку (L2). Эта тема является одной из важнейших и дискуссионных. Некоторые теоретики в теме овладения вторым языком считают, что КОС вредна для овладения и должна быть полностью исключена, в то время как другие рассматривают КОС как необходимый катализатор развития ключевых языковых компетенций.

В целом, корректирующая обратная связь является важным аспектом изучения языка, однако ее эффективность зависит от различных факторов и должна использоваться соответствующим образом. Вот некоторые ключевые выводы из результатов исследования:

1. «Повторение в правильной форме» (например, учащийся делает ошибку, а учитель повторяет за ним это слово/фразу в правильной форме) обучающиеся считают наиболее эффективным способом корректирующей обратной связи при устном высказывании, дающим лучший результат для запоминания, усвоения материала.
2. Корректирующая обратная связь, не обеспечивающая правильную форму, может заставить обучаемых использовать собственные ресурсы для построения переформулировки.
3. Эффективность корректирующей обратной связи зависит от различных факторов, таких как тип обратной связи, время обратной связи, интенсивность обратной связи и контекст обратной связи, а различные виды корректирующей обратной связи могут интерпретироваться по-разному в зависимости от того, как они подаются.
4. Преподаватели должны быть систематичными и последовательными в предоставлении обратной связи, а взаимодействие между типом ошибки и типом обратной связи является значимым.
5. Корректирующая обратная связь может способствовать развитию коммуникативной компетенции.

Литература

1. Требования ФГОС СОО к системе оценки (Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. От 12.08.2022))
2. Кошелева И.Н. Комплексный подход к понятию обратной связи и его реализация в обучении английской письменной речи на младших курсах неязыкового вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 03. – С. 74–90. – URL: <https://ekconcept.ru/2023/231017.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11017

3. Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. School of Teacher Education, Florida State University, Tallahassee, FL, 32306, USA //Received 15 May 2019, Accepted 26 May 2019, Available online 4 June 2019, Version of Record 20 June 2019.
4. *Patsy Lightbown & Nina Spada*. How languages are learned. Fifth edition, Oxford University Press 2021

The effect of corrective feedback on improving English learners' communicative competence in secondary school

Rodionova E.E.

*Master student, teacher of the highest category,
St. Petersburg State University, Institute of Pedagogy
St. Petersburg, Russian Federation
e-mail: katrinfoxy2@gmail.com*

Vorobeva I.M.

*teacher of the first category
St. Petersburg, Russian Federation
e-mail: innam.vorobyeva@gmail.com*

Keywords: feedback, communicative competence, error correction, evaluation.

Формирование ценностного отношения учащихся к отечественным культурным традициям: особенности и требования

Габдулхакова А.А.
магистр, ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский)
федеральный университет
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: gab.aigiul1999@yandex.ru

Насибуллов Р.Р.
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: nasibullov_ramis@mail.ru

Ключевые слова: ценность, ценностное отношение, культурные традиции, ценностное отношение к культурным традициям, средства формирования ценностного отношения к культурным традициям, отечественные культурные традиции.

Введение. Воспитание ценностного отношения к традициям является важным элементом формирования личности учащихся. Современные гаджеты, доступность информации, популярность социальных сетей ведет к снижению интереса учащихся, они реже интересуются историей родного края, не помнят и не чтят культурные традиции. Все это ведет к исчезновению многих культурных традиций и особенностей.

Цель исследования. Определить отличительные черты формирования ценностного отношения к культурным традициям у учащихся.

Задачи исследования.

1. Рассмотреть основные характеристики ценностного отношения.
2. Определить роль культурных традиций в формировании личности учащихся.
3. Проанализировать современные методы и средства формирования ценностного отношения учащихся к культурным традициям.
4. Провести опытно-экспериментальную работу с учащимися 6 классов по диагностике ценностных отношений к отечественным культурным традициям.
5. Сконструировать фрагменты урока и комплексы заданий, направленные на формирования ценностного отношения учащихся 6 классов с использованием отечественных культурных традиций на уроках родного языка.

Гипотеза исследования: формирование ценностного отношения учащихся к отечественным культурным традициям будет успешным

при условии включения в рамках уроков родного языка комплекса заданий, направленных на развитие культурной образованности.

Результаты исследования. Понятие «ценность» рассматривается в разных науках, поэтому существуют разные подходы к трактовке данного понятия. По мнению культурологов, ценность представляет собой некую незыблемую истину индивида, группы или общества в целом, которая отражается в их действиях и поведении. По мнению социологов, ценность – это особые общественные отношения. Психологи утверждают, что ценность – это «воплощение общественных идеалов, а ценностная ориентация – стремление личности к определенным ценностям и следование им» [1: 3]. При этом ценностные ориентации включают в себя цели и идеалы, которые отражают потребности и интересы личности.

Что касается ценностных отношений, то это система ценностей, идеалов, убеждений личности, влияющих на поведение индивида. Ценностные ориентации определяют ценностные отношения.

Ценностные отношения формируются исходя из разных факторов, в том числе социальных взаимоотношений, исторического контекста, культурного окружения. Ценностные отношения проявляются в повседневной жизни личности, когда она придерживается определенных убеждений и следует своим принципам. Как правило, именно ценности составляют основу характера личности, а следование своим принципам дает уверенность в правильности выбора. Формирование ценностей начинается закладываться со школьного возраста и продолжается в течение всей жизни человека.

Изучение культурных традиций положительно влияет на нравственное, этическое, духовное воспитание учащихся. Через культурные традиции учащиеся учатся видеть культурные различия, относиться к ним с пониманием и принимать другие культуры. Это, в свою очередь, способствует развитию толерантности, терпимости и открытости ко всем культурным традициям.

В ходе образовательного процесса учащиеся изучают не только традиции, но также знакомятся с родным языком, историей своего народа, что формирует любовь к малой родине. Многообразие разных народов и народностей России обуславливает создание безопасного культурного пространства для всех его народов, что возможно только при толерантном отношении друг к другу. Поэтому так важно закладывать основы культурного воспитания еще со школы.

Выделяют следующие методы воспитания: метод личностных примеров, дискуссий, метод создания образовательных ситуаций и метод социального проектирования [5: 34]. На своем личном примере педагог демонстрирует свое ценностное отношение к культурным традициям.

Поэтому педагогам следует подробнее изучать отечественные культурные традиции, внедрять их в рамках образовательного процесса, обсуждать с учащимися каждую традицию.

В рамках нашего исследования была проведена опытно-экспериментальная работа с учащимися 6 классов по диагностике ценностных отношений к отечественным культурным традициям.

Для исследования ценностных отношений учащихся в рамках констатирующего этапа эксперимента нами была использована анкета исследования ценностных ориентаций (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова). В анкете приняли участие учащиеся 6 класса МБОУ «Сабинская СОШ» Сабинского муниципального района Республики Татарстан. Общее количество респондентов составило 50 учащихся. Респонденты были распределены на две группы: экспериментальную (25 учащихся) и контрольную (25 учащихся).

Рассмотрим итоги анкетирования в рамках констатирующего этапа эксперимента.

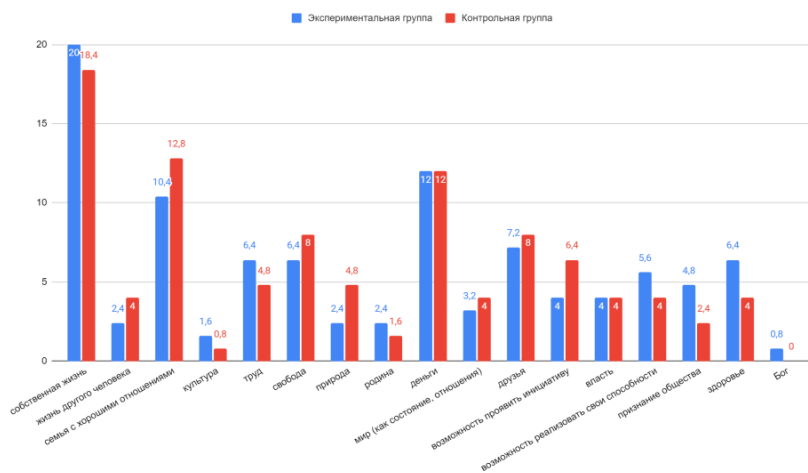


Рис. 1. Итоги диагностики ценностных ориентаций учащихся на констатирующем этапе (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова), в %

Как видно из рисунка 1, наибольшая ценность в обеих группах представляет собственная жизнь (20% в экспериментальной и 18,4% в контрольной). На втором месте у учащихся экспериментальной группы находятся деньги (12%), а у учащихся контрольной группы находится семья с хорошими отношениями (12,8%). На третьем месте учащиеся экспериментальной группы выбрали семью с хорошими отношениями (10,4%), а учащиеся контрольной группы – деньги (12%).

Отметим, что ценности культуры, родины выражены слабо в обеих группах. Так, в экспериментальной группе ценность родины выбрали 2,4% учащихся, а культуры – 1,6% учащихся. Что касается контрольной группы, то здесь ценность родины 1,6%, а ценность культуры – 0,8%. Следовательно, можно сделать вывод о том, что учащиеся мало заинтересованы в культуре и культурных традициях.

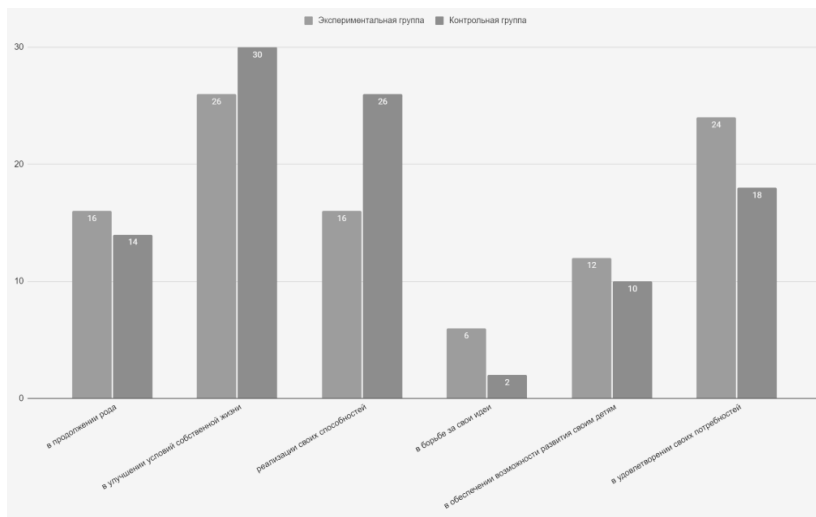


Рис. 2. Итоги диагностики ценностных ориентаций учащихся на констатирующем этапе (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова), в %

Как видно из рисунка 2, наибольшая доля учащихся в обеих группах в качестве смысла жизни выбрали улучшение условий собственной жизни (26% в экспериментальной и 30% в контрольной группе). Отметим, что наименьшая доля ответов респондентов приходится на борьбу за свои идеи (6% в экспериментальной и 2% в контрольной группе). Это говорит о том, что учащиеся не склонны выражать свою позицию и придерживаться её несмотря на другие мнения. Также учащиеся в этом возрасте легко ведомы, они быстро вовлекаются как в положительное, так и отрицательное влияние. Это свидетельствует о том, что в этом возрасте важно заложить правильные ценности.

Формирующий этап эксперимента включал в себя разработку и апробацию фрагментов урока и комплекса заданий, направленных на формирование ценностных отношений учащихся к отечественным культурным традициям. Все разработанные комплексы заданий проводились в рамках уроков родного языка.

В рамках уроков родного языка были включены следующие элементы, направленные на формирование ценностных отношений учащихся к отечественным культурным традициям:

1. физкультминутки, в рамках которых учащиеся знакомились с новыми выражениями, мерами величины и др. культурными особенностями;
2. словарь «Фразеологизмы» – в рамках каждого урока учащиеся получали задание, где необходимо было объяснить, догадаться или предположить значение того или иного фразеологизма, а также углубиться в историю его возникновения. Словари проверялись еженедельно и подводились итоги: исправлялись ошибки, обсуждались разные идеи их возникновения.

Также в рамках кабинета родного языка были образованы тематические уголки: «Сегодня празднуем ...» – знакомство с тематическими праздниками и культурными традициями; «Новое слово ...» – знакомство с новыми или старыми диалектами; «Давай поиграем» – игры, частушки, считалки и др.; «Попробуй угадай» – известный персонаж, который встречается в отечественной культуре. Учащиеся знакомились с уголками во время перемены, знакомились и вместе угадывали персонажей. Информация на тематических уголках обновлялась еженедельно.

Для оценки эффективности проведенных мероприятий в рамках контрольного этапа эксперимента нами была проведена повторная диагностика ценностных ориентаций учащихся обеих групп.

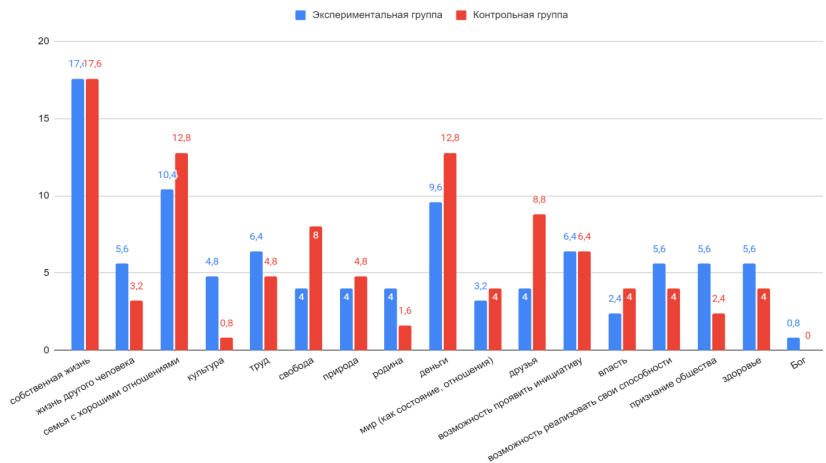


Рис. 3. Итоги диагностики ценностных ориентаций учащихся на контрольном этапе (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова), в %

Как видно из рисунка 3, итоги контрольного этапа показали положительные изменения в экспериментальной группе. Отметим, что на первом

месте ценностей в обеих группах также осталась ценность собственной жизни (17,6% в обеих группах). Что касается ценностей культуры и родины, то в экспериментальной группе ценность культуры выросла до 4,8% (+3,2), а ценность родины до 4% (+1,6). В контрольной группе изменений, касающихся ценностей родины и культуры не наблюдаются.

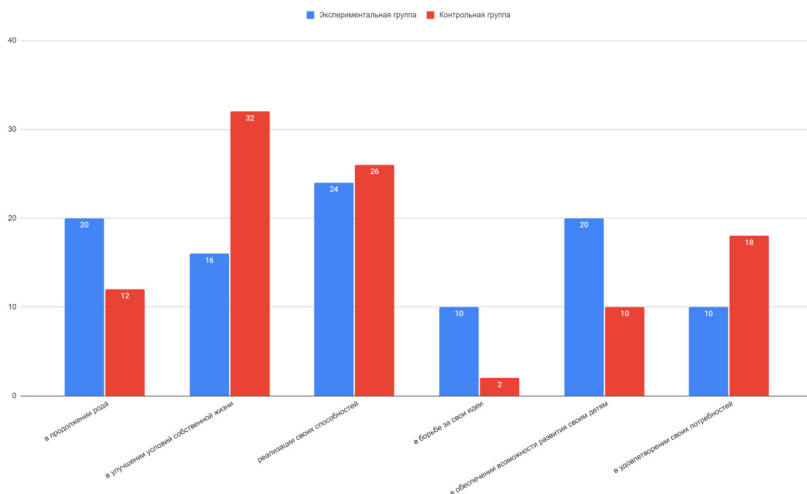


Рис. 4. Итоги диагностики ценностных ориентаций учащихся на контрольном этапе (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова), в %

Как видно из рисунка 4, по итогам контрольного этапа у учащихся экспериментальной группы наблюдаются положительные изменения. Отметим, что на первом месте в обеих группах главным смыслом жизни остается улучшение условий собственной жизни (26% у экспериментальной и 30% у контрольной группы). Следует отметить, что у экспериментальной группы повысилась доля учащихся, которые борются за свои идеи до 10% (+4%). Это свидетельствует о том, что учащиеся готовы нести ответственность за свои идеи и придерживаться своих ценностей.

Следовательно, итоги эксперимента показали, что развитие культурной образованности учащихся на уроках родного языка благоприятно влияет на формирование ценностного отношения к отечественным культурным традициям. Разработанные комплексы заданий показали свою эффективность, гипотеза исследования подтвердилась.

Заключение. Таким образом, современные условия образования и жизни обуславливают важность изучения и сохранения отечественных культурных традиций. Понимание ценности культуры, стремление

сохранить культурные традиции и передать их следующему поколению – именно эти тезисы должны лечь в основу ценностного отношения учащихся к отечественным культурным традициям.

Литература

1. *Аль-Янаи Е.К.* Сущность и генезис понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение» в педагогике / Е.К. Аль-Янаи // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – С. 1–10.
2. *Заббарова М.Г.* Воспитание интереса к народной культуре у учащихся начальных классов. / М.Г. Заббарова. – Поволжский педагогический поиск (научный журнал). – 2022. – № 2 (40). – С. 70–77.
3. *Кожурова А.А.* Формирование ценностных отношений младших школьников к этническим традициям в условиях поликультурной среды: монография / А.А. Кожурова. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015. – 154 с.
4. *Лысикова Н.П.* Диалогичность народной культуры: образовательный аспект / Н.П. Лысикова // Диалог культур в контексте образовательной деятельности: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Набережные Челны, 11 декабря 2019 года. Том 2. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2020. – С. 117–121.
5. *Паршин В.А.* Развитие ценностных отношений учащихся при организации воспитательного процесса / В.А. Паршин // Академия профессионального образования. – 2020. – № 3(94). – С. 32–40.

**Formation of students' value attitude
to national cultural traditions:
features and requirements**

Gabdulkhakova A.A.

*student, Kazan (Volga Region) Federal University
z. Kazan, Russia
e-mail: gab.aigiul1999@yandex.ru*

Nasibullov R.R.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kazan (Volga Region) Federal University
z. Kazan, Russia
e-mail: nasibullov_ramis@mail.ru*

Keywords: value attitude, cultural traditions, value attitude to cultural traditions, means of forming a value attitude to cultural traditions, domestic cultural traditions.

Этапы проектирования робототехнического устройства на платформе ARDUINO в рамках внеурочной деятельности «Умный дом»

Гаврилова К.В.

*магистрант, Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский
государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»)
г. Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: mathz51-valter@kbnspu.ru*

Избицкая О.В.

*доцент кафедры математики, информатики и методики преподавания
Куйбышевский филиал федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский
государственный педагогический университет» (КФ ФГБОУ ВО «НГПУ»)
г. Куйбышев, Российская Федерация
e-mail: olga30071980@mail.ru*

Ключевые слова: робототехника, внеурочная деятельность, «Точка роста», «Умный дом».

В рамках реализации Национального проекта «Образование» в образовательных организациях открываются «Точки роста» – региональные сети центров цифрового и гуманитарного профилей. В так называемых «Точках роста» учащимся предоставляется возможность изучить школьные дисциплины углубленно, используя новое оборудование [1].

Педагоги, преподавая в таких центрах, сталкиваются с рядом проблем: отсутствие квалификации, методической базы, неумение работать с новым оборудованием, а вместе с тем теряется и качество обучения. Особенно это касается профиля цифрового образования, поскольку именно он в своем техническом оснащении обладает наибольшим количеством различных учебных устройств, в частности робототехнических. Место робототехники в современном школьном образовании – ключевое, так как введение этой дисциплины не только расширяет круг возможностей учащихся, но и является новым и ранее малоисследованным [2].

Д.Г. Копосов даёт следующее определение робототехники: «область техники, связанная с разработкой и применением роботов и компьютерных систем управления ими» [3].

Важный момент в преподавании робототехники в условиях современного образования – выбор оборудования. Именно от него зависит и качество обучения, и подготовка педагогических кадров. Для решения этих трудностей, в нашем исследовании мы разработали этапы проектирования робототехнического устройства на платформе ARDUINO

в рамках внеурочной деятельности центра «Точка роста». Поскольку школы оснащены конструкторами именно на этой базе, важно понимать, что как педагоги, так и школьники не обладают базовыми навыками работы с ним. Поэтому важно выделить этапы работы, которым мы уделяем особое внимание в этой статье.

Внеурочная деятельность «Умный дом» – это робототехнический кружок, направленный на формирование и развитие навыков работы с конструктором на платформе ARDUINO и направлен на конструирование устройств, которые помогают улучшать условия, в которых реализует свою деятельность человек.

Этапы проектирования робототехнического устройства на платформе ARDUINO в рамках внеурочной деятельности «Умный дом»:

1 этап – знакомство с конструктором. На данном шаге учителю рекомендуется ознакомиться с конструктором, с особенностями сборки и программным обеспечением (платформа ARDUINO). Для этого необходимо выделить именно такой конструктор среди всего технического оснащения кабинета робототехники. Для этого необходимо знать основные элементы конструктора. Остановимся на них подробнее.

1. Программируемый контроллер ARDUINO. Данное устройство представляет собой программируемую плату, которая имеет соединение с компьютером (для этого есть подключение USB-кабеля), а также состоит из входов для подключения датчиков и устройств.
2. Макетная плата. Представляет собой пластину с большим количеством отверстий для подключения и сборки на ней всего робота (при помощи устройств для подключения).
3. Датчики. Это небольшие устройства, которые выполняют самую важную задачу – сборку и анализ данных из внешней среды (датчики температуры, влажности, скорости, приближения и др.).
4. Устройства подключения. Это небольшие приборы (провода, светодиоды, резисторы), которые являются одновременно и расходным материалом конструктора (поскольку часто именно они сгорают при неправильном подключении), и важным звеном в цепочке сборки робота, ведь без них не произойдет замыкания электричества в робототехническом устройстве.

2 этап – знакомство с программным обеспечением. Задача педагога на данном этапе – не только научиться и знать самому среду и язык программирования, но и обучить этим навыкам учащихся. Рекомендуется установить на компьютер ARDUINO IDE – программное обеспечение для робототехнических устройств. Программа работает на языке C и C++, что является весьма сложным без базовой подготовки. Но команды для подключения датчиков и плат практически одинаковые для всех проектов, поэтому научив учащихся один раз, дальнейших проблем с программированием быть не должно.

3 этап – рабочая программа. Педагогу на данном этапе необходимо четко принять решение – над какими именно проектами они будут работать со школьниками. Из всех вариантов, мы рекомендуем начать с проектов «Умный дом», поскольку каждый из мини-проектов можно рассматривать и усовершенствовать по уровням сложности. Остановимся подробнее на примерах проектов в рамках внеурочной деятельности «Умный дом», цель которых – *создание* мини-проектов по оснащению «умного дома» для обучающихся.

Обучающиеся совместно с учителем собирают из конструктора на базе «ARDUINO» макеты проектов для «Умного дома». Заранее учитель изготавливает макет дома, в котором будут находиться мини-проекты.

Проект № 1 – «Открытие двери с сервоприводом по электронному ключу (Метке)».

Учебные занятия:

- 1) Сборка и крепление магнитного замка и внедрение его в макет дома (2 часа).
- 2) Программирование магнитного замка (2 часа).
- 3) Проверка работоспособности (2 часа).
- 4) Рефлексия (1 час).

Проект № 2 – «Эффект присутствия хозяина дома, включения света с помощью фоторезистора».

Учебные занятия:

- 1) Сборка и крепление датчиков для эффекта присутствия и внедрение его в макет дома (2 часа).
- 2) Программирование датчика эффекта присутствия хозяина при помощи фоторезисторов (2 часа).
- 3) Проверка работоспособности (2 часа).
- 4) Рефлексия (1 час).

Проект № 3 – «Сигнализация – охранная система для дома»

Учебные занятия:

- 1) Сборка и крепление сигнализации для охраны дома (2 часа).
- 2) Программирование сигнализации для охраны дома (2 часа).
- 3) Проверка работоспособности (2 часа).
- 4) Рефлексия (1 час).

Проект № 4 – «Анализатор утечки газа в доме».

Учебные занятия:

- 1) Сборка и крепление анализатора утечки газа в доме (2 часа).
- 2) Программирование анализатора утечки газа в доме (2 часа).
- 3) Проверка работоспособности (2 часа).
- 4) Рефлексия (1 час).

Таким образом, рассмотренные выше проекты позволяют выполнить следующие задачи: научить учащихся сборке мини-проектов

робототехнических устройств и их программирование, проверить на работоспособность (все ли верно собрано и запрограммировано), и провести рефлексию, в ходе которой важно пояснить обучающимся, что данная разработка является практически значимой и данный проект можно внедрить в настоящий дом.

4 этап – практические результаты. Данный этап является одним из важнейших, поскольку целесообразно показать учащимся, что их работа – не просто учебная, а значима для человеческой деятельности. Для этого рекомендуем проводить тематические выставки технического творчества, участвовать и проводить различные соревнования с обучающимися для их дальнейшей мотивации.

При исследовании данной проблемы, мы отметили, что педагоги в начале работы по организации внеурочной деятельности могут столкнуться с рядом трудностей. Опишем их подробнее и предложим способы решения этих задач.

- 1. Сложность конструктора.** На первый взгляд, как ученикам, так и педагогам, может показаться, что робототехнический конструктор сложный, и чтобы в нем разобраться, нужно иметь навыки программиста, но это ошибочно, поскольку нужно начать. Для этого рекомендуем воспользоваться виртуальной средой TinkerCad, в которой есть все элементы для будущих роботов, их можно запрограммировать и апробировать. Так вы исключите и поломки на первых этапах сборки, и сможете протестировать свои первые проекты.
- 2. Сложность программирования.** Для работы в среде Arduino IDE необходимо иметь навыки программирования в C и C++. Педагоги, работающие в этой среде, сразу отметят, что такой курс внеурочной деятельности может быть направлен только для учащихся старших классов. Отметим, что эту проблему может решить также визуальная среда TinkerCad, речь о которой шла ранее. В ней имеется модуль программирования на языке Scratch, который уже может быть знаком, учащимся из начальной школы, поскольку все робототехнические устройства на этом языке изучаются для детей младшей возрастной группы. Если же язык не изучался ранее, то он более понятен школьникам, поскольку представляет собой блочное интуитивное программирование.
- 3. Мотивация учащихся.** Как правило, набор в группы внеурочной деятельности происходит в начале учебного года, и первые занятия, в основном, проходят на этапе знакомства с конструктором и сборке. И именно после этого этапа у учащихся пропадает интерес к дальнейшей работе, поскольку начинается программирование. Важно не упустить этот момент, заинтересовать учащихся соревнованиями и конкурсами, в противном случае, группы распадутся.

Таким образом, подводя итог, следует отметить, что проектирование робототехнических устройств на платформе ARDUINO – увлекательный процесс обучения робототехнике. Важно не бояться начать работать с этими наборами, приучать детей к ручному труду для развития мелкой моторики и интеллектуальных навыков. Успех каждого учащегося зависит от желания педагога, и если у учителя оно есть, значит вместе вы достигнете не только образовательных результатов, но и покорите непростое и интересное техническое творчество.

Литература

1. *Избицкая О.В., Вальтер К.В.* Робототехника как средство мотивации обучения в рамках образовательного проекта «Успех каждого ребенка» / О.В. Избицкая, К.В. Вальтер // Психолого-педагогическое образование в современных условиях: сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции, Куйбышев, 02 ноября 2022 года. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2023. – С. 77–81
2. *Избицкая О.В., Соколова А.Е.* Национальный проект «Точка роста». Актуальность и перспективы высокотехнологичного интегрирования в системы образования новейших технологий // Научное отражение. 2021. № 3. С. 37–39.
3. *Копосов Д.Г.* Технология. Робототехника. 8 класс: учебное пособие / Д.Г. Копосов. – М.: Бинوم. Лаборатория знаний, 2017. – 126 с.

**Stages of designing a robotic
device on the ARDUINO platform as part
of the extracurricular activities “Smart Home”**

Gavrilova K.V.

*master's student, Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education “Novosibirsk State Pedagogical University”*

*Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: mathz51-valter@kbnspu.ru*

Izbitskaya O.V.

*Associate Professor of the Department of Mathematics,
Computer Science and Teaching Methods, Kuibyshev branch
of the federal state budgetary educational institution
of higher education “Novosibirsk State Pedagogical University”*

*Kuibyshev, Russian Federation
e-mail: olga30071980@mail.ru*

Keywords: robotics, extracurricular activities, “Growth Point”, “Smart Home”.

Формирование толерантности у учащихся старших классов

Галиева Д.Р.

*магистрант, Казанский (Приволжский)
федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ)
г. Казань, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2546-6847>
e-mail: milkadiii@yandex.ru

Габдрахманова Р.Г.

*кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный
университет (ФГАОУ ВО КФУ)
г. Казань, Российская Федерация*
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0261-6928>
e-mail: rashgabdra@mail.ru

Ключевые слова: толерантность, уважение, межкультурная коммуникация, театральная постановка.

Актуальность темы заключается в необходимости создания гармоничного и мирного общества, где люди с разными культурными, этническими и религиозными особенностями смогут жить, работать и учиться вместе без конфликтов и дискриминации. Изучение данной проблемы позволит разработать эффективные методы, которые способствуют формированию толерантности и повышению уровня социальной и межкультурной компетенции учащихся.

В нашей работе мы выделили три метода эффективного решения данной проблемы:

1. Метод диалога и общения между учащимися разных культур и национальностей;
2. Метод театральной постановки на учебных занятиях;
3. Метод развития навыков межкультурной коммуникации и уважения к различиям.

Основные полученные результаты по каждому методу:

1. Использование методов диалога и общения между учащимися разных культур и национальностей помогает снизить предубеждения и стереотипы, увеличить уровень знаний о других культурах и традициях, помочь учащимся развивать навыки эмпатии и понимания.
2. Применение театральной постановки на учебных занятиях позволяет объединить учащихся разных национальностей, с помощью постановок привлечь внимание обучающихся к важности понимания чувств человека и развивать коммуникативные и лидерские навыки учащихся.

3. Развитие навыков межкультурной коммуникации и уважения к различиям способствует более толерантному отношению к другим культурам, развитию социальной компетентности у учащихся и пониманию и принятию других людей, что способствует более толерантному и открытому отношению к новым идеям и опыту.

Рассчитываем, что апробация разработанных методов и средств, способствующих формированию толерантности в старших классах, даст положительные результаты.

Литература

1. *Трегубова О.А.* Толерантность. Основы воспитания толерантности учащихся. URL: <https://pedsovet.su/publ/28-1-0-1013> (дата обращения: 05.04.2023).
2. *Лукичев А.Н., Крынжина Е.И., Анисимова Т.В.* Театральная образовательная среда как фактор формирования толерантности [Электронный ресурс] // Управление образованием: теория и практика. 2014. № 3 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-faktor-formirovaniya-tolerantnosti> (дата обращения: 06.04.2023).
3. *Бонд М.* Понимание динамики культурных изменений: роль культурной идентичности и склонности к изменениям // Обзор личности и социальной психологии. 2011. Том 15. № 4. С. 238–247.
4. *Гудвин М.* Обучение толерантности: исследование точек пересечения мультикультурного образования и социальной справедливости // Мультикультурная перспектива. 2020. Том 22. № 2. С. 89–95.

Formation of tolerance in high school students

Galieva D.R.

Master's student,

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2546-6847>

e-mail: milkadiii@yandex.ru

Gabdrakhmanova R.G.

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent,

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Russia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0261-6928>

e-mail: rashgabdra@mail.ru

Keywords: tolerance, respect, intercultural communication, theatrical performance.

The relevance of the topic lies in the necessity of creating a harmonious and peaceful society, where people with different cultural, ethnic, and

religious characteristics can live, work, and study together without conflicts and discrimination. Studying this issue will allow the development of effective methods that contribute to the formation of tolerance and the enhancement of students' social and intercultural competence.

In our work, we have identified three methods for effectively addressing this issue:

1. The method of dialogue and communication among students of different cultures and nationalities.
2. The method of theatrical performance in educational activities.
3. The method of developing intercultural communication skills and respect for differences.

The main results obtained for each method are as follows:

1. The use of dialogue and communication methods among students of different cultures and nationalities helps to reduce prejudices and stereotypes, increase knowledge about other cultures and traditions, and assist students in developing empathy and understanding skills.
2. The application of theatrical performances in educational activities allows for the integration of students from different nationalities, capturing the attention of learners to the importance of understanding human emotions, and developing communication and leadership skills among students.
3. The development of intercultural communication skills and respect for differences contributes to a more tolerant attitude towards other cultures, the development of social competence among students, and the understanding and acceptance of others, fostering a more tolerant and open approach to new ideas and experiences.

We anticipate that the implementation of the developed methods and tools that promote the formation of tolerance in higher grades will yield positive results.

References

1. Tregubova O.A. Tolerance. Basics of fostering tolerance among students. URL: <https://pedsovet.su/publ/28-1-0-1013> (Accessed: 05.04.2023).
2. Lukichev A.N., Kryzhina E.I., Anisimova T.V. The theatrical educational environment as a factor in the formation of tolerance [Online resource] // Education Management: Theory and Practice. 2014. No.3 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnaya-obrazovatel'naya-sreda-kak-faktor-formirovaniya-tolerantnosti> (Accessed: 06.04.2023).
3. Bond M. Understanding the dynamics of cultural change: The role of cultural identity and change proneness // Personality and Social Psychology Review. 2011. Vol. 15. № 4. P. 238–247.
4. Goodwin M. Teaching for Tolerance: Exploring the Intersections of Multicultural Education and Social Justice // Multicultural Perspectives. 2020. Vol. 22. № 2. P. 89–95.

Межпредметные исследовательские проекты для школьников как средство деятельностной профориентации

Ганеева М.В.

*Магистрант, Белорусский государственный
педагогический университет имени М. Танка
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: gapeevamarina30@gmail.com*

Аннотация. В статье обосновывается деятельностный подход к реализации профориентации школьников через включение учащихся в проектную деятельность межпредметного характера. Приводится пример межпредметного проекта для учащихся 8–11 классов, обосновываются его цели, содержание и результаты в аспекте деятельностной профессиональной ориентации.

Ключевые слова: профориентации, межпредметность, проектная деятельность.

Сегодняшний этап развития экономики, общества и технологий можно охарактеризовать как IV технологическую революцию. Цифровизация и роботизация, свойственная этому этапу, привела к изменениям на рынке труда, устареванию ряда профессий, связанных с рутинным умственным трудом, появлению новых требований к компетенциям работников. Осознанная подготовка молодого поколения к освоению профессий будущего является актуальной задачей для Беларуси и России.

Опросы, проведённые в рамках международных испытаний в области качества образования, показывают, что большинство подростков в мире игнорируют или не знают о новых типах рабочих мест, которые появляются, в том числе в результате цифровизации: 47 % мальчиков и 53 % девочек, опрошенных в 41 стране, рассчитывают к 30 годам работать в одной из 10 популярных профессий. Причём это не новые профессии, связанные с цифровыми технологиями, а классические профессии XX или даже XIX веков: юрист, учитель, доктор, менеджер, музыкант, бизнес-менеджер [1, с. 12]. Как следствие молодые люди не выбирают профессии нового технологического уклада, которые станут востребованными в ближайшее десятилетие в период IV технологической революции и обеспечат технологическое лидерство страны.

В практике образования Беларуси и России накоплен богатый опыт по организации профориентационных мероприятий. Как правило такая работа подразумевает реализацию целого комплекса действий для выявления у учащегося склонностей и талантов к определённым видам профессиональной деятельности, а также помощь в выборе возможного карьерного пути. В ряде случаев профориентационные встречи

заканчиваются в информировании о специфике профессии, ее престиже, социальных гарантиях, возможных учреждениях образования, в которых данную профессию можно освоить. К таким информирующим профориентационным проектам можно отнести ставшие традиционными в белорусских учреждениях высшего образования мероприятия: «Ступент на один день» и «Дни открытых дверей».

Более эффективной в педагогическом сообществе признана убеждающая профориентация [2]. Она направлена не только на подготовку учащихся к сознательному профессиональному выбору в соответствии с интересами, склонностями и общими способностями личности, требованиями, предъявляемыми профессией и ситуацией на рынке труда, но и на оказание педагогически целесообразного воздействия на процесс профессионального самоопределения в интересах личности и общества с учетом результатов психодиагностики природных задатков школьника.

Мы предлагаем придать профориентационной работе с подростками не только убеждающий, но и деятельностный характер. Деятельностная профориентация – не просто информирование школьников о возможных профессиях с учетом их природных задатков, а включение в среду и предоставление инструментов (например для инженерных профессий: конструкторы, обучающие роботизированные системы, прототипы производственных линий и т.п.), с помощью которых учащиеся могут непосредственно погрузиться в нее, попробовать себя в деле, сформировать представление о возможных траекториях своего будущего профессионального развития, определить, захватывает ли это их или нет. В этом случае выбор будущей траектории обучения в учреждении образования совершается намного осознаннее, формируется мотивация к изучению соответствующих учебных предметов в школе [3].

Средством деятельностной профориентации могут выступать исследовательские проекты, в которых учащиеся не только знакомятся с профессией, но и пробуют себя в ней. Именно через проектную деятельность мы достигаем профориентационных целей, тем самым дополняем информационные и убеждающие профориентационные встречи. Приведем пример такого проекта, который реализуется студентами УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» для школьников.

Проект «Все есть вода».

Целью проекта является изучение химического состава воды и ее свойств. Он предназначен для учеников 8–11 классов и предполагает групповую работу. Проект может быть начат на уроке и иметь продолжение во внеурочной деятельности. В результате выполнения проекта у учеников формируются навыки групповой работы, критического мышления, совершенствуются знания и практические умения в области

химии (проведение химического эксперимента, качественных реакций на органические вещества), а также метапредметные знания.

В ходе работы учащиеся обнаружат нитраты в воде, ее pH и жесткость воды. В качестве образцов может быть взята бутилированная питьевая вода, водопроводная вода, речная и дождевая. Межпредметную связь мы наблюдаем как с географией (образцы воды взяты с разной местности), биология (влияние нитратов, жесткости воды и ее pH на организм человека) и математика (расчет показателей).

Учащиеся производят отбор проб воды, совместно с педагогом подготавливают оборудование для проведения практической части. Проводят практическую часть и в завершении ее анализируют результаты и описывают их, как они влияют на организм человека (положительно или отрицательно и почему). Далее ученики формулируют выводы по всему проекту.

Выполнение таких межпредметных исследовательских проектов может мотивировать и подготовить школьников к осознанному выбору естественно-научных специальностей для обучения в университетах, будет способствовать более продуктивному изучению соответствующего учебного материала или темы в школе, придаст этому учебному материалу личностный смысл («я понимаю, почему это важно для меня»), и практико-ориентированный характер («я знаю, где и как это использовать»).

Таким образом, использование в комплексе информационной, убеждающей и деятельностной профориентаций позволит в более эффективно направлять учащихся на освоение профессий, связанных с инженерным делом, проведением естественно-научных исследований, инновационной деятельности в сфере новых технологий.

Литература

1. Teenagers' career expectations narrowing to limited range of jobs, OECD PISA report finds [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oecd.org/education/dream-jobs-teenagers-career-aspirations-and-the-future-of-work.htm>. – Дата доступа: 09.02.2022.
2. Дементьев, И.В. Сущность и условия внедрения убеждающей профориентации в учебный процесс школы. / И.В. Дементьев. – Минск: Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серыя 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – Мінск: БДУ, 2012. -№ 3. – С. 81–86.
3. Сиренко, С.Н. Опережающее образование и модернизация Союзного государства / С.Н. Сиренко, Г.Г. Малинецкий // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование – 2019. – № 1. – С. 20–32.

Inter-subjective research projects for schoolchildren as a means of activity career guidance

Гапеева М.В.

*Master's student, Belarusian State Pedagogical
University named after M. Tank
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: gapeevamarina30@gmail.com*

Abstract. The article substantiates the activity-based approach to the implementation of career guidance for schoolchildren through the inclusion of students in project activities of an interdisciplinary nature. An example of an interdisciplinary project for students in grades 8–11 is given, its goals, content and results are substantiated in the aspect of activity-based professional guidance.

Keywords: career guidance, interdisciplinary, project activities.

Исследование использования технологии искусственного интеллекта в образовательном процессе путем проведения анкетирования среди студентов

Гребенюк М.В.

*преподаватель кафедры
«Библиотечные фонды и библиографоведение»,
Государственный институт искусств
и культуры Узбекистана (ГИИКУз)
e-mail: martingrebenyuk@gmail.com*

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросеть, цифровые технологии в образовании, AI, Chat GPT.

В современном мире цифровые технологии все больше проникают во все сферы жизни, включая образование. Их внедрение и использование в образовательных учреждениях стали одним из ключевых вопросов в развитии современной педагогики. Такие технологии имеют огромный потенциал для преодоления привычных границ обучения и открытия новых возможностей для обучающихся. Целью данной научной работы является рассмотрение вопроса использования технологии искусственного интеллекта участниками образовательного процесса – студентами.

Использование нейронных сетей в процессе образования – вопрос множества дискуссионных сессий, в рамках которых внимание акцентируется на плюсах и минусах их использования. Проблематика вопроса заключается в новых возможностях для преподавателя повысить качество проведения занятий с одной стороны, и, нежеланием студента заниматься качественной научно-исследовательской деятельностью, используя взамен этого сгенерированную информацию нейросетью с другой. В разрешении сложившегося противоречия в рамках проведения анкетирования среди студентов и заключается актуальность и новизна рассмотрения темы исследования.

Научные исследования по развитию цифровых технологий в образовании активно происходят как на уровне стран, так и на международном уровне. Основная цель этих исследований – понять, как использование цифровых технологий влияет на эффективность образовательных процессов и улучшает достижения учащихся. Многие исследования показывают [1; 2; 3], что эти технологии могут значительно повысить мотивацию, уровень вовлеченности и результаты обучения студентов.

Одним из ключевых факторов, способствующих развитию цифровых технологий в образовании, является доступность устройств и программного обеспечения. С возрастом число смартфонов, планшетов,

ноутбуков и других устройств, студенты и преподаватели получают возможность использовать их в учебных целях. Благодаря этому растет интерес к использованию цифровых приложений, онлайн-платформ и технологий для преподавания и обучения.

Исследователи также обращают внимание на влияние цифровых технологий на формирование новых навыков и компетенций учащихся [4]. Разработка критического мышления, аналитического мышления, проблемного мышления, коммуникационных навыков и навыков сотрудничества – все это может быть развито через использование цифровых технологий в учебном процессе. Также эти технологии могут способствовать развитию творческого мышления, самостоятельности и мотивации у студентов.

Однако, изменение образовательных практик и внедрение цифровых технологий также создает новые вызовы и препятствия. Некоторые исследования указывают на то, что использование этих технологий может привести к неравенству в образовании, так как доступ к ним может быть неравномерным в разных регионах или у разных слоев населения. Кроме того, необходимо обеспечить обучающихся умением эффективно использовать цифровые инструменты и быть осведомленными о цифровой безопасности.

Основным методом проведения исследования в данной области является проведение анкетирования среди студентов 1–4 курсов Государственного института искусств и культуры Узбекистана в направлении «Библиотечно-информационная деятельность». Выбор данного метода основан на его свойствах: доступности и гибкости.

Анкета включила в себя 10 вопросов в следующем виде (рис. 1):

АНКЕТА

«Использование искусственного интеллекта в процессе выполнения заданий по учебным дисциплинам курса»

Уважаемый студент! Вам предлагается заполнить анкету для исследования вопросов использования нейронных сетей в образовательном процессе. Все ваши ответы будут использованы исключительно в данном исследовании в обобщенном виде. Конфиденциальность данных гарантируется.

№	Вопрос	Ответ
1	Знакомы ли вы с понятием «Искусственный интеллект»?	Да Нет
2	Приходилось ли вам сталкиваться с технологией искусственного интеллекта в процессе обучения?	Да Нет
3	Используете ли вы искусственный интеллект в своих учебных заданиях или исследованиях?	Да Нет
4	Какие программы/сайты, предоставляющие доступ к искусственному интеллекту, вы используете?	_____

5	Как часто вы использовали искусственный интеллект в своих учебных заданиях или исследованиях?	Никогда Редко Иногда Часто Постоянно
6	Если вы использовали искусственный интеллект, укажите, для каких целей	_____
7	Как вы оцениваете эффективность использования искусственного интеллекта в образовательном процессе?	Очень эффективно Эффективно Неуверенно Неэффективно Совсем неэффективно
8	Какие преимущества использования искусственного интеллекта вы видите в образовательном процессе?	_____
9	Какие ограничения или проблемы с использованием искусственного интеллекта в образовательном процессе вы замечаете?	_____
10	Готовы ли вы использовать искусственный интеллект в будущем образовательном процессе?	Да Нет Затрудняюсь ответить

Благодарим за потраченное время и помощь в исследовании!

Рис. 1. Анкета для проведения опроса среди студентов

В процессе исследования было задействовано 30 студентов. Их ответы на вопросы анкеты в процентном и количественном соотношении представлены в диаграмме (рис. 2):

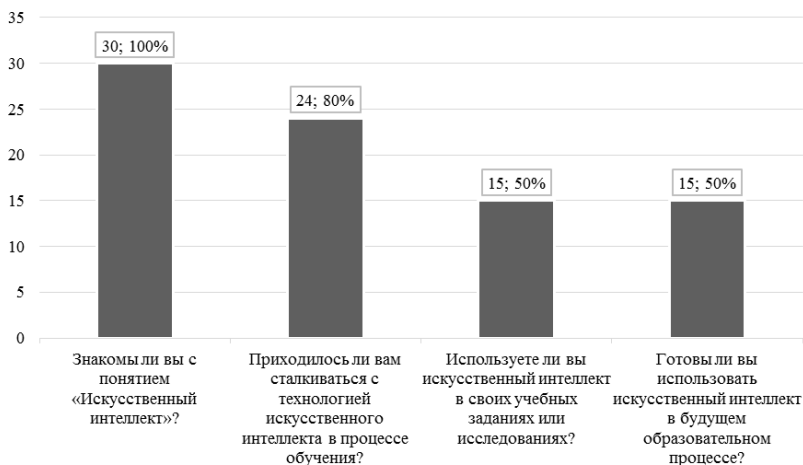


Рис. 2. Положительные ответы студентов на вопросы анкеты

На вопрос «Какие программы/сайты, предоставляющие доступ к искусственному интеллекту, вы используете?» ответы студентов сошлись

на онлайн-инструментах «YaGPT 2» и «<https://chat.openai.com>», а также программы для смартфона «AI Chat».

На вопрос о частоте использования нейросети студенты ответили единогласно «часто».

Цели использования искусственного интеллекта можно обобщить в качестве «Для выполнения задания», «Для поиска информации, которую не удалось найти через поисковики (Яндекс, GOOGLE)», «Для генерации новых идей», «Для поиска фактической информации».

На вопрос об эффективности использования нейросети усредненным ответом является вариант «Эффективно».

Среди преимуществ, обозначенных студентами в использовании искусственного интеллекта, можно выделить «Сокращение временных затрат на поиск информации», «Доступность информации», «Легкий поиск», а также «Отсутствие необходимости составлять лаконичные тексты».

Основной проблемой при использовании искусственного интеллекта студенты отметили сбой в используемых системах. Кроме того, данные сервисы зачастую платные.

Аккумулируя собранные данные, можно прийти к нескольким выводам:

1. Студенты используют искусственный интеллект (Chat GPT) в своей образовательной деятельности. При этом довольно часто.
2. Цели использования нейросети различны, от помощи в выполнении задания, до полного выполнения.
3. Преимущества от использования также различны: облегчение выполнения задания, полное выполнение задания.

Анализируя данные, можно судить как о необходимости использования нейросети в образовательном процессе студента, в роли вспомогательного инструмента, так и о недопущении студентом использования искусственного интеллекта в решении конкретных задач и заданий.

В данной ситуации прослеживается ряд отрицательных сторон как самой нейросети, так и ее использования:

1. Снижение мыслительной активности студента ввиду решения искусственным интеллектом задач;
2. Снижений общей исследовательской деятельности ввиду отсутствия студентами поиска информации в различных источниках;
3. Нейросеть не всегда предоставляет актуальную фактическую информацию, «додумывая» историю и факты [5].

Следовательно, использование технологий искусственного интеллекта, в частности нейронных сетей, с одной стороны, предоставляет преподавателям новые возможности для повышения качества обучения, с другой стороны, студенты могут предпочесть использование сгенерированной нейросетью информации вместо проведения качественной научно-исследовательской деятельности. Таким образом, вопрос

использования технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе требует изучения и обсуждения в каждом отдельном случае.

Литература

1. *Афанасьев И.Ю.* Информационные технологии в образовательном процессе // Совершенствование методологии познания в целях развития науки: сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. 2018. С. 34–36.
2. *Кабыткина И.Б.* Информационные и компьютерные технологии в современном образовательном процессе // Фундаментальные научные исследования: теоретические и практические аспекты: сб. материалов VI Междунар. науч.-практ. конф. 2018. С. 48–51.
3. *Фролова Т.В.* Информационные технологии в образовательном процессе // Инноватика в современном образовании: от идеи до практики: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 222–225.
4. *Юсупова З.З.* Информационные технологии – важный фактор в образовательном процессе // Актуальная наука. 2018. № 3 (8). С. 61–63.
5. ChatGPT-4 обзор новых возможностей / [Электронный ресурс] // CryptoBread: [сайт]. – URL: <https://cryptobread.net/articles/technologies/chatgpt-4/> (дата обращения: 20.09.2023).

**Research on the use of artificial
intelligence technology in the educational process
by conducting a questionnaire among students**

Grebenyuk M.V.

*lecturer of the department «Library Collections and Bibliography»,
The Uzbekistan State Institute of Arts and Culture (UzSIAC)
Tashkent, Uzbekistan*

e-mail: martingrebenyuk@gmail.com

Keywords: AI, artificial intelligence, Chat GPT, digital technologies in education, neural network.

Достоевский в классе: методы эффективного преподавания произведений великого писателя

Дроганова С.А.

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

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1876-3088>

e-mail: sofia.droganova@yandex.ru

Ключевые слова: Достоевский Ф.М., школьная программа, преподавание, методы обучения.

Творчество Ф.М. Достоевского вызывает большой интерес во всём мире, в том числе и в Италии (его роман «Преступление и наказание» входит в школьную программу, произведения экранизируются итальянскими кинематографистами, в театрах ставятся спектакли по его произведениям).

Достоевский Ф.М. является одним из самых значимых и влиятельных русских писателей, его творчество охватывает множество актуальных тем и проблем, которые находят отклик и в современном обществе. Поэтому изучение его произведений помогает учащимся лучше понять историю и культуру своей страны, а также развить навыки анализа и интерпретации текстов. Произведения Достоевского отличаются глубоким психологизмом и проникновением в душевные переживания героев. Изучение его творчества способствует развитию эмпатии, умения понимать и принимать сложные чувства и эмоции других людей. [3, с. 125]

В своих произведениях Достоевский часто затрагивает социальные проблемы, такие как бедность, неравенство, преступность и другие, что позволяет учащимся познакомиться с реалиями жизни в России XIX века и сформировать собственное мнение о них. Творчество Достоевского отражает различные аспекты человеческой природы, такие как любовь, ненависть, предательство, самопожертвование и т.д., что помогает учащимся глубже понять свое место в мире и осознать свои собственные чувства и переживания. [3, с. 17]

Несмотря на глубину и многогранность творчества Федора Михайловича, изучение произведений Достоевского вызывает у школьников проблемы, связанные со сложностью восприятия его текстов, которые отличаются глубиной и объемом, что затрудняет их понимание учащимися. Также многие произведения Достоевского достаточно объемные, что может занимать много времени на уроках и вызывать усталость у учащихся. Школьная программа по литературе не позволяет уделить достаточно времени для изучения всех произведений Достоевского, поэтому

из-за ограниченного времени на уроке не всегда возможно обсудить все идейно-художественные особенности произведений писателя. [3, с. 142]

К сожалению, в настоящее время наблюдается снижение интереса к классической литературе. Многие школьники предпочитают читать современные произведения или смотреть фильмы, а не изучать тексты классиков. С точки зрения психологии это обусловлено тем, что, начиная с 9 класса, у подростков активно формируется личность, они стремятся к самостоятельности и независимости. Интересы школьников становятся более разнообразными и глубокими, они начинают проявлять интерес к различным областям знаний. Также в этом возрасте подростки начинают задумываться о своем будущем и выбирать профессию, что также влияет на их интересы и увлечения.

Привлечь внимание учащихся к классическим произведениям школьной литературы и, в частности, к произведениям Ф.М. Достоевского может помочь внедрение и использование интерактивных форм занятий. Однако не все эти формы могут быть оправданно использованы на уроках, необходимо учитывать психологические особенности учащихся в классе. [2]

При изучении романа «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского на уроке литературы можно использовать интерактивный метод «Обсуждение в малых группах». Для этого класс делится на несколько групп, каждая из которых получает задание обсудить определенную тему, связанную с произведением. Например, одна группа может анализировать образ Раскольникова, другая – образ Сони, третья – тему преступления и наказания, четвертая – социальные и философские аспекты романа.

Каждая группа должна подготовить презентацию своих выводов, а затем все группы представляют свои результаты перед классом. Это поможет учащимся лучше понять произведение, развить навыки работы в команде и научиться аргументировать свою точку зрения.

Также можно использовать интерактивный метод «Ролевые игры». Для этого ученики делятся на группы, каждая из которых выбирает одного из главных героев произведения. Затем ученики разыгрывают сцены из романа, стараясь максимально точно передать характер и поступки своих персонажей.

Этот метод помогает ученикам лучше понять мотивы и действия героев, а также развивает их актерские способности и умение работать в команде. Кроме того, ролевые игры могут быть интересным и увлекательным способом изучения литературы, который может привлечь внимание учеников и сделать процесс обучения более интерактивным и захватывающим.

Использование социальных сетей и интернет-ресурсов может быть наиболее эффективным методом для изучения произведения. Школьникам зачастую интереснее смотреть фильмы по мотивам произведения или фрагменты из них, нежели читать сами тексты, по нескольким причинам. Во-первых, визуальные образы легче воспринимаются и запоминаются, особенно молодыми людьми, которые привыкли получать

информацию через экран. Во-вторых, фильмы (или фрагменты) обычно более динамичны и увлекательны, чем текст произведения, и могут удерживать внимание зрителя на протяжении всего просмотра. В-третьих, многие школьники просто не любят читать, предпочитая другие формы развлечения. Однако, стоит отметить, что при правильном методическом подходе, педагог может использовать их увлечения в свою пользу, например, демонстрируя отрывки из экранизаций на этапе мотивации и привлечь внимание обучающихся уже с первых минут урока.

В социальных сетях также большой популярностью среди школьников пользуются мемы (англ. meme) – изображения, в которых заключены юмористические или сатирические смыслы. Использование тематических мемов в качестве иллюстрации событий произведения вызывает повышенный интерес даже у тех учащихся, кто мало знаком с произведением и не заинтересован в изучении литературы.

Убью одну никчёмную старушонку, но зато спасу сотни жизней!!



"Я не старушонку убил... я себя убил..."



Рис. 1. Мем по потивам произведения «Преступление и наказание»

раскольников: *убил двух человек и теперь в глубокой депрессии*

Раскольников до убийства: если я убью кого-то, то не буду вести себя как идиот и выдавать себя
Раскольников, когда кто-то упоминает его убийство:

разумихин:



Рис. 2. Мем по потивам произведения «Преступление и наказание» Рис. 3. Мем по потивам произведения «Преступление и наказание»

Проведение во время урока квестов и викторин по произведению Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» поможет ученикам лучше запомнить информацию о произведении и развить свои навыки решения задач. Например, в начале изучения произведения можно распределить учеников на рабочие группы, после учащиеся должны пройти через несколько этапов, выполняя задания, связанные с персонажами, событиями и идеями романа. Каждый этап представляет собой отдельную главу романа, и за успешное выполнение задания игроки получают подсказку для следующего этапа.

Этапы квеста:

- Этап 1: «Знакомство с Раскольниковым» – игроки должны проанализировать образ главного героя и понять его мотивы для совершения преступления.
- Этап 2: «Соня Мармеладова» – игроки должны понять, какую роль играет Соня в жизни Раскольникова и как ее образ влияет на его решение признаться в преступлении.
- Этап 3: «Социальные и философские аспекты романа» – игроки должны обсудить темы, поднятые в романе, такие как нищета, неравенство и свобода воли, и как они влияют на действия Раскольникова.
- Этап 4: «Финал» – игроки должны осмыслить последствия действий Раскольникова для него самого и окружающих его людей, а также оценить влияние романа на их собственное понимание морали и этики.

Таким образом, изучение произведения Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» можно сделать более интересным и запоминающимся с помощью использования интерактивных методов преподавания. Они также могут способствовать развитию командной работы и критического мышления, а также облегчают понимание произведения для школьников, так как часто содержат сложные идеи и образы, требующие глубокого понимания и осмысления.

Литература

1. *Несынова Ю.В., Логиновских В.Д.* Интерактивные методы обучения на уроках литературы [Электронный ресурс] // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин в школе и ВУЗе». 2022. М.: Издательство «Мир науки», С. 48–55. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49621549> (дата обращения: 19.10.2023).
2. *Панькова Н.В., Турова Т.Ю.* Интерактивные методы обучения на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2022. № 43. С. 338–340. URL: <https://moluch.ru/archive/438/95777/> (дата обращения: 18.10.2023).

3. *Фёдорова Е.А.* Достоевский в средней и высшей школе: проблемы и новые подходы. 2021. СПб: Издательство РХГА, 604 с.
4. *Фёдорова Е.А. Шалина М.А.* Современная методология изучения и преподавания творчества Достоевского (о проекте «Достоевский в средней и высшей школе: проблемы и новые подходы») [Электронный ресурс] // Гуманитарная парадигма. 2021. № 3 (18). С. 41–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-metodologiya-izucheniya-i-prepodavaniya-tvorchestva-dostoevskogo-o-proekte-dostoevskiy-v-sredney-i-vysshey-shkole> (дата обращения: 19.10.2023).
5. *Шалина М.А.* Энтелехия имени в поэтике Достоевского: к проблеме изучения творчества писателя в средней и высшей школе [Электронный ресурс] // Ученые записки НовГУ. 2021. № 3 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/entelehiya-imeni-v-poetike-dostoevskogo-k-probleme-izucheniya-tvorchestva-pisatelya-v-sredney-i-vysshey-shkole> (дата обращения: 19.10.2023).

Dostoevsky in the classroom: methods for effectively teaching the works of the great writer

Droganova S.A.

*PhD student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1876-3088>
e-mail: sofia.droganova@yandex.ru*

Keywords: Dostoevsky F.M., school curriculum, teaching, teaching methods.

Формирование исследовательских компетенций студентов педагогической магистратуры

Жадько Н.В.

*профессор, доктор педагогических наук
Государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования города Москвы
«Московский государственный педагогический университет»
г. Москва, Российская Федерация*

Белоус С.В.

*ассистент, Государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования города Москвы
«Московский государственный педагогический университет»
г. Москва, Российская Федерация*

В докладе «Формирование исследовательских компетенций студентов педагогической магистратуры» рассматриваются возможности аудиторных и внеаудиторных инструментов формирования основных исследовательских компетенций магистрантов. Предложен анализ опыта формирования исследовательских компетенций магистрантов программы «Бизнес-педагогика» департамента экономики и управления института экономики, управления и права ГАОУ ВО МГПУ в рамках организации и проведения научно-исследовательской практики.

Исследовательские аналитические компетенции необходимы студентам для успешной реализации программы магистратуры, проведения собственного кабинетного и полевого исследования, подготовки текста выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации). Однако, как показывает практика развития магистерской программы «Бизнес-педагогика» ГАОУ ВО МГПУ с 2013 по 2023 гг. ежегодно именно исследовательские компетенции студентов магистратуры являются остро дефицитными.

На практике это означает отсутствие не только сформированных компетенций, но самих представлений о научном поиске, сборе и анализе информации, выборе инструментов кабинетного и полевого исследования, обработке полученных данных, умении самостоятельно написать обзор источников по теме исследования, реферат и научный отчет. Причин возникшей проблемы может быть несколько, но ежегодные опросы студентов показывают, что трудности, с которыми сталкиваются студенты при подготовке к проведению собственного исследования и написанию магистерской диссертации красноречиво свидетельствуют об отсутствии у подавляющего большинства специальной подготовки, возможно специальных требований при получении первого высшего образования (и бакалавриата, и специалитета). Поэтому ежегодно перед

руководством и преподавателями магистерской программы «Бизнес-педагогика» с каждым новым набором встают задачи формирования и поддержки исследовательских компетенций магистрантов, необходимых для успешной реализации программы. Рассмотрим их подробнее.

Прежде всего, отметим, что под компетенцией понимаем единицу деятельности, целенаправленную мотивированную последовательность действий в определенном контексте [2]. Отличительным свойством любой компетенции является последовательность или алгоритм действий. Именно компетенции с описанными шагами, алгоритмами являются предметом обучения студентов магистратуры исследовательской деятельности.

К формируемым исследовательским компетенциям нами отнесены: формулирование темы магистерской диссертации, формулирование и обоснование проблемы и гипотез исследования, определение объекта и предмета исследования, формулирование ключевых слов и понятий, поиск, отбор и анализ информации по ключевым словам, подготовка аналитического обзора источников по теме диссертации, составление библиографического списка источников, корректное цитирование источников, разработка дизайна (целей, задач) полевого (экспериментального) исследования, выбор методов полевого исследования, анализ полученного массива данных, формирование структуры (оглавления) текста диссертации, написание текста диссертации, формулирование промежуточных и итоговых выводов [1, 3, 5].

За прошедшее десятилетие работы магистерской программы «Бизнес-педагогика» были определены и апробированы разные аудиторные и внеаудиторные инструменты формирования и поддержки исследовательской деятельности студентов магистратуры. К основным аудиторным инструментам стимулирования исследовательской деятельности студентов, в первую очередь, отнесем организацию и проведение специального практико-ориентированного курса «Методология и методы научного исследования в гуманитарной сфере», нацеленного на формирование научной лексики, основных концептуальных подходов и методов проведения современных педагогических исследований. Не менее важным и эффективным аудиторным инструментом формирования исследовательских компетенций магистрантов стал проектно-исследовательских семинар (ПриС), который организован как дискуссионная экспертная площадка всех студентов и всех преподавателей программы для поэтапного обсуждения результатов исследовательской деятельности магистрантов [4]. Все магистранты выступают и обсуждают результаты своей исследовательской работы в проектно-исследовательском семинаре в течение двух лет обучения не менее 7 раз. Участие студентов в проектно-исследовательском семинаре позволяет поддерживать стабильным график проведения

исследования, корректировать структуру исследования, анализировать и обсуждать полученные результаты, искать и приводить аргументы, оперативно получать консультативную поддержку экспертов программы и научного руководителя [4].

Наряду с аудиторными инструментами, формирование исследовательских компетенций студентов программы обеспечивается организацией внеаудиторной работы, в первую очередь, научно-исследовательской практики. Исследовательская практика ведется на всем протяжении обучения магистрантов, на первом курсе трудоемкость составляет 9 зачетных единиц и длится 7 недель. На втором курсе исследовательская практика составляет 6 зачетных единиц и продолжается 4 недели. Задачи исследовательской практики дублируют задачи подготовки магистрантами собственного исследования и текста магистерской диссертации (ВКР). Специфика организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов охватывает необходимость подготовки, с одной стороны, графика тематических индивидуальных и групповых консультаций со стороны научных руководителей и, с другой стороны, разработки методических рекомендаций, инструкций, дневников практики, нацеленных в первую очередь, на освоение студентами каждой исследовательской компетенции.

Таким образом, разработка, реализация, постоянный анализ различных аудиторных и внеаудиторных инструментов, позволяет решать задачи формирования исследовательских компетенций студентов. Сформированность исследовательских компетенций проявляется и оценивается в процессе их поэтапного освоения и успешного прохождения курса «Методология и методы научного исследования в гуманитарной сфере», выступления с докладами на проектно-исследовательских семинарах, заполнения отчетной документации по научно-исследовательской практике, но главное – в постоянном росте качества проводимых исследований и текстов магистерских диссертаций.

Литература

1. *Жадько Н.В.* Инструменты формирования исследовательских компетенций студентов магистратуры «Бизнес-педагогика» //В сборнике: Тенденции развития образования: как спланировать и реализовать эффективные образовательные реформы. Материалы XVII ежегодной Международной научно-практической конференции. Москва, 2020. С. 303–309.
2. *Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Акопян Г.А., Шевченко П.В.* Компетентностная модель педагога как инструмент оценки результатов его деятельности //Педагогика. 2018. № 1. С. 14–21.
3. *Весманов С.В., Весманов Д.С., Жадько Н.В., Акопян Г.А., Источников В.В., Шевченко П.В.* Модель исследовательской магистратуры: итоги апробации новых модулей основных образовательных

- программ в московском городском педагогическом университете // В сборнике: Модернизация педагогического образования как основа достижения высокого стандарта качества подготовки современных педагогов. Сборник материалов конференции. 2016. С. 32–40.
4. *Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С.* Проектно-исследовательский семинар как площадка формирования компетенций магистрантов // Педагогика. 2016. № 10. С. 50–54.
 5. *Весманов С.В., Весманов Д.С., Жадько Н.В., Акоюн Г.А., Источников В.В., Шевченко П.В., Сидоркин А.М.* Разработка и апробация новых модулей исследовательской магистратуры в гуманитарных вузах: опыт МГПУ // Успехи современной науки. 2016. Т. 1. № 4. С. 15–25.

Формирование функциональной грамотности во внеурочной деятельности: опыт работы с 9-ыми классами социо-гуманитарного цикла

Заварин А.Д.

*аспирант, Ярославский государственный
педагогический университет им.К.Д. Ушинского
(ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д.Ушинского)
г. Ярославль, Российская Федерация
e-mail: zavarin776@yandex.ru*

Кочешков Г.Н.

*доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой
отечественной истории, Ярославский государственный
педагогический университет им.К.Д. Ушинского
(ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д.Ушинского)
г. Ярославль, Российская Федерация
e-mail: g.kocheshkov@yspu.org*

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, авторская разработка, метапредметные результаты.

С 2023 учебного года в России реализуется проект «Билет в будущее», в школах проводятся внеурочные мероприятия «Россия – мои горизонты», направленные на профориентационное самоопределение учеников 6–11 классов. В систему образования внедрён «сверху» механизм ранней профессионализации. Предлагаемые сценарии, маршрутные листы направлены на взаимодействие педагогов, родителей, социальных партнёров с учениками, показывая карьерные перспективы и диагностируя профессиональное становление. Однако, предметный компонент не является основным, а внеурочная дисциплина, хотя и рекомендована к внесению в расписание урочной деятельности, является необязательной к посещению.

С другой стороны, статья 11. ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» (от 24.07.1998 № 124-ФЗ) предписывает, что министерства осуществляют мероприятия по обеспечению профессиональной ориентации, профессиональной подготовки детей, достигших возраста 14 лет. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы» гласит, что стратегической целью государственной молодежной политики является «создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, развитие потенциала молодежи и его использование в интересах инновационного социально-ориентированного развития страны».

Таким образом, система профориентационных внеурочных мероприятий была внедрена в образовательные организации в более ранний

период и осуществлялась по принципу «снизу»: на основании авторских методик, групповых разработок педагогов – направленных и на реализацию метапредметных так, и предметных результатов. В связи с этим возникает проблема взаимослияния нового внеклассного ресурса с уже имеющимися авторскими разработками. Более того, профессиональные пробы могут служить инструментом формирования функциональной грамотности школьников. В рамках исследования ставится ряд задач по разработке и опробации инновационного курса.

В школьной системе координат профориентационные курсы – это занятия, которые предполагают первичное знакомство с профессиональными областями. В профориентационной дидактике имеется широкий диапазон форм проведения профориентационных мероприятий. Согласно О.А. Волковой, профессиональная ориентация – это обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведения комплекса специальных мер [2].

Научная новизна исследования подчеркивается распространением диагностики функциональной грамотности не только в образовательных организациях России, но и ролью исследований PISA по всему миру.

В основе методологии исследования лежат теоретический и эмпирический подходы, включающие в себя классификацию и анализ нормативно-правовых актов по профессиональной подготовке в школе; Разработка инновационного курса профилизации, основанного на формировании функциональной грамотности школьников, опробация и распространение опыта отражают экспериментальный характер работы.

Хронологические рамки исследования составляют 2019–2023 гг. Реализация заняла 3 года. Период опробации и внедрения и распространения говорит, о позитивной динамике и популярности внедрённой технологии.

При создании профориентационного курса ставилась цель познакомить учеников с деятельностью человека социо-гуманитарного профиля (педагог, юрист, историк, литератор). Говоря о результатах реализации курса, хочется отметить высокую активность учеников, в этом не малая заслуга грамотно выстроенного маршрутного листа уроков.

Первый урок носит ознакомительный характер, с элементами погружения в профессию, тема занятия «История – ожидании/реальность». Второй урок «Историческая журналистика/работа с информацией о прошлом» поможет не только погрузиться в тонкости с историческими данными, но и усовершенствовать свои компетенции визуализации исторической информации. Социогуманитарный блок из школьного курса включает в себя и обществознание. Здесь имеет смысл поставить серьёзную тему для обсуждения – «Смертная казнь в современном

обществе/Аргументы: за/против». Когда ученики уже представляют сферу деятельности историка, то целесообразнее провести занятие, основанное на личностном, эмпирическом опыте – «Семейная реликвия». Попробовать на практике методы и формы работы историков – устная история (опрос своих родителей, родственников, работа с вещественными источниками). Последнее занятие должно подводить итоги работы – «туристический маршрут». Ученики уже имеют некую базу знаний и поэтому предполагается наиболее активная, творческая работа. Им предстоит решать заключительные компетентностно-ориентированные кейсы, связанные с профессией.

Очень важно с первого же занятия найти контакт с детьми, обозначить рамки взаимодействия, поэтому предлагаю рассмотреть первое урок – «История – мифы и реальность»

Цель урока – познакомить детей с диапазоном деятельности историков, фундаментальностью и прикладным характером исторического образования.

Задачи:

Образовательная: развитие умений ориентироваться в потоке разнообразной информации, анализировать и оценивать события прошлого и определять своё отношение к ним;

Практическая: развитие навыков критического осмысления однородной информации из разного типа источников;

Развивающая: развитие умений ориентироваться в однородной информации из разного типа источников, анализировать и оценивать события прошлого (настоящего) и определять своё отношение к ним;

В начале урока – в целом говорим о возможностях выбора профессии, связанной с историческим знанием (рассказ – презентация – кто такой историк, чем он занимается, в чем специфика работы). Таким образом, выполняем один из важных критериев стандарта: «информирование обучающихся об особенностях различных сфер профессиональной деятельности, социальных и финансовых составляющих различных профессий, особенностях местного, регионального, российского и международного спроса на различные виды трудовой деятельности». В вопросно-ответной форме составляем кластер сфер деятельности человека с историческим образованием.

Каждый урок условно разделен на 2 части: краткое ознакомление с темой и практическая часть (ученики решают компетентностно-ориентированные кейсы, связанные с профессией).

Во второй части урока вместе с классом обращаемся к одному из важнейших вопросов для историков: «откуда черпать знания», «где брать информацию». На этом этапе класс делится на пять групп (по 3–6 человек в каждой группе). Каждой группе необходимо составить хроники коронавируса, но все работают по своему нарративу:

- летопись;
- блог школьника;
- новостная заметка в желтой прессе;
- научная статья воздействия коронавируса на детей;
- отчет о ситуации в России сотрудника иностранного посольства.

На выполнение даётся 10 минут, в это время учитель помогает и контролирует процесс работы, следит за временем.

Далее школьники представляют свои тексты, после идёт краткое обсуждение, комментарии. Задаются наводящие и провокационные вопросы о том, насколько достоверен данный источник, какой это жанр, что характерно для данного типа источника.

Таким образом, подвожу детей к осознанию необходимости критически подходить к различной информации, которая нас окружает, выявлять особенности источников информации. Дискуссия об особенностях источника и формах представления информации. Говорим о фейках, неполной информированности, специфике языка и необходимости критической оценки информации. Несмотря на некоторые отступления от канонов заданных нарративов, ученики отлично справились с задачей и тонко уловили особенности каждого источника информации. А еще потренировались в развитии критического мышления – не каждая новость ребятами теперь будет восприниматься «на слово».

Я считаю, такой первый урок, на котором ученики находятся в активной, субъектной позиции, нет однообразной и рутинной информации, главное место в форме организации урока занимают творческие методы и приёмы, запомнится детям, расположит на продуктивный стиль работы.

«Историческая журналистика: как сделать информацию о прошлом доступной» преобразование текстовую информацию в инфографику. Каждая группа работает со своим текстом, затем каждая группа выступает с плакатом.

на третьем ребята должны принести «Семейную реликвию». В начале урока учитель рассказывает о своём предмете, который для него ценен, в ходе осуждения определяем, как нужно выстроить свой рассказ, выбирает критерии для анализа и, желающие высказываются.

С целью анализа письменные материалы, целесообразно подобрать актуальную тему (кроме этого, реализуется и воспитательная функция: формирование гуманистического отношения к людям) – Смертная казнь в современном обществе/Аргументы: за/против». К этому уроку, уже возможно определить психиковозрастные особенности класса и подобрать подходящие тексты. В ходе фронтальной работы, группового анализа текстов будут выявляться общечеловеческие ценности, мотивы и аргументы. В конце занятия важно подвести учеников тезису о человеческой жизни как высшей ценности.

Заключительный урок, «Туристическое путешествие 2.0». Это комбинированное занятие, которое включает в себя элементы игры (соревновательная часть), а также тематическое «погружение», так как ученикам нужно принять на себя определенную роль. Таким образом, цель урока – познакомить детей со спецификой работы с историко-культурным наследием, а именно показать детям особенности работы экскурсовода, дать им возможность почувствовать себя разработчиками экскурсии, помочь в создании своего собственного уникального туристического маршрута по Ярославской области.

В самом начале урока необходимо актуализировать знания учеников, обращаясь к их собственному опыту: где в реальной жизни вы соприкасаетесь с историей? Вы любите путешествовать? Были на экскурсиях? На каких экскурсиях вы были? Что Вы там видели? (какие объекты) Нужно ли нам их сохранять? Почему? Что такое объекты культурного наследия, почему они так называются, их важность? Какие объекты культурного наследия вы знаете? Затем необходимо дать небольшую справку, касаемо объектов культурного наследия

На следующем этапе составляем с учащимися универсальный план разработки туристического материала (как вы думаете, что необходимо для того, чтобы создать экскурсию?). Обсудив, что важно и на что стоит обратить внимание при составлении собственного материала, даем задание.

Необходимо разделить класс на группы по 3–4 человека. Задача каждой группы разработать свой уникальный оригинальный туристический маршрут. В помощь учитель выдает информацию о 6 объектах города Ярославля, из которых нужно выбрать 3–4 объекта для своей экскурсии. Кроме этого, возможно использование сети Интернет.

Каждой группе даются разные условия, а именно целевая группа: а) 7–11 лет – младший школьный возраст; б) 19–24 лет – группа школьники; в) 50–65 лет – возрастные группы; г) группа иностранных туристов (с элементами иностранного языка). На доске представлен кейс, который ученикам необходимо заполнить.

Группы представляют свои уникальные туристические маршруты по очереди. После всех выступлений необходимо подвести итог – голосование. Победившая команда получает вознаграждение в виде сладкого приза. Учителю в продолжение этапа рефлексии необходимо еще раз обратить внимание учеников на то, чем они занимались на протяжении всего профориентационного курса.

Профориентационной работе отводится серьезное место в системе школьного образования. Введение такого курса в школах должно позитивно сказаться на уровне осведомленности учащихся о существующих возможностях выбора профессии. Он способствует дальнейшему самоопределению обучающихся в своей профессиональной деятельности.

При создании профориентационного курса ставилась цель познакомить учеников с деятельностью историка, показать на практике, что такое историческое образование. Говоря о результатах реализации курса, хочется отметить высокую активность учеников, в этом не малая заслуга грамотно выстроенного маршрутного листа уроков. Разные формы работы и задания не надоедали детям, а подогревали интерес к новым знаниям.

Часть детей, возможно, мало ориентированных на социально-гуманитарных блок, не всегда удавалось вовлечь в обсуждение. Я бы не стал это рассматривать как большой минус, поскольку у ребят, есть представления в какую бы отрасль им хотелось попасть, вероятно, есть другие интересы, и в этом случае, правильно дать возможность больше заниматься и раскрыть себя тем, кто планирует в дальнейшем заниматься историей и гуманитарными науками.

Универсальным можно считать приём, когда ученику, который может мешать одноклассникам, стать эпицентром распространения не нужной шумихи, даётся индивидуальное задание, в котором требуется проявить свои качества, смекалку, творческий потенциал. Так мы не даём ни времени, ни возможности на беспорядки.

Нельзя не отметить, возрастные особенности. Ведущий вид деятельности: интимно-личностное общение, групповое общение – это очень важный фактор, который нельзя игнорировать в процессе обучения. Уроки должны содержать разные формы организации познавательной деятельности: групповые, работа по парам. Подросток не может без общения, так или иначе на уроке можно воспользоваться данной возрастной особенностью и, например, задания на закрепление проводить в парах; обсуждения проводить коллегиально; рисовать карты всем вместе. Через творческие задания на уроках мы даём возможность развивать воображение, заниматься логическим конструированием, общаться с одноклассниками.

В итоге, результатами курса можно считать, усвоенные первичные знания о профессиях социо-гуманитарного цикла, понимание того, как и где может пригодиться нетехническое образование.

Таким образом, авторский продукт был разработан для выработки первичных профессиональных знаний и навыков, где в основу были заложены дидактические задания для формирования функциональной грамотности. Успешно реализован на базе гимназий и школ города Ярославля в период 2020–2023 гг.

Литература

1. Волков Б.С. Выбираем профессию. Основы профориентации. М.: Говорящая книга, 2018. 662 с.
2. Волкова О.А. Основы профессиональной ориентации молодежи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Т.П. Дурасановой. Балашов: Николаев, 2002. С. 12.

3. Терентьева Е.Г. Профориентация в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы // Образование и общество. 2010. № 2 (61). С. 46–50.

**Formation of functional
literacy in extracurricular activities:
experience of working with 9th grade students
of the socio-humanitarian cycle**

Zavarin A.D.

*PhD student, Yaroslavl State Pedagogical
University K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia
e-mail: zavarin776@yandex.ru*

Kocheshkov G.N.

*Doctor of Historical Sciences, Professor,
Head of the Department of National History, Yaroslavl State
Pedagogical University K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia
e-mail: g.kocheshkov@yspu.org*

Keywords: functional literacy, reading literacy, author's development, meta-subject results.

Роль дисциплины «Творческое образование» при формировании креативной компетентности будущих инженеров-педагогов

Закирова М.Р.

*доцент кафедры «Информационно-образовательные технологии»,
PhD, Ташкентский университет информационных технологий имени
Мухаммада аль-Хоразмий, г. Ташкент, Узбекистан*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5260-2044>
e-mail: zakirova.m91@gmail.com

Ключевые слова: творческое образование, креативная компетентность, компетенции, технические вузы, инженер-педагог.

1. Введение

В настоящее время, в условиях быстро меняющейся технологической среды, ключевой задачей технических вузов является не только обеспечение студентов фундаментальными знаниями своей профессии, но и развитие их творческих способностей и компетентности. В связи с этой актуальной потребностью, дисциплина «Творческое образование» приобретает все большее значение как важный элемент обучения будущих инженеров-педагогов в технических вузах. Она позволяет студентам развивать свою креативность и инновационный потенциал, что является ключевым фактором успешной адаптации к быстро меняющейся среде и достижению профессиональных целей. В статье рассматривается важность преподавания дисциплины «Творческое образование» студентам технических вузов и его роль в формировании креативной компетентности будущих инженеров-педагогов.

Целью статьи является рассмотрение влияния дисциплины «Творческое образование» на формирование креативной компетентности будущих инженеров-педагогов в технических вузах.

2. Обзор литературы

2.1. Анализ понятия креативной компетентности

Креативность – ключевая общенаучная проблема, изучаемая в философии, культурологии, педагогике, психологии и социологии. Исследования этой проблемы проводятся как в Узбекистане (Ибраимов Х.Б., Закирова М.Р., Закирова Ф.М., Позылова Ш. и др.), так и за рубежом (Гилфорд Дж., Роджерс К. и другие).

В исследованиях креативность представляется как интеллектуальная способность, включая способность вносить новшества в существующий опыт, генерировать оригинальные идеи при решении новых проблем, выявлять противоречия и пробелы в информации, а также

формулировать гипотезы относительно недостающих элементов в задачах, и готовность отказываться от шаблонного способа мышления.

Однако в литературе подчеркивается, что креативная компетентность не ограничивается только умением генерировать новые идеи. Она также включает в себя способность к анализу и оценке этих идей, их преобразованию в практически реализуемые решения, а также умение эффективно коммуницировать и сотрудничать для успешной реализации творческих проектов.

В быстро меняющейся среде и в условиях постоянного развития технологий, креативная компетентность становится неотъемлемой частью профессионализма. Она помогает студентам стать более адаптивными и успешными в своей будущей профессиональной деятельности.

2.2. Примеры внедрения дисциплины «Творческое образование»

Разнообразные примеры внедрения «Творческого образования» подчеркивают его важность и эффективность в современных образовательных процессах. Один из выдающихся опытов представлен в Стэнфордском университете, где студенты, изучая курс «Инженерное проектирование», приобретают навыки применения инженерных знаний для создания инновационных продуктов и услуг. Они также развивают умения работы в команде и предпринимательства, что способствует реализации собственных идей.

В Университете Швейцарской Федерации проводятся курсы и мастер-классы по творчеству и инновациям, помогая студентам развивать не только технические, но и креативные навыки.

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана внедрил дисциплину «Творческое мышление» в обязательную программу для студентов первого курса. В рамках этой дисциплины студенты осваивают методы генерации идей, техники прототипирования и тестирования гипотез.

В Санкт-Петербургском государственном университете технологии и дизайна в рамках программы «Творческое образование» студенты изучают не только технические дисциплины, но и искусство и дизайн. Они учатся работать в команде, генерировать идеи и создавать прототипы своих проектов.

В Новосибирском государственном техническом университете создан центр «Креативные технологии и инновации», который активно занимается разработкой новых методов обучения и внедрением инновационных технологий в образовательный процесс.

Эти примеры свидетельствуют о том, что «Творческое образование» становится все более востребованным и находит широкое применение в технических вузах, и это связано с тем, что оно позволяет студентам

развивать не только технические навыки, но и креативное мышление, которое становится все более востребованным на рынке труда.

2.3. Введение в предмет «Творческое образование»

Творческое образование представляет собой подход к обучению, ориентированный на развитие креативности и инновационного мышления у студентов. Этот метод не только способствует усвоению знаний и навыков, но также научает их применять в реальной жизни, креативно решать задачи и создавать инновационные продукты и услуги. В рамках образовательной программы для студентов направления «Профессиональное образование в сфере ИКТ» ТУИТ имени Мухаммада аль-Хоразмий, предмет «Творческое образование» занимает важное место. Главной целью данной дисциплины является развитие у студентов креативного мышления и инновационных навыков, которые могут быть успешно применены при решении реальных задач в технической сфере.

Основные задачи предмета «Творческое образование» включают:

- Изучение основных концепций креативности и инновационного мышления;
- Развитие навыков поиска и решения проблем;
- Обучение методам генерации идеи и создания инновационных проектов;
- Освоение технологий командной работы и лидерства;
- Практическое применение полученных знаний и навыков на реальных проектах.

Для будущих инженеров-педагогов, обучение в дисциплине «Творческое образование» приобретает особое значение, поскольку оно направлено на развитие специфических компетенций, необходимых для успешной карьеры в сфере технического образования. Эти компетенции включают в себя следующие ключевые аспекты:

- Творческое мышление;
- Коммуникационные навыки;
- Развитие эмпатии;
- Критическое мышление;
- Технологии командной работы и лидерства;
- Гибкость и адаптивность.

Таким образом, предмет «Творческое образование» играет важную роль в формировании креативной компетентности у студентов технических вузов, включая будущих инженеров-педагогов. Этот курс способствует развитию необходимых профессиональных навыков и личностных качеств, что в конечном итоге становится ключевым фактором успеха в их будущей профессиональной карьере. Творческое образование представляет собой эффективный метод развития этих компетенций у студентов технических вузов.

3. Методология исследования

В рамках методологии данной статьи проведен анализ дисциплины «Творческое образование» и его значимости для будущих инженеров-педагогов. Исследован современный подход к обучению, который ориентирован на развитие креативных и инновационных способностей студентов. Важной составляющей методологии стало рассмотрение примеров успешной реализации «Творческого образования» в зарубежных вузах. Этот анализ позволил выявить общие тенденции и специфические особенности внедрения данного подхода в разных учебных заведениях.

4. Результаты и обсуждение

В ходе исследования, были выделены ключевые аспекты дисциплины «Творческое образование» в контексте подготовки будущих инженеров-педагогов. Эти аспекты включают в себя развитие творческого мышления, коммуникационных навыков, эмпатии, критического мышления, гибкости и адаптивности. Рассмотрены конкретные цели и задачи дисциплины «Творческое образование», в частности, изучение основных концепций креативности, развитие навыков поиска и решения проблем, обучение методам генерации идей и создания инновационных проектов, освоение технологий командной работы и лидерства.

В результате проведенного анализа можно утверждать, что дисциплина «Творческое образование» играет важную роль в формировании креативной компетентности у студентов технических вузов, включая будущих инженеров-педагогов. Этот курс способствует развитию необходимых профессиональных навыков и личностных качеств, что в конечном итоге становится ключевым фактором успеха в их будущей профессиональной карьере. Творческое образование представляет собой эффективный метод развития этих компетенций у студентов технических вузов.

5. Заключение

В условиях быстро меняющейся технологической среды и растущей потребности в инновациях и креативных решениях, дисциплина «Творческое образование» становится ключевым элементом обучения в технических вузах, особенно для будущих инженеров-педагогов. Эта статья представила обзор значимости и влияния дисциплины «Творческое образование» на формирование креативной компетентности у студентов. Дисциплина «Творческое образование» способствует развитию специфических компетенций, необходимых для успешной карьеры в сфере технического образования. Она помогает студентам стать более адаптивными и успешными в профессиональной деятельности.

Литература

1. *Закирова Ф.М., Позилова Ш.Х.* Креативное обучение на курсах повышения квалификации преподавателей информатики высших образовательных учреждений // Вестник НГПУ. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnoe-obuchenie-na-kursah-povyshe-niya-kvalifikatsii-prepodavateley-informatiki-vysshih-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy>.
2. *Закирова Ф.М.* Методика организации креативного обучения на курсах переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2017. Т. 11. № 8. С. 22–24.
3. *Закирова М.Р.* Ментальные карты как средство развития креативности студентов высших учебных заведений // РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ. – 2022. – С. 39.
4. *Закирова М.Р.* Важность дисциплины «креативное образование» при формировании креативной компетентности будущих инженер-педагогов // QO 'QON Universiteti Xabarnomasi. – 2023. – С. 395–397..
5. *Zakirova F.M., Pozilova S.K.* Creative learning within professional development courses for IT-teachers of higher educational institutions // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. – 2018. – Т. 8. – № 3. – С. 23–36.

**The role of the discipline “Creative education”
in the formation of creative competence
of future engineer-teachers**

Zakirova M.R.

Associate Professor,

Department of Information and Educational Technologies,

PhD, Tashkent University of Information Technologies

named after Muhammad al-Khwarizmi, Tashkent, Uzbekistan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5260-2044>

e-mail: zakirova.m91@gmail.com

Keywords: creative education, creative competence, competencies, technical universities, engineer-teacher.

Профессионально-педагогическая компетентность будущих учителей информатики

Закирова М.Р.

*доцент кафедры «Информационно-образовательные технологии»,
PhD, Ташкентский университет информационных технологий
имени Мухаммада аль-Хоразми, г. Ташкент, Узбекистан
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5260-2044>
e-mail: zakirova.m91@gmail.com*

Сулейманова Р.М.

*докторнат, Санкт-исследовательский институт педагогических
наук имени Т.Н.Кары Ниязи, г. Ташкент, Узбекистан*

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, учитель информатики, компоненты профессиональной компетентности.

1. Введение

Современное образование находится в центре быстрого технологического и социокультурного развития, что придает особое значение роли учителей информатики. Эти педагоги несут на себе ответственность за формирование не только технических навыков, но и целого спектра компетенций, необходимых для успешной адаптации к современному информационному обществу. Профессионально-педагогическая компетентность учителя информатики становится ключевым фактором в обеспечении эффективного обучения и успешной подготовки учащихся к будущему. Цель статьи – провести анализ компонентов профессионально-педагогической компетентности учителя информатики.

2. Обзор литературы

2.1. Понятие компетенции и компетентность

Интерес к проблеме компетенций возник в конце 1960-х гг. в связи с тем, что оценка успеваемости обучаемого только по сумме воспроизводимых знаний не позволяла определить их готовность к самостоятельной работе.

Анализ работ по проблеме компетенции и компетентности позволяет условно выделить три этапа становления образования, ориентированного на компетенции (competence-based education):

1 этап – 1960–1970 года, характеризуется введением понятий «компетенция» и «компетентность». В этот период внимание к компетенции и компетентности в образовании начало расти. Оценка успеваемости учащихся только на основе знаний оказалась недостаточной для определения их готовности к решению практических задач и самостоятельной деятельности. Понятия «компетенция» и «компетентность» стали важными для выявления не только знаний, но и умений и навыков.

2 этап – 1970–1990 года использование понятий «компетенция» и «компетентность». В этот период понятия «компетенция» и «компетентность» активно использовались в образовании. Образовательные программы стали ориентироваться на развитие компетенций учащихся, а не только на передачу фактических знаний.

3 этап – введение понятия «профессиональная компетентность». На этом этапе внимание было уделено более узкому аспекту компетенции – профессиональной компетентности. Это понятие отражает специфические навыки и знания, необходимые в конкретной профессиональной области. Введение понятия «профессиональная компетентность» стало важным шагом в развитии образования, поскольку подчеркивает не только общие компетенции, но и специализированные навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности.

Эти этапы становления образования, ориентированного на компетенции подчеркивают важность развития компетенций учащихся в контексте современных вызовов и потребностей общества.

2.2. Понятие и структурные компоненты профессионально-педагогической компетентности учителя информатики

Профессионально-педагогическая компетентность учителя является ключевым аспектом его профессиональной подготовки и успешной деятельности в образовательной сфере. Это комплекс знаний, навыков, убеждений и ценностей, позволяющий учителю эффективно взаимодействовать с учащимися и обеспечивать качественное образование.

Понятие «профессиональная компетентность учителя» стало объектом исследования во многих исследованиях ученых. Исследователи [3,5] рассматривает профессиональную компетентность учителя как важнейшую характеристику, определяющую его готовность к преподаванию и включающую в себя разнообразные компетенции.

В исследовании Закировой М.Р. [1,2] подчеркивается, что для компетентного учителя недостаточно просто обладать информационной грамотностью и умением формировать соответствующие информационные навыки у своих учеников. Важно, чтобы компетентный учитель способствовал использованию информационно-коммуникационных технологий у учеников с целью успешного сотрудничества, решения текущих задач, развития навыков самообучения

В исследовании Кручининой Г.А. и Акимовой И.В. профессиональная компетентность будущих учителей информатики рассматривается как обобщенная характеристика, которая формируется на основе практического опыта в данной области [4.]

В Республике Узбекистан для повышения квалификации учителей определены компетенции, необходимые для эффективного выполнения профессиональных обязанностей:

- Коммуникативная компетентность;
- Информационно-коммуникационные технологии и медиаграмотность;
- Компетенции саморазвития и профессионального развития;
- Ответственность и гибкость;
- Вопросы по внедрению инклюзивного образования;
- Знание нормативных-правовых актов и вопросы использования их профессиональной деятельности;
- Новости науки и актуальные вопросы преподавания науки;
- Методы и средства оценки компетенций учеников.

Обзор литературы позволяет понять многогранный характер профессионально-педагогической компетентности учителей информатики и выделить ключевые аспекты, которые следует учесть при их подготовке и обучении.

3. Методология исследования

Исследование структурных компонентов профессионально-педагогической компетентности учителя информатики базируется на анализе литературных источников. Данный метод исследования позволяет систематизировать и обобщить знания и предыдущие исследования в данной области. В рамках методологии исследования были проанализированы научные публикации, статьи, монографии, исследования, посвященные профессионально-педагогической компетентности учителей информатики.

4. Результаты и обсуждение

По результатам проведенного исследования профессионально-педагогических компетенций учителей, выявлено, что они включают в себя следующие основные компетенции:

- Предметная компетенция;
- Методическая компетенция;
- Социально-психологическая компетенция;
- Коммуникативная компетенция;
- Цифровые компетенция;
- Компетенции саморазвития и профессионального развития;
- Креативная компетенция;
- Оценочная компетенция.

Эти компетенции составляют важную основу для развития учителей и повышения качества образования в целом. Предметные знания, например, играют ключевую роль в эффективной передаче информации учащимся, но они не могут быть изолированы от методических навыков, которые помогают преподавателю структурировать учебный

процесс. Социально-психологические навыки, включая умение взаимодействовать с разнообразными учащимися, также являются критически важными для успешной педагогической деятельности.

Цифровая грамотность и способность к адаптации к изменениям становятся все более актуальными в современном мире, где информационные технологии играют важную роль в образовании. Эти компетенции позволяют учителям эффективно использовать современные образовательные технологии и обеспечивать качественное обучение.

Данный анализ подчеркивает многогранность и важность компетенций учителя информатики. Современные требования к образованию и влияние цифровых технологий делают эти компетенции необходимыми для обеспечения качественного обучения и подготовки учащихся к цифровому будущему. Образовательные учреждения и программы подготовки учителей должны активно работать над развитием и укреплением этих компетенций в процессе обучения и профессиональной подготовки.

5. Заключение

Анализ исследований профессионально-педагогической компетентности учителя позволило сделать вывод, что понятие профессионально-педагогической компетентности эволюционировало со временем, начиная с более узкого понимания как набора предметных знаний и методических навыков, и расширяясь до включения других аспектов. В настоящее время важными компонентами профессионально-педагогической компетентности учителя стали цифровая компетентность и способность адаптироваться к постоянно меняющейся образовательной среде, включая использование современных технологий и инноваций в обучении. Кроме того, современное понимание компетентности учителя учитывает важность метакомпетенций, таких как способность к саморазвитию и адаптации к изменениям, что делает это понятие неотъемлемой частью современного образования и профессиональной деятельности учителей.

Литература

1. *Закирова, М.Р.* Case-study по информатике как средство развития ИКТ-компетентности студентов педагогических направлений образования / М.Р. Закирова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2017. – Т. 11, № 8. – С. 19–21
2. *Закирова М.Р.* Применение цифровых технологий в образовательном процессе в высших учебных заведениях // International Journal of Contemporary Scientific and Technical Research. – 2022. – С. 183–186.
3. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический подход) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.

4. Кручинина, Г.А. Определение структуры профессиональной компетентности будущего учителя информатики и ИКТ / Г.А. Кручинина, И.В. Акимова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – № 5–2. – С. 97–100.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

Professional and pedagogical competence of future computer science teachers

Zakirova M.R.

*Associate Professor, Department of Information
and Educational Technologies, PhD, Tashkent University of Information
Technologies named after Muhammad al-Khwarizmi, Tashkent, Uzbekistan*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5260-2044>

e-mail: zakirova.m91@gmail.com

Suleymanova R.M.

*Doctoral student, Research Institute of Pedagogical Sciences
named after T.N. Kara Niyazi, Tashkent, Uzbekistan*

Keywords: Professional pedagogical competence, computer science teacher, components of professional competence.

Изучение самооценки голоса у педагогов

Калмыкова А.С.

*старший преподаватель, Московский государственный
психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kalmykovaas@mgppu.ru*

Морозова А.В.

*студент, Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация,
e-mail: anna-morozova-2407@mail.ru*

Ключевые слова: голос, нарушения голоса, профессиональные заболевания и нарушения голоса, дисфония, профилактика голосовых расстройств.

Одной из традиционных форм передачи знаний, практического опыта, навыков профессиональной деятельности с давних времен является наставничество. Истоки наставничества связывают с мифологией Греции. Древнегреческий герой, друг Одиссея, которому тот поручил попечение своего сына – Ментор, по сути, стал основоположником наставничества и дал свое имя этому направлению. Имя Ментора постепенно вошло в ряд европейских языков как нарицательное, приобретая смысл наставника подрастающего поколения, обладающего знаниями, имеющего авторитет, способного передать знания, научить.

Проблемы наставничества отражены в трудах философов, лингвистов, педагогов, психологов. Наставники и педагоги – это основа любого общества, т.к. в процессе обучения и воспитания под их непосредственным воздействием происходит формирование жизненных ориентиров. Передача опыта и знаний происходит преимущественно в речевой форме, поэтому еще во времена античности придавалось большое значение ораторскому искусству педагога, которое включает в себя не только готовность к передаче информации, организаторскую готовность, но и перцептивную готовность, немаловажной составляющей которой является владение голосоведением [6].

Являясь уникальным акустическим явлением, голос играет важную роль в социализации, рассматривается как один из компонентов коммуникации. Голос играет важную роль в профессиональной деятельности педагогов, он является инструментом воздействия. Благодаря голосу происходит не только передача информации, но и воздействие на окружающих. Для продуктивной педагогической деятельности голос наставника, педагога должен обладать рядом характеристик, к которым относят: достаточный уровень громкости, динамический, тембральный и высотный диапазон, полетность, помехоустойчивость, выносливость и др. [1; 3].

Среди факторов, приводящих к нарушениям голоса у педагогов, можно выделить: не владение техникой голосообразования, не владение навыками голосоподачей, чрезмерные голосовые нагрузки. Все вышеперечисленное приводит к перенапряжению голосового аппарата и как следствие изменяется тембр, сужается диапазон, теряется сила звучания, появляется осиплость и др. [4]. Нарушения голоса затрудняют выполнение профессиональных обязанностей, приводят к психотравмирующим последствиям.

Результаты ряда исследований свидетельствуют, что расстройства голоса имеют достаточно большую распространённость. Свыше 40% педагогов имеют те или иные расстройства голоса. Ссылаясь на исследования зарубежных авторов, Внуковская А.В. отмечает, что голосоподача влияет на успешность усвоения материала учащимися. Так, даже незначительные расстройства фонации, имеющие у педагога, влияют на мнестические возможности обучающихся. [3]. Результаты ряда исследований указывают на то, что расстройства голоса чаще встречаются у студентов, обучающихся на голосо-речевых специальностях. Как отмечают Орлова О.С., Хоппе Л.С. у 40% выпускников педагогических ВУЗов выявляются нарушения фонации [5].

Актуальность исследования обусловлена не только распространённостью расстройств фонационного оформления высказывания педагогов, но и поиском эффективных путей профилактики этих расстройств. Несмотря на то, что на современном этапе развития высшего образования акцент делается на практико-ориентированный подход подготовки педагогов, педагоги зачастую не владеют информацией и навыками профилактических мер по гигиене голоса [2].

Исследование предполагало анкетирование педагогов. Была разработана анкета, включающая ряд вопросов направленных на выявление количественно-качественных характеристик предмета изучения. В исследовании приняли участие 47 человек в возрасте от 21 года до 67 лет, стаж работы варьировался от 3 месяцев до 47 лет.

Анализируя результаты исследования, мы выявили, что большая часть педагогов (72% – 34 человека) пользуется своим голосом, как орудием труда, непрерывно более 4 часов в день, что, безусловно, сказывается на работе голосового аппарата, его функциональном состоянии. Меньшая часть, 26% (12 человек), указали, что их голосовая нагрузка в рабочее время составляет до 4 часов в день (непрерывно) и лишь 2% (1 человек) отметили, что голосовая нагрузка у них периодическая, до 5 часов в день. При этом, отвечая на вопрос о наиболее важных профессиональных качествах голоса, педагоги, принявшие участие в исследовании чаще всего, отмечали такие качества как: тембр, сила, громкость, чёткость, выразительность. В единичных случаях отмечались – благозвучность, гибкость, выносливость, модулированность, интонационная

выразительность, полётность, темп, диапазон, гибкость, чистота. Анализируя свободные ответы педагогов о необходимости профессиональных качеств голоса в педагогической деятельности, можно отметить, что большая часть участников исследования считает, что голос педагогу нужен для того, чтобы быть услышанным, правильно и четко доносить до слушателей информацию, чтобы дети, непосредственно, не отвлекались, а концентрировали своё внимание на голосе педагога, то о чём он говорит, какие важные моменты в своей речи выделяет, для успешного усвоения детьми информации.

Отвечая на вопрос: «Были ли у Вас когда-нибудь проблемы с голосом?» более половины респондентов ответили положительно. При самооценке голоса педагоги чаще жаловались на те или иные ощущения, которые сказываются на качестве голоса.

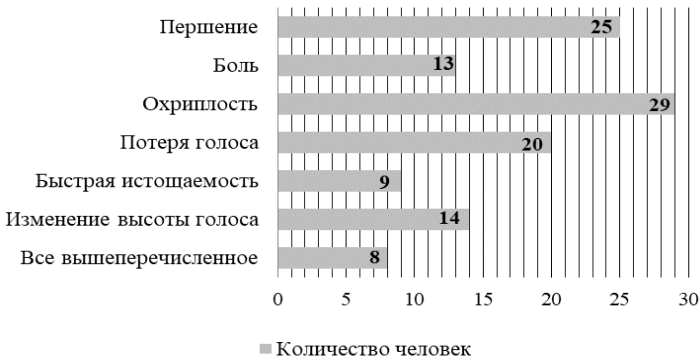


Рис. 1 Субъективные жалобы педагогов при нарушении голоса

Так чаще всего среди причин, вызывающих проблемы с голосом, педагоги указывали на охриплость (62%). На втором месте по частоте ощущений отмечалось першение (53%). На третьем месте – потеря голоса (42%). Такие ощущения как боль (28%), изменение высоты голоса (30%) и быстрая истощаемость голоса (19%) среди причин указывались также достаточно часто. Стоит отметить, что 8 человек (17%) указали у себя все перечисленные ощущения (Рис. 1).

Анализ ответов педагогов позволил выявить, что ощущения, описываемые ранее чаще всего, проявляются преимущественно при речи (94% – 44 человека), реже при пении (21% – 10 человек). Некоторые отметили, что такие ощущения возникают у них при шепоте (2% – 1 человек) и при молчании (4% – 2 человека). Значительная часть педагогов 66% (31 человек) отметили, что к проблемам с голосом приводит перенапряжение голосовых складок, вследствие увеличения часов

голосовой нагрузки. Причиной возникновения проблем с голосом 28% (13 человек) у педагогов, принявших участие в исследовании, считают частые простудные заболевания. В единичных случаях фактором возникновения нарушений голоса респонденты указывали стрессовые факторы, вредные привычки, отсутствие навыков голосовой подачи, неправильное дыхание, добавление внеурочных мероприятий (например, утренники, праздники, выпускные и т.д.), где необходимо выступать («много петь», «читать»).

Анализ ответов о знаниях профилактики голосовых нарушений показал, что лишь 39% (19 человек) знают о методах профилактики и применяют их, у 35% (16 человек) педагогов знания не сформированы, и у 26% (12 человек) они есть, но не используются в практической деятельности.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования позволяет говорить о том, что педагоги осознают важность голоса в профессиональной деятельности. На качества голоса, по мнению педагогов, оказывают влияние такие субъективные ощущения как: першение, боль в горле, охриплость голоса, потеря голоса, быстрая истощаемость, изменение высоты голоса. Главными факторами, приводящими к вышеперечисленным ощущениям, являются повышенная голосовая нагрузка и частые простудные заболевания. Несмотря на то, что педагоги осознают важность голоса в профессиональной деятельности у них, отмечается недостаточный уровень знаний о профилактических мерах по гигиене голоса.

Литература

1. *Артемова Е.Э.* Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Просвещение, 2005. – 189 с.
2. *Артемова Е.Э., Тишина Л.А., Ситкина Е.Ю., Антонова Е.Е.* Практико-ориентированный подход к подготовке дефектологов в условиях модернизации высшего образования // Развитие российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд. II Всероссийский съезд дефектологов. 2018. С. 96–98.
3. *Внуковская А.В.* Голос в профессиональной деятельности педагога // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: Материалы XXV Всероссийской научно-методической конференции (Иркутск, 27–28 февраля 2020 г.). – Иркутск: Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2020. – С. 270–272.
4. *Орлова О.С., Эстрова П.А., Калмыкова А.С.* Комплексный персонализированный подход в реабилитации больных с дисфониями // В сборнике: Современные технологии в диагностике и лечении патологии гортани и смежных дисциплинах. Сборник статей межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, посвященной 40-летию Омского фониатрического центра

- (Омск, 07–08 апреля 2016 г.) / Редакторы: Ю.А. Кротов, К.И. Нестерова. – Омск: Омский государственный медицинский университет, 2016. – С. 51.
5. Орлова О.С., Хонне Л.С., Эстрова П.А. Предупреждение нарушений голоса в процессе дистанционного образования и обучения // Логопедия: современный облик и контуры будущего: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 01–02 ноября 2021 г.). М., 2021. С. 268–277.
 6. Полетаева Н.М., Родина Е.А. Ораторское искусство педагога // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 2. – С. 150–157.

Studying self-esteem of voice among teachers

Kalmykova A.S.

*senior lecturer, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: kalmykovaas@mgppu.ru*

Morozova A.V.

*student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia,
e-mail: anna-morozova-2407@mail.ru*

Keywords: voice, voice disorders, occupational diseases and voice disorders, dysphonia, prevention of voice disorders.

Способы ускорения процесса адаптации студентов в вузе

Качевская М.С.

*студентка, Новосибирский государственный университет
экономики и управления «НИИХ» (ФГБОУ ВО «НГУЭУ»)
г. Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: nameforstudy111@gmail.com*

Ключевые слова: социальная адаптация, студенческая молодежь, адаптация в вузе.

Поступление в высшее учебное заведение является одним из наиболее важных этапов, которые проходят молодые люди в своей жизни. Несомненно, на пути получения образования люди сталкиваются со многими трудностями, в частности, в процессе приспособления к студенческой жизни молодежь вынуждена адаптироваться к совершенно новой для них обстановке. Несмотря на то, что университет представляет собой лишь следующую ступень образовательного процесса после средней школы, структура обучения в данном заведении значительно отличается от школьной программы, к которой успели привыкнуть ученики за годы учебы. В связи с этим, данная тема является актуальной, поскольку в первые дни или месяцы обучения абсолютно каждому студенту приходится адаптироваться к обстановке в вузе путем запоминания расположения кабинетов, привыкания к иным форматам и программе обучения, длительности пар, новому кругу общения и так далее. При этом, существуют некоторые способы для улучшения протекания процесса адаптации, которые помогут молодежи освоиться и гармоничнее влиться в студенческую среду, их мы рассмотрим ниже.

Социальная адаптация – сложный процесс взаимодействия индивида с обществом, определенной группой, в ходе которого он приспосабливается к новым условиям, усваивает ценности, нормы и требования конкретного коллектива, перенимает различные модели поведения и формирует прочные связи с членами группы, представляя собой успешно функционирующую единицу компании, имеющей общие интересы и цели [2]. Переносив суть данной трактовки на рассматриваемую нами тематику, следует заметить, что приспособление к вузу представляет собой процесс совокупного усвоения разносторонней информации, включающей в себя не только запоминание инфраструктуры учебного заведения и качественное восприятие учебного материала, но и следование правилам, установленным в университете, а также развитие коммуникационных навыков, способностей легко находить общий язык с окружающими.

Кроме того, отметим, что существует некоторый перечень лиц и мероприятий, которые могут в той или иной степени оказывать влияние на скорость адаптации молодых людей. Исходя из тематики данной работы, рассмотрим результаты авторского опроса «Адаптация студентов к обстановке в вузе», проведенного среди студенческой молодежи Новосибирского государственного университета экономики и управления (НГУЭУ), обучающейся на 1, 2 и 3 курсах, с целью выявления основных проблем, которые следует устранить для успешного протекания процесса адаптации молодых людей. В опросе приняли участие 107 респондентов.

При проведении исследования студентам были предложены различные вопросы, всесторонне охватывающие аспекты адаптации к вузу. В целом, в ходе обработки полученных данных выяснилось, что большинство студентов убеждены в том, что им удалось в той или иной степени успешно приспособиться к обстановке в университете, о полноценной адаптации сообщило более половины опрошенных – 57,9%. И, обращаясь к результатам последующих вопросов, данный ответ постоянно подтверждается, молодые люди действительно по большей части сумели преодолеть многие трудности, с которыми столкнулись при поступлении. Однако обратим внимание на те аспекты, которые все же вызывают некоторые сложности у опрошенных, представляя собой проблемы социальной адаптации.

Исходя из полученных в ходе анкетирования данных, было установлено, что в рамках непосредственного изучения дисциплин немалая часть студентов столкнулась с трудностями в усвоении материалов лекций (29%) и скорости их конспектирования (7,5%). Наряду с этим, многие респонденты отметили возникновение тех или иных затруднений при подготовке к сессии – 47,7%. Помимо этого, отмечается довольно низкая степень участия во внеучебных траекториях и разного рода мероприятий. В ходе проведения исследования, опрошенные отметили ценность внеучебной деятельности в процессе адаптации, тем самым подтвердив тот факт, что она способствует сплочению, налаживанию связей и активному взаимодействию с широким кругом лиц разных специальностей и направлений. Тем не менее, результаты опроса свидетельствуют о том, что лишь 31,8% респондентов в действительности состоят в вузовских траекториях. Мероприятия посещает несколько большее количество молодых людей, однако немалая их часть (30,8%) совершенно в этом не заинтересована. Кроме того, немаловажной проблемой предстает разобщенность учебной группы. О том, что одноклассники недостаточно сплочены и разделены на несколько небольших компаний, сообщили более половины опрошенных – 54,2%. Следовательно, для того, чтобы обеспечить наиболее комфортное приспособление к вузу, необходимо предпринять некоторые меры для

разрешения следующих выявленных проблем: восприятие лекционного материала, усвоение информации, низкий процент участия во внеучебной деятельности и разобщенность одноклассников.

Рассмотрим варианты устранения вышеперечисленных проблем. Что касается усвоения материала, с учетом того, что у каждого человека разные способности и склад ума, следует изучить материалы лекций, чтобы убедиться в ясности предложенной студентам информации, а также проверить методики, которые используют преподаватели при прочтении лекций, поскольку для полноценного закрепления материала необходимо получать обратную связь от студентов и постоянно удостоверяться в том, что весь объем изложенной информации им понятен.

Относительно следующей проблемы, резонно вовлекать студентов во внеучебную деятельность, давая большую огласку имеющимся в вузе траекториям. Однако, с учетом того, что информирование студентов постоянно осуществляется через посты в социальных сетях, плакаты в вузе и наставников, а посещаемость не увеличивается, вероятно подобные мероприятия не увлекают молодых людей. Поэтому следует выяснить, что им в действительности интересно, какие темы наиболее актуальны, какие мероприятия они бы с удовольствием посещали и так далее. С этой целью для первокурсников необходимо проводить анкетные опросы или фокус-группы.

В свою очередь последняя проблема решается путем систематической организации различных мероприятий и конкурсов, направленных на поднятие командного духа, и регулярного проведения тренингов в рамках учебной группы, нацеленных на сплочение. Кроме того, для получения желаемого результата можно осуществить некоторую корректировку учебной программы определенных дисциплин, чтобы помочь студентам сдружиться и научиться работать совместно. Так, на семинарских занятиях преподавателям стоит давать учащимся большее количество групповых заданий, ведь именно в процессе работы в команде они смогут в какой-то мере сплотиться, а также развить свои коммуникативные способности и навыки быстро находить подход к любому человеку.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что социальная адаптация – это важный и сложный процесс, который встречается на пути каждого студента. В связи с чем необходимо незамедлительно устранять любые проблемы, с которыми сталкивается обучающийся в ходе приспособления к обстановке в вузе, чтобы обеспечить максимально комфортное и увлекательное пребывание в университете в период обучения. Стоит обратить внимание, что на улучшение ситуации с привыканием к новому формату учебной деятельности существенное влияние может оказать руководство вуза и кафедр. Кроме того, демонстрируя открытость для любых вопросов и искренне интересуясь

успехами учащихся, преподаватели так же могут существенно ускорить процесс приспособления к университету. А выявление предпочтений молодежи в сфере внеучебной деятельности поможет сделать адаптацию еще более успешной. При этом, столь же важна отдача самих студентов, поскольку при их трудолюбии и стремлении получить качественные знания адаптация будет происходить для них гораздо быстрее и проще. Следовательно, для ускорения процесса приспособления студенческой молодежи к вузу требуется соблюдение всех перечисленных условий, потому как именно при включенности всех единиц, составляющих рассматриваемый нами процесс, ситуация с социальной адаптацией значительно улучшится и скорость ее протекания возрастет.

Литература

1. *Заррина Ж.А.* Трудности социальная адаптация студентов в вузе [Электронный ресурс] // Science and Education. 2022. № 2. С. 1054–1059. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-sotsialnaya-adaptatsiya-studentov-v-vuze> (дата обращения: 10.09.2023)
2. *Ярушкин Н.Н., Сатонина Н.Н., Хабибов С.М.* Педагогический аспект социальной адаптации подростков [Электронный ресурс] // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2020. № 3. С. 51–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-aspekt-sotsialnoy-adaptatsiiipodrostkov> (дата обращения: 15.09.2023)

Ways to accelerate the process of adaptation of students in the university

Kachevskaya M.S.

*student, Novosibirsk State University of Economics
and Management (NSUEM), Novosibirsk, Russia
e-mail: nameforstudy111@gmail.com*

Keywords: social adaptation, student youth, adaptation in the university.

Возможности эффективности использования программы для профилактики гаджет-зависимости у детей младшего школьного возраста

Козлова А.О.

*студентка 1 курса магистратуры группы
23Ю – ПП (м/о) КИП – 1 МГППУ педагог-психолог
Г(О)БУ ППМСП – центр, г. Липецк, Россия
e-mail: belka-kozlov@yandex.ru*

Важную роль в развитии личности играют современные цифровые технологии, окутавшие информационным полем каждый уголок современной жизни, будь то обычный поход в магазин, в поликлинику, школу... Не замечая для самих себя, мы проходим мимо огромного потока информации, причем эти периодические действия отставляют цифровой слепок на подкорке нашего сознания. Не говоря уже о просмотре рекламы по телевизору, просмотров однотипных видео на видеохостингах, ежедневно вторящих реклам по радио, которые с подачи маркетологов рисуют нам свой образ современного мира, тем самым запутывая разум неокрепших личностей все сильнее с каждым днем.

В наше время многие дети, не умея говорить, уже знают, как включить телефон и найти любимый мультфильм или игру. А у младших школьников есть свой личный телефон и аккаунт, где у них своя виртуальная жизнь.

К сожалению, не все родители обращают внимание на то, что смотрит или во что играет их ребенок, не понимая, какую психологическую опасность несет незнание информационной грамотности в использовании телефона и к чему могут привести свободный доступ, без возрастных ограничений к нескончаемому потоку различной информации.

Агрессивные, бессмысленные или несущую ложную информацию игры и видео, которые заполнили просторы интернета, зачастую возвращают детский разум. Ребенок перестает контролировать свои эмоции, становится раздражительным, не понимает, где хорошие, а где плохие поступки. У него перестает гармонично развиваться эмоциональная сфера, тем самым, становясь заложником ложной информации и зависимость от виртуального мира.

Гаджет-зависимость (англ. *gadget addiction*) можно охарактеризовать как зависимость от использования всевозможных гаджетов, от интернета, социальных сетей и онлайн-игр.

Чтобы избежать таких последствий, родители и дети должны понимать: для чего нужен смартфон и как правильно им пользоваться, не вредя своему психологическому здоровью.

Осознание того, что чувства и эмоции, которые получают дети от нахождения в телефоне не такие красочные и яркие, как в реальной жизни, поможет не поддаваться влиянию информационного потока и не сделать цифровые технологии врагом для подрастающего поколения.

В исследовании представлены результаты дополнительной общеразвивающей программы для детей младшего школьного возраста по профилактике гаджет-зависимости с использованием обучающих карточек социально-гуманитарной направленности «Мир ребенка в информационной среде» (далее по тексту – Программа).

Новизна данной Программы в том, что она направлена на профилактику гаджет-зависимости путем развития эмоциональной сферы ребенка через использование обучающих карточек. Такая форма работы позволяет скорректировать эмоциональную сферу ребенка, обучить умению регулировать свои эмоциональные проявления и чувства, развить навыки самоконтроля. А домашнее задание поможет родителям и детям обогатить знание о безопасном использовании гаджета.

Практическая значимость работы заключалась в том, что разработанные занятия с обучающими карточками, позволяли обеспечить необходимую помощь детям младшего школьного возраста, имеющим проблемы эмоционального характера из-за использования гаджета. А авторские сказки закрепляли полученные знания и служили для профилактики гаджет-зависимости.

Программа направлена на организацию помощи ребенка, научить ориентироваться в окружающим информационном потоке и защитить себя от опасного и негативного воздействия информации.

Если обучающийся в полной мере усвоил данную Программу, то как следствие, получил знания информационной грамотности, навыки самоконтроля и умения понимать и контролировать свои эмоции.

Экспериментальное исследование и реализация программы проходили на базе Г(О)БУ ППМСП – центра г. Липецка.

Участники исследования: младший школьный возраст 7–11 лет.

Категория испытуемых: дети, имеющие проблемы в эмоциональной сфере из-за долгого использования гаджета (телефона, интернета, компьютера).

Общий объем выборки: 10 человек.

В выборке участвовали дети младшего школьного возраста, кто длительно использовал телефон (более 2 часов день) и с проблемами эмоционального характера, родители которых обратились за помощью Г(О)БУ ППМСП – центр г. Липецка к педагогу-психологу.

Экспериментальное исследование испытуемых и эффективность программы рассчитывались по следующим критериям: склонность к зависимости от компьютера (телефона, интернета); исследование уровня силы воли; определения уровня тревожности; оценка эмоционального состояния ребенка.

В качестве дополнительного критерия результативности усвоения программы были рассмотрены родительские отзывы и личные отзывы детей.

Уровень эффективности реализации программы в целом определялась путем процентного соотношения показателей динамики по всем участникам программы, участвующих в ней в течении 2022–2023 учебного года.

Позитивная и значительная динамика наблюдалась у 42% обследуемых, что выражалось в уменьшении проблемных зон.

Позитивная и незначительная динамика наблюдалась у 58% обследуемых. Данные результаты обусловлены: индивидуальными особенностями участников группы, индивидуальная работа с педагогом-психологом.

Полученные результаты свидетельствовали об положительной динамике реализации дополнительной программы. Из-за малого количества испытуемых, нельзя утверждать, что эта программа эффективна. Необходимы дальнейшие экспериментальные исследования для подтверждения эффективности программы.

Литература

1. Беловешкин, А. «Воля к жизни: самоучитель осознанного здоровья» [Электронный ресурс]. / А. Беловешкин. – Режим доступа: <https://www.beloveshkin.com/2015/11/ehlektronnaya-zavisimost-gadzhet-zavisimost-i-dofamin.html> – 2020.
2. Г(О)БУ ППМСП – центр г. Липецка. Дополнительные общеразвивающие программы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ppmsp48.ru/svedeniya-o-centre/obrazovanie>
3. Дополнительная общеразвивающая программа для детей младшего школьного возраста по профилактике гаджет-зависимости с использованием обучающих карточек социально-гуманитарной направленности «Мир ребенка в информационной среде». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-browser%3A%2F%2F4DT1uXEPRrJRX1UFoewruKg7W839BMuX1YeVuxGx3vfQACR6v1hmAX8CGPdGETI601W8Xam9gYOYvj2R0_vBAuOmRopqJGV7N2H10MceGRV3tgGS3pjOfYAoPe_EDxUDZQ_85UrZmotXaXUKP3_Mw%3D%3D%3Fsign%3Dz1dzlHm ywb7AuKbdz1UZi2sGpns9bjXEm5GhvVH5aHk%3D&name=dop-mir-rebenka-v-informacionnoj-srede.docx&nosw=1

Possibilities of effective use of the program for prevention of gadget addiction in primary school children

Kozlova A.O.

*1st year student of the master's,
degree group 23U – PP (m/o) KIP – 1 MGPPU,
teacher-psychologist G(O)BU PPMSP – center Lipetsk, Russia
e-mail: belka-kozlov@yandex.ru*

**Формирование навыков
межкультурной коммуникации в процессе
преподавания английского языка**

Коровина С.С.
Студент 3 курса магистратуры
e-mail: korovina.sk@yandex.ru

**Formation of cross-cultural communication
skills in the process of teaching English**

Korovina S.S.
3rd year Master's student
e-mail: korovina.sk@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of cross-cultural communication skills in the process of teaching business English. The main aim of the article is to prove that Formation of cross-cultural communication skills is a complex process, which is conditioned by the student's individual abilities. The article describes the pedagogical conditions that are necessary for the formation of cross-cultural communication skills in the process of teaching business English.

Keywords: cross-cultural communication, skills, the process of teaching, business English.

The Introduction part.

The economic and socio-cultural changes taking place in the modern world contribute to the growth of intercultural communication, the expansion of cooperation in international educational projects, and professional contacts between representatives of different cultures. All this requires professional competence from a specialist, an integral indicator of which is fluency in a foreign language and norms of intercultural communication. In this regard, when teaching a foreign language, the problem of preparing students for intercultural communication becomes a priority as an important condition for their integration into a multicultural society.

Preparation of students for cooperation with foreign partners, integration of personality into the systems of world and national cultures, intellectual and communicative development of the personality of future specialists as the purpose of training are reflected in the State Educational Standard of higher and vocational education and the Law of the Russian Federation "On Education". The Declaration on the establishment of the European Higher Education Area by 2010, adopted within the framework of the Bologna Process, focuses on the need to improve the level of teaching foreign languages to ensure students' readiness for life and work in a multilingual world.

Currently, the problem of the formation of the ability to intercultural foreign language communication is in the spotlight due to the increasing need to provide students with in-depth knowledge in the field of foreign languages, as well as the development of their personal qualities that contribute to full participation in the so-called dialogue of cultures. Now no one doubts the fact that even a brilliant knowledge of the language without understanding the culture of its native speakers will not lead to mutual understanding of the parties. Therefore, it is important to study not only a foreign language, but also the culture of the country of the language being studied.

In accordance with this, within the framework of the new educational paradigm, the task is to revise the system of training specialists in the formation of a secondary linguistic personality: teaching foreign languages should be based on the basic principles of intercultural communication.

Intercultural communication is a set of specific processes of interaction between people belonging to different cultures and languages. It occurs between interaction partners who not only belong to different cultures, but at the same time perceive the alienness of the partner. Recognition and understanding of different cultures lead to interaction, interdependence, interchange (for example, students, educational technologies); opportunities for cooperation in the field of music, art and science open up. The role of such events is obvious, as there is an opportunity to introduce students to the cultural values of different countries, the formation of a tolerant consciousness and the ability to participate in a direct dialogue of cultures, the desire to overcome difficulties arising from the collision of different cultures arises. It must be recognized that comprehensive and diverse efforts are being made to resolve the problems of intercultural communication.

One of the goals of teaching foreign languages has recently become language acquisition at such a level that the learner is able to participate in intercultural communication in the language being studied. This means that it is necessary to master all types of speech activity so much as to be able to conduct a direct dialogue with representatives of the countries of the language being studied.

A foreign language no longer acts only as a system of certain grammatical rules and a set of lexical units necessary for understanding foreign language speech. Today, it is a component of the general culture of the individual, with the help of which she can join the world culture. A cultural barrier, as well as a language barrier, can become a real factor hindering mutual understanding of communication participants. In the process of learning a foreign language, elements of country studies are combined with linguistic phenomena, as a result of which, along with mastering a foreign language, cultural knowledge is assimilated and the ability to understand the mentality of native speakers of another language is formed. Therefore, the involvement of cultural components in teaching a foreign language is closely related to the achievement of the main goal – communication in the language being studied.

The Literature review.

The first definition of “cross-communication” in the Russian science was made by E.M. Vereshchagin and V.G. Kostomarov. According to the scientists, “cross-cultural communication is an adequate mutual understanding of a communicative act by two participants from different national cultures” (Vereshchagin, Kostomarov, 1990, p.26). It has an applied nature, as it includes the study of cross-cultural communication skills and is closely related to the teaching of business English.

E.Hall was one of the first scientist who gave the structure and content Interest in the structure and content of the cross-cultural communication. He proved the significance of culture and communication connection. (Perwill, 2005, p.21).

Cross-cultural communication includes three main elements of cross-cultural competence: cognitive, intrapersonal and interpersonal elements. The interpersonal element is related with the individual’s ability to communicate effectively with people from different cultural groups (Chernyaeva, 2016).

V.G.Zinchenko, V.G.Zusman, and Z.I.Kirnose (2007) modeled a synergic model of intercultural communication. E.V.Volkova, Yu.N.Ziyatdinova, E.V.Volkova (2010), N.N.Klementsova (2016), and E.A.Loginova (2015) described the structure of intercultural communicative competence.

The Methods.

The theoretical foundations of the formation of cross-cultural communication skills in the process of teaching business English were studied through analysis, generalization, systematization and comparison of scientific information on the research problem. To develop the skills of cross-cultural communication of students, studying business English and testing the effectiveness of pedagogical conditions, the pedagogical experiment was used, supplemented by the necessary observations.

Results and Discussion.

Initially, the process of intercultural communication was based on conflict potential, as evidenced by a great many examples from the history of cultural interrelationships. In this context, it becomes very important to be able to respect the cultural characteristics of other peoples and cultures in order to understand each other and achieve mutual recognition. The possession of these skills and their implementation in the process of exchanging ideas, thoughts, knowledge, concepts of cultures between people has acquired a common name – intercultural competence.

The problem that has arisen in the situation of continuous language exchange has necessitated the emergence of a tool for worldwide communication as a means of overcoming interlanguage and intercultural barriers. Such a means of interaction of cultures within the framework of different national

stereotypes of thinking and communicative behavior was the dialogue of cultures, which directly affects mutual understanding and relationships between communicative parties.

According to the Russian philosopher M.M. Bakhtin, the dialogical meeting of two or more cultures mutually enriches, while allowing to preserve the unity and integrity of the native culture. Thus, the dialogue of cultures becomes a necessary component of the existence of the modern world and civilization as a whole. The idea of the dialogue of cultures is the openness of cultures to each other. However, this is possible if the following conditions are met: equality of all cultures, recognition of the right of each culture to differ from others, respect for another culture. As a rule, communication difficulties depend on the expectations and prejudices inherent in each person. Such difficulties in the process of communication are commonly called intercultural communication barriers that require certain efforts and special knowledge to overcome them.

According to P.V. Sysoev, barriers are defined as problems with insufficient formation of the skill of intercultural communication, arising in the process of interaction of cultures, hindering it or reducing its effectiveness. The reasons for such barriers may be increased anxiety or tension, which can lead to dysfunctional thought processes and behavior. They can also exacerbate all other obstacles that hinder effective intercultural communication. Among the psychological barriers, factors such as lack of interest, unconstructive decisions, and preconceived ideas are important.

Linguists I.Y. Markovina and Yu. A. Sorokin examined the causes of barriers in more detail in their study devoted to the analysis of national-specific components of cultures that hinder intercultural communication. They distinguish such components as traditions, behavior, worldview, artistic culture.

Based on personal experience, we can say that even a brilliant command of a foreign language does not exclude the occurrence of intercultural conflicts due to the constant occurrence of hotbeds of tension and conflicts between different systems of norms and values. In this regard, cultural differences in the form of contradictions and open clashes between peoples come to the fore in intercultural conflicts.

This situation is also observed in the field of education. It is reasonable to assume that due to the concentration of the teacher's attention on the integral personality of the student, concern for the development of his intellect, civic sense of responsibility, together with a spiritual personality with aesthetic, sensual, creative inclinations and development abilities, it is possible to effectively overcome communicative intercultural barriers.

When preparing a lesson, it can be recommended to think carefully and define its goals and objectives, as well as techniques and forms of training. Following this algorithm, during the lessons, children will develop such

personality qualities as sociability, looseness, desire to make contact, ability to interact in a team, etc. It is recommended to introduce all lexical units by means of models of speech behavior with the help of toys, fairy tale characters and cartoons popular in the country of the language being studied.

In addition, the basis of a modern foreign language lesson is adherence to trends in various spheres of human activity. This implies the involvement by the teacher of fashion trends relevant in the country of the language being studied, advertising, interesting and developing podcasts with authentic speech, educational comics, the method of projects, information technology, etc. The competent presentation of such material fully corresponds to the content of teaching in the context of a socio-cultural approach. Thanks to the transition from monotonous work to intellectual creative search, an active and purposeful personality is formed, which is focused on constant self-education and development.

Thus, according to D.V. Grigoriev, within the framework of the formation of intercultural competence, the content of the cultural component becomes of great importance. Here, intercultural competence is seen as the ability to adequately accept and interpret the linguistic and cultural features of one's own and another culture, based on the principles of linguistic diversity and tolerance. Students with constant interest and curiosity relate to history, culture, art, customs, traditions, the way of everyday life of the people, views on life, beliefs, hobbies, i.e. to everything related to the country of the language being studied.

The basis of such training is culture as a way of life. In this regard, the concept of the dialogue of cultures becomes a key component of teaching intercultural communication. As mentioned earlier, the formation of intercultural competence should be considered in connection with the development of the student's personality, his ability and willingness to participate in the dialogue of cultures based on the principles of cooperation, mutual respect, tolerance for cultural differences and overcoming cultural barriers. In the process of familiarization with a foreign culture in the context of a dialogue of cultures, the student relies on the cognitive means of his culture, attracted to the awareness of the means of another culture, on new knowledge about another culture formed in the process of its cognition, and on new knowledge about his culture created when comparing it with another culture.

In addition to forming a sufficient stock of background knowledge about the culture and life of the country of the language being studied, G.D. Dmitriev highlights the intercultural aspect of the learning process: fostering a positive attitude towards a foreign language, the culture of the people speaking this language. With an adequate and positive attitude to the realities of the language being studied, acceptance of a foreign culture as equal to their own, foreign language

learners will be able to effectively carry out intercultural communication, which subsequently leads to the formation of intercultural competence.

In foreign language classes at the university, special attention should be paid not to working out language phenomena divorced from real life, but to working on practically oriented situations of intercultural communication in which students may find themselves in the process of professional activity. The main task of the teacher in this case is to provide students with information on ways to avoid conflicts using language material acceptable for each specific case or knowledge of non-verbal ways of communication. To achieve this goal, we consider it mandatory to include in the curriculum a practice-oriented course of country studies using textbooks containing adequate country-specific information about another culture.

This approach focuses on the selection of the minimum of socio-cultural, linguistic, historical and intercultural information that will allow professional communication at a sufficient cultural level. It involves not only the transfer of knowledge, the development of professional skills, but also the formation of students in the field of foreign languages of the necessary personal qualities.

Let 's divide the skills and qualities into the following groups:

- professional competence;
- social competence;
- intercultural competence.

Professional competence is understood as a set of knowledge, skills and abilities relevant to the relevant professional field. In the structure of training specialists in the field of foreign languages, these will be linguistic, speech and cultural competencies, which implies knowledge of the grammatical system and vocabulary, as well as possession of foreign language speech skills. At the same time, the cultural context should include not only foreign culture, but also components of native culture that are significant for intercultural interaction. The intercultural space created in this way contributes to the creation of more voluminous pictures of the world and the development of the ability to perceive and interpret the situation from the perspective of the target and native cultures.

Social competence includes the ability to communicate, cooperate, resolve conflicts, and be in touch. We are talking about the development of cognitive, psychological and behavioral abilities that should ensure effective and mutually beneficial social interaction with representatives of another culture based on its knowledge (and not only abstract regional knowledge, but also knowledge relevant for intercultural communication).

Intercultural competence includes knowledge of cognitive and communicative styles of representatives of other linguistic and cultural communities, the formation of readiness for change, the ability to adapt to someone else's culture, to recognize alternative values and behaviors. Important qualities from the point of view of intercultural communication are tolerance,

empathy, the ability to postpone an ethnocentric assessment of the behavior of communication partners.

The Conclusion.

Based on the above, it can be concluded that in the process of mastering a foreign language, students reveal their creative potential to learn the country of the language being studied, the mentality of people, art, history, culture; there is an incentive to their own improvement in cultural and spiritual terms.

The formation of intercultural communication skills ensures a close relationship between the cognitive and linguistic consciousness of the learner. We came to the following conclusions:

1. Students should not only speak a foreign language, but also know the national and cultural specifics of communication, cultural differences and socio-cultural norms of behavior of native speakers, their culture.
2. Mastering a foreign language culture involves, along with the assimilation of cultural knowledge, the formation of the ability and willingness to understand the mentality of native speakers.
3. All this is possible when considering the “linguistic picture of the world” and the formation of a set of intercultural communication skills.

Based on this, we offer the following methodological recommendations that help optimize the process of learning a foreign language:

1. It is advisable to include the formation of intercultural communication skills in the context of training.
2. The formation of intercultural communication skills in the process of teaching foreign languages will allow students to better understand native speakers, to understand the “linguistic picture of the world”.
3. When selecting educational topics and texts, designing creative tasks and linguistic and cultural analysis, it is important to consider possible linguistic and cultural interference and ways to overcome it through the formation of intercultural communication skills in schoolchildren.

References

1. *Гамезо М.В.* Возрастная и педагогическая психология. М.: Издательство «Педагогическое общество России». 2014. 512 с.
2. *Сысоев П.В.* Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // ИЯШ. М., 2001. С. 16–18.
3. *Borysko, N.F.* (2018). Problems of cross-cultural training of pre-service foreign language teachers. *Foreign languages*, 1 (93). 9–20. DOI: <https://doi.org/10.32589/im.v0i1.12486>
4. *Chernyaeva, I.V.* (2016) The problems of intercultural communication and the methods of measurement of intercultural; communicative competence of the students participating in intercultural international programs [Chernyaeva, I.V. (2016) The herald of science and creation, Issue 11, 122–134.

5. *Cowie, B.* Teaching and Learning in the ICT Environment / B. Cowie, A. Jones // International Handbook of Research on Teachers and Teaching. – 2009. – 801.
6. *Deardorff, D.K.* (2011) Intercultural competence in foreign language classrooms: a framework and implications for educators. Intercultural competence. Concept, challenges, evaluations, Germany, Bern, 37–54.
7. *Elizarova, G.V.* (2005) Culture and the study of foreign languages [Yelizarova, G.V. (2005) Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam], Russia, Saint-Petersburg, 352.
8. *Klementsova, N.N.* (2016) Text in the formation of intercultural communication of students in a non-linguistic university [Klementsova, N. N. (2016) Tekst v formirovaniy mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovogo vuza]. Modern problems of linguistics, teaching and teaching methodology: collection of scientific works, Russia, Kaliningrad, 47–55.
9. *Loginova, E.A.* (2015) Formation of intercultural competence of students of humanitarian specialties while studying German language at the basis of authentic text [Loginova, Ye. A. (2015) Philological sciences. Theoretical and practical issues, Issues 8–2 (50), Russia, Tambov, 103–105.
10. *Millrud, R.P.* (2004) Modern problems of the methodology of foreign language teaching abroad [Mil'rud, R.P. (2004) Issue 3, 34–40.

PEST анализ в информатизации педагогического образования в Китае на современном этапе

Ли Т.

*Аспирантка, Факультета педагогического образования МГУ им. М.В.Ломоносова
119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 52
e-mail: tiffanylitian@mail.ru*

Ключевые слова: PEST анализ, педагогическое образование, информатизация педагогического образования, анализ, аспект.

PEST-анализ оценивает внешние факторы, в образовательной организации он оказывают влияние на развитие организации. PEST-анализ выявляет политический (Political), экономический (Economic), социальный (Social) и технологический (Technological) аспект внешней среды.

Вслед за распространением компьютерных технологий возникла информатизация. Информатизация педагогического образования представляется собой явление в процессе развития педагогического образования. Использование PEST-анализа может помочь исследователям распознать внешнюю среду развития информатизации педагогического образования и способствовать ее развитию.

Прежде всего, P – политический аспект, в которой находится информатизация педагогического образования, в основном относится к политике, издаваемой государством или правительством в контексте информатизации. В 2002 году Министерство образования обнародовало «Мнения по содействию построению информатизации педагогического образования». Данный документ является первой систематической политикой информатизации педагогического образования в Китае. В 2004 году Министерство образования обнародовало «Стандарты компетентности в области образовательных технологий для учителей начальных и средних школ (экспериментальные)», этот документ гарантирует, что учителя начальных и средних школ приложат усилия, чтобы овладеть должными квалификационными навыками по обучению информатизации. В 2018 году Министерство образования опубликовало «План действий по информатизации образования 2.0». В плане указывается, что политика информатизации педагогического образования вступила в стадию углубленного применения и развития.

Для того, чтобы стимулировать развитие информатизации педагогического образования, правительство КНР приняло ряд документов.

E – экономический аспект. Экономика, как материальная основа, обеспечивает развитие образования. Скорость и качество реформы образования зависят от достаточности экономических условий. В последние годы стабильное и гармоничное развитие народного хозяйства

способствовало информатизации педагогического образования. Масштабы китайских расходов на информатизацию образования продолжают расти. В 2011 году Министерство образования опубликовало «Десятилетний план развития информатизации образования (2011–2020 годы) (проект, вынесенный на обсуждение)», в котором предлагается, чтобы «правительства всех уровней перечисляли расходы на информатизацию образования в размере не менее 8% средств на образование». С 2011 по 2019 год финансовые вложения государства в высшее образование выросли на 76,13%, также выросли расходы в информатизацию педагогического образования. Увеличение финансирования обеспечивает «денежный поток» для цифровой трансформации и становится прямой движущей силой цифрового развития высшего образования.

S – социальный аспект. Образование должно адаптироваться к социальному развитию, трансформация и изменение социальной формы требует, чтобы образование реагировало на это действием. Прежде всего, с момента вспышки COVID-19 в 2020 году обучение на дистанционной форме стало основным методом обучения, требующим от учителей овладения новыми навыками, то есть использования информационных технологий для преподавания. Кроме этого, в докладе «Учиться быть: мир образования сегодня и завтра» отмечается, что образование развивается в направлении всего общества и отдельных лиц на протяжении всей жизни, и функция образования должна быть распространена на все аспекты жизни общества, чтобы способствовать строительству обучающегося общества. Непрерывное обучение требует от учителей идти в ногу со временем и повышать свой квалификационный уровень.

T – технологический аспект. В 21 веке продолжается новая технологическая революция и промышленная трансформация. Быстро развиваются новые технологии, представленные интернетом и искусственным интеллектом. Интернет, виртуальная реальность, искусственный интеллект и анализ больших данных ускоряют развитие всех отраслей в мире. Образование тоже не стало исключением. В марте 2022 года прошла опытная эксплуатация Национальной платформы умного образования для начальных и средних школ. Это делается, чтобы предоставить педагогам богатые ресурсы для преподавания.

Подводя итог, можно сказать, что, осознав внешнюю среду развития информатизации педагогического образования, исследователи могут сформулировать стратегии развития информатизации педагогического образования.

Литература

1. Министерство образования КНР. (2002) Мнения по содействию построению информатизации педагогического образования. Тенденция реформы базового образования, № 9, с. 11.

2. Ван Гоминь, Инь Яньлань, Чжан Цзыши. (2021) Построение системы повышения квалификации педагогических кадров в местных педагогических колледжах в эпоху информатизации образования 2.0. Информатизация образования в Китае, № 16, с. 87
3. Сон Лин. (2018) Анализ кризиса развития информатизации образования. Образовательное исследование, № 4, с. 6.
4. Ван Юньву, Хуан Жунхуай, Ян Пин, Ван Юйжу. (2019) 40 лет реформ и открытости: эволюция и преодоление информатизации образования от 1.0 до 2.0. Китайское медицинское образование и образовательные технологии, т. 33, № 1, с. 2

PEST analysis in the informatization of teacher education in China at the present stage

Li Tian

*Postgraduate student, Faculty of Educational Studies,
Lomonosov Moscow State University
2 Humanities Building, Leninskie Gory,
GSP-1, Moscow, 119991, Russia
e-mail: tiffanylitian@mail.ru*

Keywords: PEST analysis, teacher education, informatization of teacher education, analysis, aspect.

Потенциал курса «История России» при формировании креативного мышления на уровне основного общего образования

Лихачев Т.Д.

*аспирант, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)*

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: timotey35@gmail.com

Половникова А.В.

*кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)*

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: PolovnikovaAV@mgpu.ru

Ключевые слова: PISA, креативное мышление, курс «История России»,
основное общее образование.

Креативное мышление является одним из элементов функциональной грамотности и по определению PISA-2021 представляет собой «способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствовании идей, направленных на получение нестандартных и оптимальных решений, и/или нового знания, и/или эффективного выражения воображения.» [1]

Хорошо развитая креативность является неотъемлемым качеством, способствующим развитию личности и успешной адаптации в современном мире. Оно позволяет нам вносить новые идеи, находить нестандартные решения проблем и справляться с быстро изменяющимися условиями.

Дж. Гилфорд разработал свою систему оценивания креативности, первым разделив мышление на два типа: дивергенцию и конвергенцию. Последнее характеризуется поиском одного верного ответа, выхода из ситуации, когда предложено множество условий. Дивергентное мышление в свою очередь более оригинально и неординарно, так как генерирует разные решения и подходы, оно более разносторонне. Именно дивергентное мышление является основой креативности [2].

В исследовании PISA-2021 процесс креативного мышления включает выдвижение и совершенствование разнообразных и креативных идей, их оценку и отбор тех, которые могут быть впоследствии доработаны и уточнены [1]. Модель оценки креативного мышления по PISA включает два основных компонента:

- тематическую модель, выделяющая содержательные области, которые используются при создании измерительных материалов;
- Компетентностную модель, определяющую мыслительные процессы, которые будут задействованы в процессе решения заданий.

Тематическая модель имеет две широкие области: креативное самовыражение и получение нового знания/креативное решение проблем

Эти содержательные области делятся еще на четыре подобласти:

- Письменное или устное словесное самовыражение
- Изобразительное и символическое самовыражение
- Решение естественнонаучных и математических проблем
- Решение социальных проблем

Компетентностная модель оценки креативного мышления предполагает, что процесс креативного мышления включает выдвижение и совершенствование разнообразных и креативных идей, их оценку и отбор тех, которые могут быть впоследствии доработаны и уточнены.

Любое обучение эффективнее происходит, если обучающиеся заинтересованы в деятельности и воспринимают новый опыт с интересом и энтузиазмом. Один из способов заинтересовать учеников – применение различных видов игровых технологий, что позволяет восполнить ограниченность в заданиях, разнообразить формы обучения, повысить творческую активность учащихся.

Необходимо вести поиск новых способов для создания комфортных условий для участников образовательного процесса, позволяющих реализовать свои личностные возможности.

Важно понимать, что развивать креативное мышление можно не только в формате самостоятельного занятия, но и интегрируя элементы формирования креативности в содержание различных предметов. Данную концепцию можно реализовать, используя задания, имеющие ориентацию как на усвоение предмета, так и на формирование креативного мышления.

Курс «История России» предлагает богатый материал для творческого осмысления. Учащиеся могут разрабатывать собственные гипотезы, искать нестандартные решения и рассуждать о возможных сценариях развития исторических событий. Исследование исторических фактов стимулирует креативное мышление и способность к инновациям.

Согласно концепции преподавания истории в школе, «целью школьного исторического образования является формирование и развитие личности обучающегося, способного к самоидентификации и определению своих ценностных ориентиров на основе осмысления и освоения исторического опыта своей страны и человечества в целом, активно и творчески применяющего исторические знания и предметные умения в учебной и социальной практике.» [3] Развитие креативного мышления ни только не противоречит данной цели, но даже способствует более эффективному ее достижению.

Обратимся к примерам заданий на формирование креативного мышления в рамках курса «История России»:

Например, задание на решение социальной проблемы прошлого: Учитель зачитывает социальную проблему, например «Земельный вопрос, при отмене крепостного права», затем учащиеся предлагают свой путь решения проблемы, упоминая его плюсы и минусы. Затем устраивается дискуссия, во время которой учащиеся могут задавать друг другу вопросы. На дискуссию дается 3 минуты. По окончании 3 минут учитель выбирает лучшее решение проблемы.

Данное задание затрагивает следующие аспекты креативности (по PISA): решение социальной проблемы, устное самовыражение, разработка идеи, выявление сильных и слабых сторон идеи.

Важной особенностью данного задания является то, что игроки могут почувствовать себя значимыми деятелями и глубже вникнуть в суть той или иной социальной проблемы.

Также задания, имеющие потенциал к формированию креативного мышления, можно использовать при изучении новых терминов и понятий. Учащимся нужно предложить как можно больше вариантов альтернативного названия какого-либо объекта, процесса или явления за минуту, например «смутное время», «Ледовое побоище». Зачитав варианты, учащиеся путем голосования выявляют среди них самый подходящий.

Данное задание затрагивает следующие аспекты креативности (по PISA): письменное самовыражение, устное самовыражение, выдвижение идеи, выдвижение креативной идеи

Умение предложить как можно больше вариантов является умением выдвигать как можно больше идей за ограниченный промежуток времени. При этом не каждый из вариантов должен быть креативным. Выделяя самый креативный вариант, участники игры дают некую обратную связь, касающуюся понимания понятия «креативность», а также демонстрируют свое видение креативного ответа.

Заключение:

Курс «История России» имеет огромный потенциал для формирования креативного мышления учащихся на уровне основного общего образования. Эти навыки являются ключевыми приобретениями в современном мире, способствуя успешной адаптации и личностному развитию учащихся. Важным аспектом формирования креативности является вовлеченность учащихся в процесс и отсутствие рамок, по этой причине наилучшим вариантом будет формирование креативного мышления в рамках внеурочной деятельности.

Литература

1. Авдеевко Н.А., Демидова М.Ю., Ковалева Г.С., Логинова О.Б., Михайлова А.М., Яковлева С.Г. Основные подходы к оценке креативного мышления в рамках проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности» // Отечественная и зарубежная

- педагогика. 2019. № 4 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-otsenke-kreativnogo-myshleniya-v-ramkakh-proekta-monitoring-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti> (дата обращения: 13.010.2023).
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления / Дж. Гилфорд, под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – 534 с.
 3. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243/> (дата обращения 14.010.2023)

The potential of the course “History of Russia” in the formation of creative thinking at the level of basic general education

Likhachev T.D.

*PhD student, Moscow City Teachers
Training University (MCTTU)
Moscow, Russian Federation
e-mail: timotey35@gmail.com*

Polovnikova A.V.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Moscow City Teachers Training
University (MCTTU), Moscow, Russian Federation
e-mail: PolovnikovaAV@mgpu.ru*

Keywords: PISA, creative thinking, course “History of Russia”, basic general education.

Свобода педагога как ценностная категория в образовании: актуальность и перспективы исследования

Мальцева Е.В.

*старший преподаватель кафедры педагогики и психологии,
Глазовский государственный инженерно-педагогический
университет им. В.Г. Короленко (ФГБОУ ВО ГИПУ)
г. Глазов, Российская Федерация
e-mail: briga@list.ru*

Ключевые слова: свобода как педагогический феномен, свобода педагога как ценность, свободоспособность, гуманистическая парадигма образования.

Современная система образования имеет гуманистическую направленность, основанную на осмыслении и практическом воплощении идеи свободы человека, правовых и материальных гарантий его автономного независимого существования, признания ценности его неповторимой индивидуальности.

В статье 3 ФЗ «Об образовании в РФ» в числе принципов государственной политики в области образования указаны следующие: «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности», «свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей», «автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся» [1].

К личностным результатам освоения основной образовательной программы обучающимися относится «принятие традиционных национальных, общечеловеческих гуманистических и демократических ценностей» [2], в числе которых, безусловно, свобода как прямое выражение идей гуманизма и демократии.

Идея свободы, как мы видим, декларируется на законодательном уровне, а также рассматривается педагогической наукой в рамках педагогики свободы и педагогической аксиологии. Следует отметить, что большинство исследований посвящены изучению свободы ребенка в педагогическом процессе, оставляя без должного внимания аспект свободы педагога. Однако свободой в равной степени должны быть наделены все участники образовательных отношений – дети, родители и педагоги.

Следует также сказать о том, что в отечественной педагогической науке феномен свободы до недавнего времени не выступал в качестве

самостоятельного предмета исследования. Впервые определение свободы как педагогическому явлению было дано Е.В. Ивановым в 2004 году, а затем данному явлению было посвящено исследование А.П. Ромаева. Эти работы также были направлены на усвоение содержания и значения свободы ребенка как педагогического явления.

Е.В. Иванов определяет свободу как «осознанную возможность и способность выбирать и действовать, исходя из внутренних побуждений и потребностей, обусловленных особенностями человека как природного, духовного и социокультурного существа» [6, с. 57].

На наш взгляд, определение, данное Е.В. Ивановым, соотносится с синтетическим подходом к пониманию свободы в философии и применительно к свободе педагога означает возможность поступать и действовать в профессионально-педагогической сфере в соответствии со своими желаниями, потребностями и устремлениями.

Исходя из данного определения, можно выделить следующие составляющие свободы педагога как педагогического явления:

1. осмысленные желания и устремления педагога в профессионально-педагогической деятельности;
2. осуществление выбора дальнейшей траектории профессионального становления;
3. действия педагога по ее реализации в практической деятельности.

Выделенные компоненты свободы педагога находятся в неразрывной связи между собой и наделяют педагога свободоспособностью, которую О.С. Газман определяет как «способность самостоятельно, независимо строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать собственное жизненное предназначение, осуществляя свой выбор» [4, с. 55]. О.С. Газман предлагает рассматривать человека не только как природное (биологическое) и социальное (культурное) существо, но и как свободное (независимое, самосущее, экзистенциальное) [4, с. 55]. Исследователь также предлагает дополнить принципы культуросообразности и природосообразности принципом свободосообразного образования. Вслед за О.С. Газманом на необходимость добавления принципа свободосообразности к двум другим фундаментальным принципам педагогики указывает М.Н. Дудина, которая полагает, что «синергия природосообразности, культуросообразности и свободосообразности ставят педагогику на рельсы истинного гуманизма» [5, с. 15].

Все три компонента свободы педагога как педагогического явления (осознанные потребности, готовность к выбору и действиям) представлены в качестве целевых ориентиров и результатов воспитания на уровне основного общего и среднего общего образования. Так, в ФГОС СОО овладение универсальными регулятивными действиями в аспекте самоорганизации предполагает умение делать «осознанный выбор, аргументировать его, брать ответственность за решение» [3].

Целевые ориентиры результатов воспитания на уровне среднего общего образования в области трудового воспитания включают в себя «умение совершать *осознанный выбор* будущей профессии и *реализовывать собственные жизненные планы*» [3].

В качестве личностных результатов освоения образовательной программы на уровне основного общего образования в области трудового воспитания выступает также «готовность к *осознанному выбору и построению индивидуальной траектории образования и жизненных планов с учётом личных и общественных интересов, потребностей*» [2].

Одним из результатов воспитания на уровне основного общего образования в области духовно-нравственного воспитания является осознание «соотношения свободы и ответственности личности в условиях индивидуального и общественного пространства» [2].

Таким образом, выделенные нами составляющие свободы педагога как педагогического явления являются целевыми ориентирами и результатами освоения образовательной программы современной школы, что подчеркивает актуальность идеи свободы на современном этапе развития педагогической науки и практики.

Способствовать достижению обозначенных результатов образовательной программы школьниками способен только педагог, обладающий свободой как ценностной категорией, а точнее «свободоспособный» педагог. Формируя личностные и метапредметные результаты школьников, педагог сам должен обладать указанными качествами, навыками, компетенциями.

Рассмотрение свободы педагога как ценностной категории определяет ее не только как составляющую мировоззрения учителя, но и как регулятор его поведения, задающего вектор профессионального становления, что имеет особое значение в подготовке будущих учителей. Ценности, отражая потребности и интересы человека или группы людей, обладают определенной значимостью и обуславливают поведение человека, являются его регулятором.

Особое значение приобретает формирование свободоспособности будущих учителей в условиях педагогического вуза в ходе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла, прохождения педагогических практик и отдельных курсов по выбору студентов. Важным результатом такой подготовки в контексте ценностной категории свободы педагога является: осознание собственных потребностей и устремлений в профессионально-педагогической деятельности, готовность к выбору в соответствии с внутренними побуждениями и действиям по выстраиванию индивидуальной траектории самосовершенствования.

Таким образом, одним из актуальных направлений развития гуманистической образовательной парадигмы является исследование свободы

педагога как ценности. Образовательный смысл педагогики свободы в равной степени должен наполнять и обогащать систему подготовки будущих учителей и раскрываться в системе общего образования, обеспечивая:

- уникальность личности, возможность существовать в своем сознании и сознании других как нечто неповторимое, имеющее самоценность;
- возможность становления обучающегося субъектом собственного развития;
- самореализацию как выстраивание собственной жизненной траектории на основе самоопределения.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральная образовательная программа основного общего образования (Утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 18.05.2023 под № 370).
3. Федеральная образовательная программа среднего общего образования (Утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 18.05.2023 № 371).
4. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002, 296с.
5. *Дудина М.Н.* Свободосообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики. – Авт.: – Екатеринбург, 2004. – ООО «АКВА-ПРЕСС», 2004–16 с.
6. *Иванов Е.В.* Феномен свободы в педагогике: Монография. – Великий Новгород: НовГУ, 2003.

Teachers' freedom as a value category in education: relevance and prospects of the research

Maltseva E.V.

*Senior lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology,
Glazov State Engineering and Pedagogical University
named after V.G. Korolenko, Glazov, Russia
e-mail: briga@list.ru*

Keywords: freedom as a pedagogical phenomenon, teachers freedom as a value, freedom, humanistic paradigm of education.

Формирование гражданской позиции будущих педагогов

Мезенцева А.И.

*доцент, Севастопольский государственный университет
(ФГАОУ ВО СевГУ), г. Севастополь, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9868-9800/>

e-mail: anna87-05.86@mail.ru

Ключевые слова: формирование, гражданская позиция, гражданственность, будущие педагоги.

Актуальность исследования обусловлена изменением отношений между государством и гражданским обществом. Цель статьи – выявить особенности формирования гражданской позиции будущих педагогов. Основными результатами являются особенности формирования гражданской позиции будущих педагогов. В исследовании отражена и раскрыта сущность гражданской позиции. Разработан курс «Я-гражданин России и Севастополя» и алгоритм оценки дискуссий, проводимых на занятиях. В этой апробации приняли участие 37 преподавателей и 106 обучающихся.

Проблема формирования гражданской позиции уже рассматривалась в современной литературе (Асмолова, Вульф, Гаязов, Караковский). Данные учёные определяют гражданскую позицию как деятельностный процесс, обеспечивающий активизацию социализацию индивидуума [2–4]. Психологические аспекты формирования гражданской позиции личности освещены в работах Иконниковой [5], которая определила стороны формирования гражданской позиции через систему отношений к жизни, событиям и людям. Итак, нами представлены компоненты гражданской позиции будущих педагогов (рис. 1.).

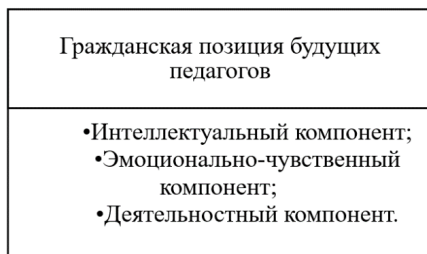


Рис. 1. Компоненты гражданской позиции будущих педагогов

Основными результатами данного исследования являются: 1) сущность гражданской позиции и особенности формирования гражданской

позиции будущих педагогов; 2) экспериментальная проверка особенностей формирования гражданской позиции будущих педагогов [6].

Сущность гражданской позиции и особенность формирования гражданской позиции будущих педагогов. Выявлено, что гражданская позиция – это интегральное качество личности, которая осознает свои гражданские права, свободы и обязанности; осознает свою гражданскую ответственность перед обществом; имеет устойчивую ориентацию на гражданскую активность в рамках правовых норм. Мы понимаем формирование гражданской позиции будущего педагога как целенаправленный процесс включения обучающихся в правовые, моральные, политические, социальные и экономические отношения для осознания гражданских прав, свобод и обязанностей, понимания гражданской ответственности, воспитания устойчивой ориентации на гражданскую активность в рамках заповедей закона. Установлено, что с позиции системного подхода человек относится к классу саморегулирующихся целенаправленных систем, функционирующих на основе соотношения двух типов информации: условий окружающей среды (ситуации) и системы личностных состояний. Выяснено, что особенности формирования гражданской позиции в процессе подготовки педагога-инноватора заключаются: в знании гражданского общества, прав, свобод и обязанностей гражданина; вовлечение студентов как субъектов в существующие правовые, моральные, политические, социальные и экономические отношения для развития гражданской активности, переживания формирования гражданской позиции и эмоционально-ценностного отношения к ней [6].

Эксперимент по изучению особенностей формирования гражданской позиции будущих педагогов. Экспериментальная проверка результатов исследования проводилась в Севастопольском государственном университете в 2022–2023 гг. В эксперименте приняли участие 37 преподавателей и 106 обучающихся. Эксперимент проходил в три этапа: начальный, формирующий и контрольный.

На этапе констатации, в ходе опроса, было выяснено отношение преподавателей и обучающихся к процессу формирования гражданской позиции. На этапе формирования, для развития знаний обучающихся о гражданском обществе, был разработан и включен в учебную программу курс «Я-гражданин России и Севастополя». Целью курса было ознакомить обучающихся с историей возникновения гражданского общества, его институтами и механизмами функционирования. Для достижения этой цели были поставлены три задачи: научить обучающихся самостоятельно работать с рекомендуемой литературой, грамотно вести дискуссию и четко излагать свои мысли в письменном виде. Курс состоит из трех блоков, представленных на рисунке 2.

Авторский курс «Я-гражданин России и Севастополя»

1. Идеологические корни гражданского общества.
2. Институты гражданского общества и их взаимодействия с государством.
3. История возникновения институтов гражданского общества в России, их современные особенности и перспективы развития.

Рис. 2. Блоки авторского курса «Я-гражданин России и Севастополя»

В результате изучения курса обучающиеся должны: 1) знать теоретические основы, исторические условия и исследовательские подходы к определению понятия «гражданское общество» и его взаимодействию с государством; 2) уметь сформулировать личное определение гражданского общества и предложить его функции и анализ для описания современной ситуации; применять выбранную теоретическую конструкцию к анализу конкретных периодов становления гражданского общества и конкретных действующих институтов гражданского общества; 3) иметь представление о формах взаимодействия структур гражданского общества, существующих в России и зарубежных странах внутри государства; 4) обладать навыками критического мышления; подготовка политических текстов; анализ эффективных форм взаимодействия структур гражданского общества внутри государства.

В ходе эксперимента был разработан алгоритм оценки дискуссий, проводимых на занятиях, представленный на схеме 1.

На контрольном этапе проводится анализ результатов эксперимента. Установлено, что особенности формирования гражданской позиции у будущих педагогов зависят от их возрастных особенностей, а также методической и гражданской культуры педагогов.

Формирование гражданской позиции – это длительный и сложный педагогический процесс, предполагающий формирование субъективной позиции будущего педагога. Подготовка будущего педагога должна включать информацию, способствующую осознанию принципов своей гражданской позиции. Можно сказать, что это включает в себя принцип идентификации человеком своего статуса, принцип осознания моральных национальных ценностей. Формирование гражданской позиции будущих педагогов требует создания педагогической среды, направленной

на свободное усвоение нравственных национальных ценностей. Формирование гражданской позиции – это длительный и сложный педагогический процесс, предполагающий формирование субъективной позиции будущего педагога. Подготовка будущего педагога должна включать информацию, способствующую осознанию принципов своей гражданской позиции. Можно сказать, что это включает в себя принцип идентификации человеком своего статуса, принцип осознания моральных национальных ценностей. Формирование гражданской позиции будущих педагогов требует создания педагогической среды, направленная на свободное усвоение нравственных национальных ценностей [6].



Схема 1. Алгоритм оценки дискуссий, проводимых на занятиях

Определено, что гражданская позиция, как одна из основных характеристик личности, имеет конкретное историческое содержание, поскольку каждый этап развития гражданского общества предъявляет новые требования к активности граждан. Суть гражданской позиции заключается в осознании гражданских прав, свобод, обязанностей и социальной ответственности, а также в устойчивой ориентации на гражданскую активность в рамках правовых норм. Формирование гражданской позиции в ходе подготовки учителей-новаторов или представителей нового поколения – это целенаправленное развитие знаний учащихся о гражданском обществе, правах, свободах и обязанностях гражданина, а также включение в гражданскую деятельность в рамках правовых норм. К особенностям формирования гражданской позиции будущих педагогов относятся: развитие знаний о гражданском обществе, правах, свободах и обязанностях гражданина, а также вовлечение студентов как субъектов правовых, нравственных, политических, социальных и

экономических отношений в развитие гражданской активности, переживание формирования гражданской позиции и эмоционально-ценностное отношение к ней [6].

Итак, установлено, что совокупность знаний о гражданском обществе, правах, свободах и обязанностях гражданина позволяет обучающемуся разрабатывать собственную линию гражданского поведения, выстраивать адекватные отношения с гражданским обществом и государством, формировать культуру гражданского мышления, отстаивать свою гражданскую позицию цивилизованно, не нарушая прав и интересов других людей. Эпистемологический анализ знаний о гражданском обществе, правах, свободах и обязанностях гражданина показал, что знания в этой сфере апеллируют не к естественной сущности вещи, а к ее смыслу. Выявлены три этапа усвоения знаний о гражданском обществе, правах, свободах и обязанностях гражданина: 1) сознательное восприятие и запоминание, выражающееся в непосредственном воспроизведении знаний; 2) применение образца в аналогичных условиях; 3) творческое использование в незнакомых ситуациях.

Выявлено, что эффективное формирование гражданской позиции будущих педагогов повышается при условии приверженности развитию знаний о гражданском обществе, правах, свободах и обязанностях гражданина, а также вовлеченности студентов как субъектов в правовые, морально-политические, социальные и экономические отношения. Выявлены этапы вовлечения обучающихся как субъектов в существующие правовые, морально-политические, социальные и экономические отношения: 1) формирование устойчивой ориентации на освоение различных гражданских ролей; 2) суждение о поддержании гражданских ролей и овладение умениями планировать личную гражданскую активность, самоорганизовываться, самоконтролировать; 3) воспитание гражданской ответственности; 4) развитие способностей к самоанализу и самокритике.

Литература

1. *Акромов А.А.* Development of the civic position of future teachers in the system of lifelong education [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/development-of-the-civic-position-of-future-teachers-in-the-system-of-lifelong-education> (дата обращения: 11.07.2023).
2. *Асмолов А.Г.* The strategy of sociocultural modernization of education: on the way to overcoming the identity crisis and building a civil society. Вопросы образования, 1, 2008. – 65–86 с.
3. *Вулфов Б.З.* Goals and essence of civic education. М.: Педагогика, 1990. – 136 с.
4. *Гаязов А.С.* Formation of a citizen: theory, practice, problems. Челябинск: Издательство СЦПУ, 1995. – 238 с.

5. *Ikonnikova S.N.* The youth. Sociological and socio-psychological analysis. Leningrad: Publishing House of Leningrad State University, 1974. – 166 p.
6. *Terentyeva, I.V., & Pugacheva, N.B.* (2017). Formation of A Civic Stand for Future Innovative Teachers. In R. Valeeva (Ed.), *Teacher Education – IFTE 2017*, vol 29. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 822–830). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.94>

Formation of the Civic Position of Future Teachers

Mezentseva A.I.

Senior professor, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9868-9800>

e-mail: anna87-05.86@mail.ru

Keywords: formation, citizenship, citizenship, future teachers.

Внедрение инновационной педагогической технологии «Точка роста» в образовательную деятельность школы

Моисеенко А.Л.

*учитель биологии и химии, МБОУ СОШ № 2 им. П.И. Арчакова
ст. Старощербиновская Краснодарского края, Россия
e-mail: anna-51183@yandex.ru*

Ключевые слова: инновационная педагогическая технология «Точка роста».

Внедрение «инноваций» в образование способствует значительному развитию образовательных организаций Краснодарского края. «Инновации» в «Точка роста» помогают образовательным организациям стать более эффективными и конкурентоспособными, используя обновленные идеи, технологии и практики. Но для этого педагогам и обучающимся нужно принять новый образ мышления, который поощряет экспериментирование, риски и постоянное совершенствование (педагог – изобретающий). Именно лидеров в образовании призвана выявить и поощрить инновационная педагогическая технология «Точка роста».

Для союза целевой модели наставничества и «Точка роста» важно всесторонне повышать уровень осведомленности педагогического коллектива и общества о значимости «инноваций» для развития южного региона и страны. Важность и необходимость внедрения новых инструментов в системе образования: «Нужно отметить пристальное внимание к развитию «искусственного интеллекта» во всех сферах образовательного пространства и жизни общества. Также сейчас проявляется особый интерес к “умным” технологиям (например, нейросеть Chat GPT для определения как компетенций педагога, так и УУД школьника), у которых имеется большой потенциал для решения многих проблем современного общества. Российские образовательные институты активно развивают инновационные проекты для «Точка роста», и участие в перечне конкурсов – позволяющее обучающимся, получить признание, а также повысить имидж образовательной организации и возможность поступления в лучшие университеты страны».

Инновационная педагогическая технология «Точка роста» – так же выступает как цифровая модель, которая учитывает не только работу электронной дидактики, но и множество других фактов о ней, и её взаимодействии с окружающей средой. Учебные образовательные задания перечня «Точка роста» позволяют возвести на «yandex платформе» электронные формы (Yandex Forms) и заранее исправить ошибки.

Кроме того, рабочая модель инновационной педагогической технологии «Точка роста» – обеспечивает наиболее эффективную коммуникацию между педагогами, Министерством Просвещения РФ, порталом Госуслуг, различными инженерными направлениями и главное – жителями южного региона. Например, если в системе изменится один параметр, автоматически происходит пересчет остальных. Это снижает риски, как финансовые, так и эксплуатационные для образовательных организаций в направлении развития финансовой грамотности школьников.

Инновационная педагогическая технология «Точка роста» обязательно должна быть включена в формирование образовательных программ. У Министерства просвещения РФ Краснодарского края есть программное обеспечение и прочие технические условия для проведения экспертиз подобной электронной документации.

Использование «Умных технологий» в системе цифровой модели инновационной технологии «Точка роста» осуществляется благодаря образовательным конструкторам рекомендованных Министерством просвещения РФ от 2.08.2022 № 653 «Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования».

Предметно пространственная среда работы инновационной педагогической технологии «Точка роста» представлена в блок-схеме. Рис. 1.

Благодаря модели – «социально-личностный интеллект» обучающихся в «Точка роста» – будет происходить в процессе углубленного предметного изучения, осмысления и освоения сущности знаний, накопления опыта, овладения способами профессионального саморазвития.

Система логики педагогических методов в развитие «социально-личностного интеллекта» обучающихся в инновационной педагогической технологии «Точка роста», выстраивается следующим образом: проигрывание социальных ролей, осознание социально-личностных взаимодействий, проблемные ситуации, эмоционально-позитивный настрой, самостоятельная деятельность.

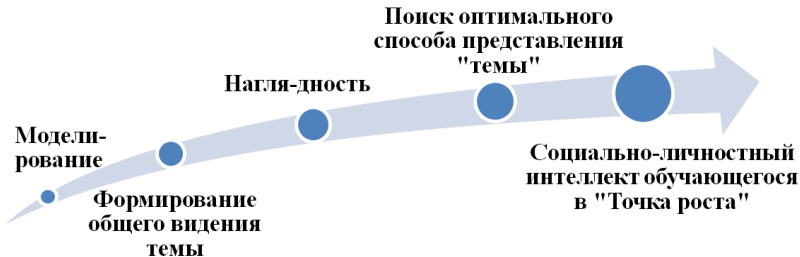


Рис. 1 Схема работы технологической модели «Точка роста»

Представленные формы организации развивающей деятельности обучающихся организационно-методического центра в предлагаемой целостной инновационной педагогической технологии «Точка роста» наиболее эффективно реализуется при условии создания *предметно-пространственной среды*, отвечающей обновленным ФГОС.

Этапы работы инновационной педагогической технологии «Точка роста»

Деятельность педагога	Деятельность обучающихся
1. Погружение в учебный процесс «Точка роста»	
Педагог мотивирует обучающихся к активной деятельности. Выходит на проблемную ситуацию. Сообщает «тему» и предлагает обучающимся совместно отобрать «тему».	Учащиеся включаются в деятельность. Обсуждают тему учебного занятия. Выясняют, где можно получить больше информации по выбранной теме.
2. Организация работы над учебным процессом «Точка роста»	
Помогает распределить роли в группах, определить цели и задачи для каждой группы. Вместе продумывает возможные формы презентации результатов. Педагог помогает обучающимся спланировать последовательность своих действий в группе, создается чек-лист идей и предложений. Утверждается группой план работы.	Формируется творческая группа для работы над решением учебной проблемы «темы». Формулируют цель, задачи. Далее обучающиеся обсуждают проблемные вопросы, которые они должны решить. Составляют план работы над решением учебной проблемы «темы», распределяют роли в группе, обсуждают варианты представления результатов работы: графический рисунок и тд.
3. Работа над учебным процессом «Точка роста»	
Педагог ненавязчиво консультирует, координирует работу обучающихся, одобряет их деятельность. Проводит промежуточные консультации, активизирует деятельность обучающихся по мере возникновения дополнительных вопросов. Предлагает карточки с ценностями и требования к оформлению работы.	Работают по плану. Осуществляют поисковую деятельность по «теме», распределяют понятия ценностей. Знакомятся с основными «понятиями». Проводят наблюдение дома и на улице, сопоставляют понятия и различные предметы. Готовят графические отчеты. Проясняют вопросы, возникшие по ходу выполнения заданий по «теме».
4. Презентация результатов «Точка роста»	
Организует пример памятки к защите.	Объекты «Магниты» Краснодарского края
5. Самооценка	
Осуществляет рефлексию по карте оценки по «теме».	Поиск коротких путей решения учебной проблемы. Точки роста – глазами обучающихся.

Стоит отметить, что, благодаря созданию организационно-методического центра с использованием межпредметных связей в исследовательской деятельности – обучающиеся на базе МБОУ СОШ 2 им. П.И. Арчакова, смогли добиться первичных положительных результатов. Использование межпредметных связей на учебных занятиях по теме «Говорим на языке техники» в «Точка роста» нашли отражение в исследовательской деятельности. Школьникам позволило повысить интерес к роботу-манипулятору Dobot Magician, который ученики программировали на определенные действия: перемещение объекта из одного места в другое с помощью «руки» манипулятора и письмо-рисование с помощью специальной ручки, входящей в комплект с оборудованием. Поэтому, можно полагать, что использование метапредметного подхода в педагогической деятельности на постоянной основе приведет к повышению не только уровня заинтересованности школьников наукой, но и, как следствие, повысит результативность обучения в целом. Так как в предметном направлении «химия», рассматривая природные элементы с включением межпредметных связей «В мире веществ» ребята не только изучают одну химию, но и учатся связывать химические знания со знаниями других предметных направлений в жизнедеятельности.

Инновационная педагогическая технология «Точка роста» в рамках года педагога и наставника показала, что – это не что иное, **позволяющее найти новые точки роста** обучающихся.

Содержание образовательных блоков и их основных принципов позволит максимально скорректировать индивидуальную траекторию обучающихся и эмоциональную устойчивость к инновационной образовательной деятельности школьников на базе МБОУ СОШ 2 им. П.И. Арчакова.

Инновационная педагогическая технология «Точка роста» сопровождения «социально-личностного интеллекта» обучающихся на базе МБОУ СОШ 2 им. П.И. Арчакова характеризуется целостностью, взаимосвязанностью целей, задач, педагогических средств, строится на основе комплексной диагностики критериев «социально-личностного интеллекта» и ориентирована на интеграцию эмоциональной и поведенческих сфер личности согласно ФГОС.

Литература

1. Особенности деятельности наставников в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н.Л. Бабенко. – Ростов-на-Дону: Издательство ГБУ ДП.

Создание родительского обучающегося сообщества на цифровой платформе как инструмент развития жизнестойкости подростков

Наговицина Е.А.

магистрант, Московский городской педагогический университет (ГБОУ ВО МГПУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: i@nagovitsina.ru

Ключевые слова: обучающееся сообщество, жизнестойкость, родители, подростки.

Современный мир находится в постоянном состоянии изменений и разрушений норм, что определяет состояние нестабильности и неопределенности в обществе. В течение последних вот уже нескольких лет социально-экономическая ситуация в нашей стране, да и в мире в целом, не снижает градус напряженности. Пандемия Covid-19, обострение геополитической ситуации, быстрое развитие технологий и т.д. – все это влечет за собой смену привычных парадигм, устоев и традиций. В таких условиях особенно остро встает проблема устойчивости человека перед лицом неизвестности, которая всегда волновала как великих мыслителей, ученых, педагогов так и задумывающихся о будущем своих детей родителей.

На социальном уровне актуальность проблемы обостряется тем, что современному человеку недостаточно уже просто получить образование, найти работу и, обустроить быт, создать семью. Социально-культурная среда диктует необходимость быть успешным и иметь устремление к самореализации. Наряду с этими процессами, современные родители, активно включенные в процесс образования детей, заинтересованные в их успешном будущем, столкнулись с проблемой их помощи и поддержки. Качественное образование рассматривается как социальный лифт и необходимым фактором будущего успеха детей. Родители детей, проявивших академическую одаренность, активно включились в образовательные процессы, фактически забрали контроль над академической успеваемостью, увлеклись выстраиванием образовательных траекторий, совершая все чаще социально одобряемый выбор в моменте, без учета интересов самого ребенка, не беря в расчет его перегруженность, стремясь использовать максимум ресурсов образовательного рынка из страха упустить возможности.

Образ современного успешного ребенка – это ученик, спешащий после уроков на различные дополнительные занятия по все тем же школьным

предметам, принимающий активное участие в различных конкурсах и олимпиадах.

Все чаще школы выбираются по престижу и рейтингам, а не по близости к дому. Дети с расписанными по минутам днями, растут очень удобными и успешными в глазах родителей и общества, но сильно зависимыми от них, так как привыкают, что за них уже все решено и предопределено. Встречаясь со взрослой жизнью после выпуска школы, поступив в престижные учебные заведения, зачастую не способны справиться с небольшими бытовыми проблемами.

В сложившейся ситуации неопределенности и повышенных ожиданий, тревожность подростков возрастает. Жизнестойкость подростков стала гораздо более низкой относительно предыдущих периодов. Современный ребенок не в состоянии справиться с проблемами без привлечения внешних ресурсов, взрослых [5].

Все выше обозначенное вскрывает следующие несоответствия между желаемым будущим и реальной ситуацией. Нестабильный и опасный новый мир требует формирование жизнестойкой личности, толерантной к неопределенности, готовой к выбору нового и непредсказуемого. Однако вовлеченность родителей в образовательную траекторию своих детей, их инициативная позиция, желание помочь, поддержать для успешной самореализации в будущем, как будто лишь усугубляет ситуацию и отрицательно сказывается на жизнестойкости подростков. Проблема развития жизнестойкости достаточно представлена как западными, так и отечественными учеными в теории. Однако нет массового внедрения конкретных программ по ее развитию в образовательных учреждениях хотя бы на уровне освещения самой проблемы и осознания необходимости ее решить.

Эти противоречия стали основанием для попытки создания проекта Родительского Обучающегося Сообщества. Так как родители являются полноценным участником образовательного и воспитательного процесса ребенка, необходимо обеспечить их инструментами. Быстрее и эффективнее создать и развивать родительские обучающиеся сообщества, чем ждать преобразований в системе.

В своей работе мы опираемся на методологию С. Мадди, М. Селигмана, Д.А. Леонтьева.

Жизнестойкость (hardiness) – система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, позволяющая не только предотвратить ущерб здоровью и эффективности деятельности, но и позволить нарастить их, «паттерн установок и стратегий, порождающих экзистенциальное мужество и мотивацию для тяжелой работы преобразования источников стресса и угрозы катастрофы в возможности для развития» [3].

С. Мадди писал о том, что жизнестойкость не является врожденным навыком. Она развивается. Более того, она развивается или не развивается в семье. Самое благодатное время для развития – именно подростковый период.

Согласно точке зрения С. Мадди, родительские стратегии могут оказывать благоприятную роль, благодаря развитию компонента включенности, поддерживающему и принимающему взаимодействию. Напротив, родители, которых изменения выводят из равновесия и которые демонстрируют это, неспособны по понятным причинам помочь своим детям видеть в этом вызов, а не угрозу» (Мадди, 2013) Ученый подчеркнул, что родители должны быть примером жизнестойкости для своих детей. Родители, не обладающие жизнестойкостью, не могут воспитать ее в своих детях.

Эффективность обучающихся сообществ была рассмотрена П. Сенге для сферы бизнеса. Однако почти моментально получила свое распространение и в сфере образования.

Сообщество необходимо человеку для диалога, когда меняется образ мышления, установки по отношению к миру, к себе, к окружающим людям. Сегодня проводится много исследований, доказывающих эффективность этого метода среди педагогов. Одной из важнейших ценностей пребывания в таком сообществе для человека обучающегося новому является поддержка со стороны единомышленников.

Созданное родительское обучающееся сообщество рассматривается как инструмент для развития жизнестойкости самих родителей с целью развития жизнестойкости их детей-подростков. Проектная идея заключается в том, что обучающееся сообщество родителей имеет право на существование и может быть эффективным.

В целях соблюдения доказательного подхода был определен диагностический аппарат: тест жизнестойкости С. Мадди (HARDI-Survey); адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой, Е.Н. Осина; шкала депрессии, тревоги и стресса (DASS-21) А. А. Золотаревой; толерантность к неопределенности Д. Маклейн (MSTAT-II); адаптация Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, Е.Г. Луковицкой. Проводится наблюдение.

Для работы была определена цифровая площадка Telegram. Родители приглашались к участию в эксперименте через пост в социальных сетях. В течение 48 часов откликнулось 80 человек. В работу сообщества было включено первых 22 человека. На основании результатов анкетирования мы получили следующие данные по участникам. Средний возраст участников – 45 лет. Женщины, матери подростков 14–16 лет.

Среди участников сообщества 78% оказались родители детей из школ с повышенным уровнем образовательной нагрузки. И 22% – родители детей из общих образовательных школ.

Участников – родителей, контролирующих образовательную траекторию своего ребенка, оказалось 77%. Из них 55% признали, что хотели бы отпустить контроль, но боятся упустить возможности.

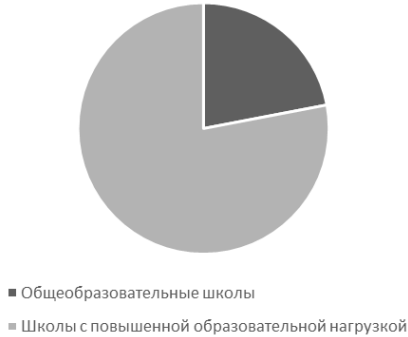


Рис. 1. Распределение детей участников сообщества по школам с различной образовательной нагрузкой

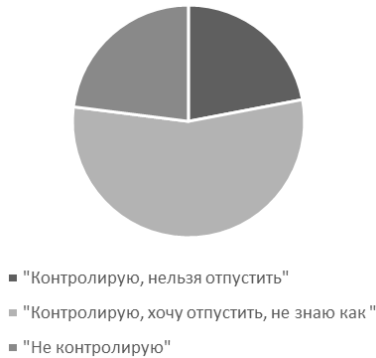


Рис. 2. Отношение участников-родителей к образовательной траектории своего ребенка

В начале сентября была проведена первичная диагностика. Через два месяца активной работы сообщества будет проведена промежуточная диагностика и через пол года после начала работы будет проведена финальная диагностика. Опираясь на исследования С. Мади, начальная диагностика, спустя 6 месяцев, должна показать результаты даже чуть выше, чем промежуточная.

Обучение в сообществе происходит через формировании общей базы знаний, инструментов, библиотеки (фильмов и книг заданной

тематики). В рамках сообщества участники имеют возможность поделиться своими проблемами и практиками их решения, получить обратную связь от других членов сообщества. Через такое взаимодействие происходит обучение. Самая главная ценность такого сообщества – поддержка. Которая так необходима при смене установок по отношению к себе, миру и другим. Особенно во времена перемен. Наблюдается активная вовлеченность участников, потребность в поддержке, а также получение обраной связи от других участников сообщества.

В обучающую программу на первом этапе были включены упражнения по формированию позитивного мышления, которое имеет высокую корреляцию с жизнестойкостью.[3] Целью таких упражнений является создание поддерживающей атмосферы в семье и умение совладать с неприятностями. На втором этапе - упражнения на развитие жизнестойкости.

Литература

1. *Алферова А.Б.* Организация деятельности профессиональных обучающихся сообществ в общеобразовательных школах // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 4 (115). С. 45–52.
2. *Гордеева Т.О.* Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, В.Ю. Шевяхова. – М.: Смысл, 2009. – 154 с.
3. *Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А.* Жизнестойкость и ее диагностика. – М.: Смысл, 2016. – 159 с.
4. *Селигман М.* Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь. – М.: Альпина Паблишер, 2022. –544 с.
5. *Тарханова, И.Ю.* Социальное самочувствие молодежи: поколенческий анализ / И.Ю. Тарханова // Отечественный журнал социальной работы. – 2022. – № 4(91). – С. 71–76.

Благодарности. Автор благодарит за помощь научного руководителя проекта кандидата исторических наук Л.В. Бычкову.

Creating a Parent Learning Community on a Digital Platform as a Tool for Developing Teenager’s Hardness

Nagovitsina E.A.
Master’s student
Moscow City University
Moscow, Russia
e-mail: i@enagovitsina.ru

Keywords: learning community, hardness, parents, teenagers.

Творческое образование в начальных и средних школах Японии

Нагорнова А.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, Токийский русский образовательный центр «Глобус», г. Токио, Япония
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4768-6156>
e-mail: nagornova.ay@mail.ru

Нагорнова С.Ю.

студент школы социальных и международных исследований,
Университет Цукубы (筑波大学), г. Цукуба, Япония
e-mail: s2218002@s.tsukuba.ac.jp

Ключевые слова: Япония, творческое образование, индивидуальность ребенка, социальная ответственность.

Введение

Sozosei kyoiku или творческое образование – это комплекс образовательных усилий, которые предпринимаются японскими школами для развития детского творчества. Цель творческого образования состоит в том, чтобы раскрыть потенциальные способности учащихся и эффективно управлять ими. Развитие творческого потенциала – длительный процесс, который начинается в семье и продолжается в школе, а затем и на работе. Именно поэтому для учреждений образования важно подготовить развивающую среду, которая будет направлена на развитие у обучаемых новых, продуктивных и полезных идей.

Креативное образование является важным компонентом общего образования. Развитие творческих способностей обычно выходит за рамки содержания школьных учебных программ, поэтому одной из задач реформирования школьного образования в Японии является модификация учебных программ и внесение в них творческих компонентов.

Творчество в образовательной системе Японии

Японское образование характеризуется высокой конкуренцией с упором на вступительные экзамены в университеты [5]. Образование воспринимается как путь к престижному социальному статусу. Помимо формального обучения в школах, большинство японских детей посещают дополнительные занятия. Восприятие образования как основы успешной жизни человека заложено в японской системе ценностей. Вуз, к которому ученик начинает готовиться зачастую еще с начальной школы, предопределяет развитие карьеры. Но успешное трудоустройство молодым людям может гарантировать не любой вуз, а только имеющий высокий мировой рейтинг и входящий в топ вузов по Японии.

Современная Япония начала заниматься творческим образованием с эпохи Мэйдзи. Многие японские ученые были отправлены для получения знаний и навыков в известные университеты и исследовательские институты по всему миру. В то же время были приглашены выдающиеся ученые из разных стран для помощи в создании университетов и исследовательских институтов в Японии. Чтобы модернизировать экономику, японские лидеры уделяют первостепенное внимание творчеству в области технологий и науки. Подробный отчет о развитии исследований креативности в Японии можно найти у А. Onda [3], Т. Akiyama [1] и А. G. Tan [4].

Цели современного японского образования отражают стремление к развитию творческих способностей через раскрытие индивидуальности каждого ребенка.

Анализ содержания учебных программ для начальных и средних школ показал [2], что термины «мышление» (*shiko*) и «мыслительные способности» (*shiko ryoku*) представлены в разных дисциплинах. Термин творчество (*sozo*) часто ассоциируется с искусством, музыкой и особой общественной деятельностью (*tokubetsu katsudo*). Для таких предметов, как естествознание, математика, география и история, используется термин «мыслительные способности» (*shiko ryoku*) (например, математическое мышление).

Индивидуальность ребенка

Индивидуальность или *kosei shugi* отличается от термина, принятого в западных странах, так как она обозначает приверженность личным целям. Признание индивидуальности в японской культуре тесно связано с признанием человека социальным существом, это предполагает установление хороших межличностных отношений с другими людьми, что является одной из важнейших обязанностей каждого человека. Японское «Я» обретает смысл только в связи с соответствующими социальными отношениями, частью которых является «Я». Первичная задача личности заключается в приспособлении к социальным отношениям [2].

Проявление индивидуальных черт человека, его уникальных возможностей всегда рассматривается в контексте его социальной ответственности в обществе и выполнения им определенных социальных ролей. Японские начальные школы делают упор на сотрудничество учителей и учеников, а также на воспитании у детей навыков самостоятельного обучения, творческой компетентности и способности противостоять социальным изменениям. При обучении каждому предмету учитель должен уделять внимание развитию личности и компетентности, гибкости мышления, творческих способностей и самовыражения. В средних школах уделяется большое внимание развитию лидерства,

воспитанию командного духа и индивидуальной независимой компетентности учащихся. Однако, индивидуальное творчество получает свое развитие посредством группового сотрудничества [3].

Национальный подход к творческому образованию

В японской образовательной системе особое внимание уделяется единообразию и конформизму, что часто заглушает творчество индивидуумов, не позволяя в должной мере развить творческие способности отдельных учеников. Считается, что творческое обучение должно быть полноценно совмещено с командной работой и социальной деятельностью на благо коллектива. При этом японские учителя подчеркивают заслуги и усилия каждого ребенка в процессе обучения.

Термин творчество (*sozo*) редко используется в других учебных предметах, кроме нравственного воспитания, специальной социальной деятельности, искусства и музыки. Концепция творчества (*sozo*) не была расширена на предметы, ориентированные на «академическую» деятельность. Японские педагоги не связывают творчество с «академической» успеваемостью по таким предметам, как естествознание, математика и языки.

Японское творческое образование имеет почти столетнюю историю, восходящую к эпохе Мэйдзи, когда ученых отправляли учиться научным и технологическим навыкам за границу. Творческое образование тесно связано с понятием постепенного улучшения или *kaizen*, характеризующим рабочую обстановку в японских организациях.

Концепция постоянных улучшений тесно связана с философией моттайнай (в переводе на русский язык звучит как «ничего святого» или «расточительство»), осуждающей неразумное использование продуктов и природных ресурсов. Философия «моттайнай» предполагает бережное отношение к плодам человеческого труда, отказу от нерационального потребления, заботе о природе, что предполагает поиск инновационных технологических решений, направленных на защиту окружающей среды.

Однако, несмотря на интенсивную приверженность инновациям и изобретениям в отрасли, японские школы все еще находятся на начальной стадии развития творческих способностей отдельных учеников. Педагогические исследования в области творческого образования не принимаются во внимание японским Комитетом по реформе школьных учебных программ, а учителя не владеют методами и технологиями раскрытия творческого потенциала детей.

Заключение

Таким образом, для Японии характерен коллективизм, подчеркивающий взаимозависимость между людьми. Члены коллективистских

обществ сосредотачиваются на социальной гармонии и поддержке. Национальный подход к творческому образованию в начальных и средних школах является весьма однобоким, не затрагивая предметы естественнонаучного цикла, математику и языки.

Однако, успехи японской промышленности и бизнеса свидетельствует о том, что японское творческое образование выходит за рамки традиционной системы образования. Только на производстве выпускники школ, средне-специальных и высших учебных заведений проходят комплексную инновационную программу обучения без отрыва от работы. Данная программа по сути является программой творческого обучения, нацеленная работников на разработку конкретные улучшения в рамках той или иной деятельности. Очевидно, что для реализации творческого компонента в японских школах необходима передача опыта бизнеса и производства в образовательную практику.

Литература

1. *Akiyama, T.* (1983). *Sozoseikenkyu no bunken annai* (Bibliography of creativity research). *Journal of Japan Creativity Society*, 1, 207–216.
2. *Kitayama, S., Markus, H.R., Matsumoto, H., & Norasakkunkit, V.* (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 6, 1245–1267.
3. *Onda, A.* (1986). Trends in creativity research in Japan – History and present status. *The Journal of Creative Behavior*, 20, 134–140.
4. *Tan, A.G.* (1997). What can we learn from a century of cultivating creative thinking in Japan? *Teaching and Learning*, 18, 1, 9–18.
5. *Yamada, K.* (1991). Creativity in Japan. *Leadership and Organisation Development Journal*, 12,6,11–14.

Creative education in primary and secondary schools in Japan

Nagornova A. Yu.

*candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Tokyo Russian Educational Center «Globus», Tokyo, Japan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4768-6156>
e-mail: nagornova.ay@mail.ru*

Nagornova S. Yu.

*candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Tokyo Russian Educational Center «Globus», Tokyo, Japan
e-mail: s2218002@s.tsukuba.ac.jp*

Keywords: Japan, creative education, child's individuality, social responsibility.

Применение методики языковой анимации на уроках иностранного языка

Неверова Д.А.

*студент, Северный (Арктический) федеральный
университет имени М.В. Ломоносова
г. Архангельск, Российская Федерация
e-mail: neveradaria@gmail.com*

Ключевые слова: обучение иностранному языку, языковая анимация, немецкий язык, методика.

В современном мире стоит проблема эффективности образовательного процесса. Для того, чтобы повысить качество и результативность обучения педагоги вынуждены включать в свои уроки новые формы и приёмы для обеспечения лучшего усвоения материала.

Уроки иностранного языка не являются исключением. Особенно, если это уроки второго изучаемого языка. Поиск эффективных методов обучения второму иностранному языку – одна из самых актуальных проблем иноязычного образования. Одним из таких методов может стать метод языковой анимации. [2].

Целью данного исследования является изучение теоретических аспектов языковой анимации и выявление отношения к использованию данного метода на уроках иностранного языка в школе.

Рассмотрим подробнее понятие языковой анимации. Стоит отметить, что в современном научном сообществе у терминов «языковая анимация» и «метод языковой анимации» отсутствует обоснование. Однако, определением данных понятий может стать – некая методика, которая обеспечивает эффективность изучения иностранного языка. Обратим внимание на то, что представляет из себя языковая анимация. Методические рекомендации Гёте-института позволяют нам понять, что данный метод предполагает использование различных игр для создания коммуникативной среды для учащихся. Языковая анимация – современный метод обучения иностранным языкам, который помогает намного интереснее и эффективнее изучать язык, запоминать информацию, поддерживать мотивацию учеников. Проведение урока с использованием языковой анимации повысит интерес учащихся и их родителей к выбору немецкого в качестве второго иностранного языка, поможет показать достоинства немецкого языка; раскроет преимущества обучения иностранному языку с использованием языковой анимации. Одна из главных задач языковой анимации – завлечь, замотивировать учащегося к изучению иностранного языка. Для того, чтобы составить технологическую карту-проект мероприятия необходимо изучить такое понятие, как «метод проектов» или «проектная деятельность».

Эффект, создаваемый в процессе применения метода языковой анимации, возможно использовать на занятиях по второму иностранному языку, предупреждая потерю интереса к нему со стороны обучающихся и стимулируя увеличение количества желающих изучать второй иностранный язык в основной школе. [2].

Языковая анимация – это методика, объединяющая игру и естественную коммуникативную ситуацию. В ходе применения данной методики участники становятся более раскрепощенными и общительными, у них снимается языковой барьер, им удается уменьшить страх перед иностранным языком, таким образом, они приобретают большую уверенность в своих силах для применения иностранного языка. В ходе языковой анимации непрерывно дается стимул для личной инициативы, творческого подхода и фантазии играющих. Она повышает способность восприятия себя самого, других участников и чужой культуры. Так, у детей и родителей возрастает интерес к чужой стране, к языку. Новые понятия быстро и легко запоминаются благодаря радости, которую они получают в процессе игры. [1].

Языковая анимация включает в себя различные игровые приемы, которые помогают преодолеть трудности в изучении иностранного языка. В таблице представлены описания некоторых игр, относящихся к языковой анимации.

Таблица

Примеры игр языковой анимации

№	Название	Описание
1	“Kuhstall”	Игроки объединяются в тройки. Два человека берут друг друга за руки, третий стоит между ними. Ведущий произносит три команды: “Kuh,” “Stall” и “Kuhstall”, при которых происходит смена мест. Команда “Kuh” – меняются местами игроки, стоящие посередине. Команда “Stall” – меняются игроки, держащиеся за руки. Команда “Kuhstall” – меняются все игроки.
2	“Deutschland-Quiz”	Игрокам предлагается ответить на различные вопросы о Германии, при помощи карты страны с указанием федеральных земель, которые обозначены разными цветами. Модератор задаёт вопросы следующим образом: “В какой из федеральных земель...” и др. Один участник от каждой из команд должен показать на карте данную федеральную землю и назвать её. Кто справится быстрее, тот и выигрывает. Примеры вопросов для игры: “В какой из федеральных земель находится столица Германии?” “В какой из федеральных земель производят самые знаменитые колбаски?” “Какая из федеральных земель самая крупная по площади?”

№	Название	Описание
3	“Mixer”	Игроки стоят в кругу. Модератор объясняет задание; есть 4 фигуры: Elefant, Känguru, Toster, Mixer. Когда модератор показывает на любого из игроков, то он и один человек справа и один слева должны составить одну из фигур, названных модератором. Фигуры должны быть показаны определённым образом: Elefant – человек посередине изображает хобот, два остальных – уши; Känguru – человек посередине показывает руками сумку кенгуру, два остальных заглядывают внутрь; Toster – два человека по сторонам берутся за руки, игрок посередине прыгает; Mixer – человек посередине поднимает руки над головами двух остальных игроков, а те крутятся вокруг себя.
4	“Memo”	Игроки получают парные карточки со словами. Они стоят в кругу и держат карточки перед собой картинкой к себе. Двое игроков являются ведущими и одновременно соперниками в игре. Они выходят на некоторое время из помещения, пока остальные раздают карточки со словами. Затем ведущие ходят по кругу и просят игроком на мгновение показать им карточку со словом. Их задача – собрать как можно больше парных карточек. Когда пара карточек обнаружена, стоящее на ней слово произносится хором. Игра продолжается, пока не открыты все пары карточек. В конце модератор показывает карточки по порядку и просит произнести слово хором.
5	“Grünkäppchen”	Участники игры вытягивают карточки с ролями и образуют группы (по 3–4 человека). Каждая группа исполняет определенную роль: Grünkäppchen, Oma, grüne Apfel, Wald, Biosaft, Wolf. Игроки каждой группы должны придумать жест, характеризующий их роль и научиться синхронно произносить слово-название роли. Им дается несколько минут, чтобы отрепетировать роль. Затем модератор зачитывает сказку «Grünkäppchen» вслух. Когда произносится очередной персонаж сказки, игроки, изображающие его, синхронно показывают придуманное ими движение и называют слово.

Изучив теоретический аспект языковой анимации, необходимо выявить отношение к её использованию среди педагогов. С этой целью было проведено анкетирование среди 30 учителей и студентов педагогических специальностей. Исследование проводилось на платформе Google forms и было полностью анонимным. Анкетирование включало в себя открытых и закрытых 5 вопросов. В ходе исследования были получены следующие результаты:

1. Более 70 % учителей и студентов знают о языковой анимации и её возможностях. (Рис. 1).
2. Более 35 % опрошенных используют языковую анимацию на уроках иностранного языка. (Рис. 2).
3. Более 50% респондентов считают, что использование языковой анимации влияет на их профессиональное саморазвитие. (Рис. 3).

Знаете ли о языковой анимации и её возможностях?

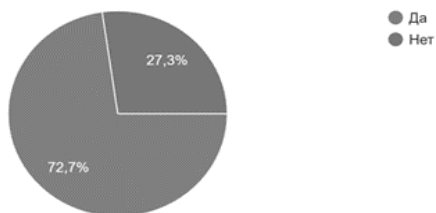


Рис. 1. Статистика осведомленности о языковой анимации

Используете ли вы языковую анимацию на уроках и.я. ?

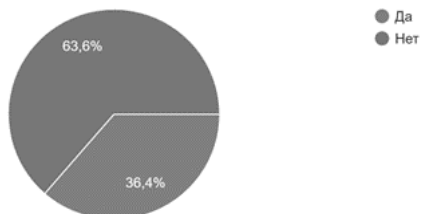


Рис. 2. Использование языковой анимации на уроках иностранного языка

Влияет ли использование языковой анимации на ваше профессиональное саморазвитие?

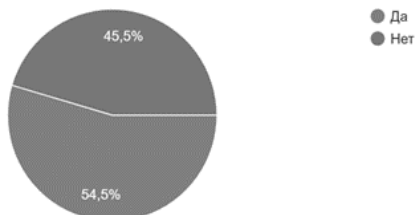


Рис. 3. Влияние использования языковой анимации на профессиональное саморазвитие

4. Более 70% опрошенных считают, что использования языковой анимации влияет на развитие УУД у обучающихся. (Рис. 4).
5. Педагоги и студенты выделяют следующие преимущества в использовании языковой анимации на уроках иностранного языка:
 - Языковая анимация повышает мотивацию к изучению иностранного языка;

- Данный метод способствует повышению использования игровых технологий на уроках иностранного языка;
- Языковую анимацию учитель может использовать для того, чтобы «разрядить» обстановку, выстроить положительный климат в классе. А также это может стать альтернативой физкультминуткам.

Влияет ли использование языковой анимации на развитие УУД у обучающихся?

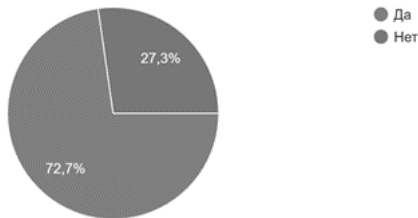


Рис. 4. Влияние использования языковой анимации на развитие УУД у обучающихся

Исследование показало, что педагоги и студенты осведомлены о роли и пользе языковой анимации при обучении иностранным языкам. Однако наблюдается тенденция, когда не все отдают ей первостепенное значение. Стоит предположить, что это связано со скудной материально-технической и методической базой по языковой анимации в научном сообществе. Отношение к использованию языковой анимации можно считать положительным.

Проанализировав всё вышеизложенное, можно сделать вывод, что языковая анимация является эффективным методом мотивации к изучению иностранного языка, однако существует потребность в обучении педагогических кадров.

Литература

1. *Гатауллина Э.М., Страхова И.В.* Игра как средство активизации лексических навыков при обучении иностранному языку. URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_1465812181/Gataullina.Strahova.pdf (дата обращения: 27.09.2023).
2. *Давыдова Е.А.* Метод языковой анимации в обучении второму иностранному языку // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 2 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-yazykovoy-animatsii-v-obucheni-nii-vtoromu-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 27.09.2023).

Usage of language animation techniques in foreign language lessons

Neverova D.A.

*Student, Northern (Arctic) Federal
University named after M.V. Lomonosov
Arkhangelsk, Russian Federation
e-mail: neveradaria@gmail.com*

Keywords: teaching a foreign language, language animation, German, methodology.

The philosophy of environmental education: nurturing ecological consciousness for a sustainable future

Omirezakov Rustem

*Trainee teacher at Karakalpak State University
Nukus, Uzbekistan*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3317-5258>

e-mail: omirezakov_r@karsu.uz

+998997412496

Abstract. This article explores the philosophy of environmental education, highlighting its significance in fostering ecological consciousness and sustainability. It delves into the core principles, goals, and methods of environmental education, and presents research findings that demonstrate its positive impact on individuals and society. The discussion emphasizes the need for a holistic approach to environmental education and offers practical advice for educators and policymakers to enhance its effectiveness.

Keywords: environmental education, philosophy, ecological consciousness, sustainability, holistic approach, educators, policymakers.

Introduction

Environmental education is an essential component of fostering a sustainable future. It goes beyond traditional academic subjects, aiming to instill a deep understanding and appreciation for the interconnectedness of all living beings and the environment. The philosophy of environmental education is rooted in the belief that individuals have a responsibility to understand, appreciate, and protect the natural world. It emphasizes the importance of fostering a deep connection between humans and their environment, and promoting sustainable practices for the benefit of present and future generations. Environmental education is not limited to classrooms or textbooks; it is a lifelong process that encompasses experiential learning, critical thinking, and active engagement. It aims to empower individuals to become environmentally literate, equipping them with the knowledge, skills, and values necessary to make informed decisions and take responsible actions. One fundamental aspect of the philosophy of environmental education is the recognition of the interconnectedness of all living beings and ecosystems. It emphasizes the need for a holistic approach that considers the intricate web of relationships between humans, animals, plants, and the environment. By understanding these connections, individuals can better appreciate the inherent value of nature and the importance of its preservation. Another key principle of environmental education is the promotion of sustainability. This involves

encouraging individuals to adopt practices that minimize their ecological footprint and conserve natural resources. It emphasizes the need to live in harmony with the environment, recognizing that our actions have far-reaching consequences. Furthermore, the philosophy of environmental education recognizes the importance of engaging individuals at all levels of society. It encourages collaboration between educators, policymakers, communities, and businesses to develop and implement effective environmental initiatives. By fostering a sense of collective responsibility, environmental education seeks to create a culture of environmental stewardship and inspire positive change. This article delves into the philosophy of environmental education, exploring its underlying principles, research methods, and the significance of incorporating it into educational systems.

Theory of Ideas and Empiricism

In the fifth century BC, ancient Greek philosophers believed that nature was a growing and changing organism. Plato (429–347 BC) put forward a holistic view of nature. In *Ennead*, Plotinus described Plato's theory of ideas as: the universe as a whole. Plato believed that in natural ecosystems, there is a mutual relationship between the biotic and abiotic components of ecosystems. For example, every creature designed by the creator in nature has a special niche in nature. If one species disappears, it can then cause discord in the system. According to Plato, what can be seen by human senses is not real, but rather a form and projection of perfect rationality. Aristotle (384–322 BC) opposed the theory of ideas. He used experience to define the world, tried to observe nature, and collected huge amounts of biological data. Aristotle believed that there are key and minor differences in the elements that comprise an ecosystem. A contemporary view of these concepts is that they are the keystone and foundation species and ecosystem engineers; concepts where an organism defines the entire ecosystem and without that species the ecosystem would probably not exist [1]. Once a key element is lost or changed, it causes the overall ecosystem to change, although the disappearance of a minor part will not affect the integrity of the ecosystem. For example, Aristotle believed that rats cause ecological harm. Therefore, it was necessary to rely on the power of nature, such as the creator to create natural enemies for these rodents to reduce their impact to ecosystems and people. In the Middle Ages, Europe was similar to ancient China because of the influence of religion. Through forest regulations and/or hunting laws, hunting was prohibited at specific times. Some areas were designated as sacred sites for geographical or religious reasons and were protected from being used for anything but ecological purposes. In medieval Japan, strict laws banned the cutting trees or harvesting of forest products. In the Americas, the traditional Indian belief is that there is a spiritual relationship between humans and prey.

Such a relationship will restrict their hunting behavior and the people will not excessively hunt wild animals. [2]

Transcendence and Efficiency

In the nineteenth century the concept of natural resource conservation came into being in the United States. However, after Westerners entered the New World as conquerors, wilderness preservation and resource conservation became issues in nature conservation because wilderness preservation and resource conservation were not a priority. In 1836, Ralph Waldo Emerson (1803–1882) published *Nature* to emphasize the direct communication between man and God with Transcendentalism and explored the divinity in human nature. Henry David Thoreau (1817–1862) published *Walden; or, Life in the Woods* in 1854, *Marsh's Man and Nature*, were published by George Perkins (1862–1920) in 1864. Through these books, one can see the dialogue or relationship between nature and man from the point of view of a nineteenth century naturalist. Among them, scholars who advocated for wilderness preservation included Emerson, Thoreau [3], and Muir (John Muir, 1838–1914). In addition, Gifford Pinchot (1865–1946) advocated for resource conservation [4].

Methods

To compile this article, a comprehensive literature review was conducted, encompassing scholarly articles, books, and reports on the philosophy of environmental education. Various sources were analyzed to gain a comprehensive understanding of the subject matter, including research studies, case studies, and theoretical frameworks. The research methods employed allowed for a thorough exploration of the philosophy of environmental education and its implications.

Results

The research findings indicate that environmental education plays a crucial role in nurturing ecological consciousness and promoting sustainable practices. It fosters an understanding of the intricate relationships between humans and the environment, encouraging individuals to develop a sense of responsibility towards the natural world. Environmental education also cultivates critical thinking, problem-solving skills, and empathy, empowering individuals to make informed decisions and take actions to protect the environment.

Discussion

The philosophy of environmental education emphasizes the need for a holistic approach to learning, encouraging students to engage with real-world

environmental issues. By integrating environmental education into curricula, educators can cultivate a sense of environmental stewardship, empowering students to become active participants in creating a sustainable future. Furthermore, environmental education can bridge the gap between scientific knowledge and action, equipping individuals with the tools needed to address pressing environmental challenges.

Conclusion

The philosophy of environmental education provides a framework for nurturing ecological consciousness and sustainable practices. By integrating environmental education into curricula, we can empower future generations to become informed and responsible stewards of the environment. The research and discussions presented in this article highlight the importance of incorporating environmental education into educational systems worldwide, ensuring a sustainable and thriving future for all.

References

1. Soga M, Gaston KJ (2016) Extinction of experience: The loss of human-nature interactions. *Front Ecol Environ* 14:94–101.
2. Wei-Ta Fang, Arba'at Hassan, Ben A. LePage. (б.д.). *The Living Environmental Education: Sound Science Toward a Cleaner, Safer, and Healthier Future*.
3. Thoreau HD (1927) *Walden, or, life in the woods*. Dutton, New York
Thoreau HD (1990) *A week on the concord and merrimack rivers*. University of California Libraries, Berkeley.
4. PinchotG (1903) *A primer of forestry*. U.S. Government Printing Office Washington, DC.

Формирование учебной самостоятельности младшего школьника

Оржеховская А.Д.

*магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: orzhad2001@mail.ru*

Санина С.П.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Педагогическая психология имени профессора
В.А. Гуружанова» факультета «Психология образования»
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: SaninaSP@mgppu.ru*

Ключевые слова: учебная самостоятельность, действие контроля, действие оценки, домашняя работа, внеурочная деятельность.

Современное образование ставит перед собой цель развития ученика как личность, который способен проявлять инициативу, самостоятельно решать разноплановые задачи и нести ответственность за свои действия. Самостоятельным можно назвать такого ученика, у которого сформированы действия самоконтроля и самооценки. Не случайно, в стандартах образования особое внимание уделяется формированию у младших школьников навыков контроля и оценки, которые помогают человеку в установлении целей, оценке своих достижений в соответствии с поставленной задачей и условиями ее выполнения, а также в определении наиболее эффективных способов достижения результата [4].

Формирование контрольно-оценочных действий является важнейшим процессом для детей младшего школьного возраста. Этой проблеме посвящены труды многих отечественных и зарубежных авторов. Среди них особенно выделяются работы таких педагогов и психологов, как Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Берцфаи, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман, А.Б. Воронцов и др.

Проблеме формирования у младших школьников действий контроля и оценки посвящено достаточно много работ. В научной библиотеке eLibrary.ru за 2023 год опубликовано около 100 работ, посвященных формированию регулятивных универсальных учебных действий, в том числе контролю и оценке, в рамках учебных курсов начальных классов. Однако практически не встречаются работы, посвященные формированию контрольно-оценочных действий во внеурочной деятельности, в процессе выполнения домашних заданий.

Исследование было проведено в одной из школ города Москвы. В нем приняли участие 31 ученик 2-х классов, со средним возрастом 8–9 лет. Участников исследования разделили на две группы: контрольную группу (16 человек) и экспериментальную группу (15 человек).

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика по методике «Стиль саморегуляции учебной деятельности», автор В.И. Морсанова по показателю «Оценивание результатов». Так же была проведена диагностика сформированности действий контроля и оценки (по методике оценки уровня сформированности учебной деятельности, авторы Репкина Г.В., Заика Е.В.). Обе группы подобраны равнозначно, большинство учеников имеют низкий уровень оценки своих действий. Результаты обеих методик не выявили существенных различий между контрольной и экспериментальной группами.

В ходе проведения формирующего эксперимента были разработаны задания для домашней самостоятельной работы. Задания созданы на основе предмета окружающий мир. Они скомпонованы в одну работу, рассчитанную на 2–3 недели для выполнения. Задания подобраны разного типа (в работу включены творческие задания, задания на контроль и оценку).

На данном этапе исследования учащимся было предложено выполнить проверочную работу по темам, которые были изучены ранее на уроках. После выполнения работы, учитель предоставил правильные ответы, и ученикам было предложено сравнить их ответы с верными. Затем учащиеся самостоятельно оценили свою работу с помощью предложенных критериев в оценочном листе, который включал проверяемые умения, номера заданий и возможность ученика и учителя поставить оценки.

Ученикам предлагалось выполнить домашнюю работу по заданиям, аналогичным которым они допустили ошибки на предыдущем этапе. После выполнения работы, ученик оценивает свои ответы, используя цветовую шкалу:

- Красный цвет означает, что ученик считает свои ответы неверными;
- Желтый цвет означает, что ученик сомневается в правильности своих ответов;
- Зеленый цвет означает, что ученик считает верность выполнения своих заданий.

Ученики самостоятельно выбирали задания для домашней работы и составляли календарь, выбирая дни для выполнения. Задания решались в специальной тетради и сдавались преподавателю в определенный срок. Учитель оценивал работы по тем же критериям и давал возможность ученикам сравнить свою оценку с оценкой педагога. При возникновении трудностей в заданиях, ученики ставили знак вопроса

рядом с заданием, а позже, вызывающие трудность задания, разби-
рались на уроке. Также учащимся предлагались творческие задания,
которые оформлялись в портфолио, они оставались без оценки. Идея
заклучалась в том, чтобы ученики собирали свои лучшие работы
и представляли их на итоговом родительском собрании.

После проведения формирующего эксперимента повторные диагно-
стики экспериментальной группы по шкале «Оценивание результатов»
на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показали ди-
намику в повышении уровня сформированности регуляторного умения
«оценивания», а большинство учащихся достигли среднего уровня.
Кроме того, увеличилось число учащихся с высоким уровнем сформ-
ированности действия «оценивания». Результаты повторной диагно-
стики, проведенной по методике «Уровень сформированности учебной
деятельности» авторов Репкина Г.В., Заика Е.В., позволяют сделать вы-
вод о том, что уровень сформированности действия контроля и оценки
учащихся в экспериментальной группе значительно выше, чем в кон-
трольной группе. Большинство учеников экспериментальной группы
достигли более высоких уровней сформированности данных действий
по сравнению с учениками контрольной группы.

По итогам проведенного исследования, мы сделали такие выводы:

1. Чтобы эффективно формировать у учеников действия контро-
ля и оценки, необходимо создание определенных психолого-
педагогических условий.
2. Одним из таких условий является организация индивидуальной са-
мостоятельной работы с различными типами заданий (тренировоч-
ные задания с листами самоконтроля и самооценки, и творческие
задания на разные виды деятельности (по выбору учащегося))
3. Ученики самостоятельно выбирают задания после проверочной ра-
боты на основе листа самоконтроля и самооценки.
4. Для тех, кто отработал необходимые умения, предлагаются на вы-
бор творческие задания: для тех, кто любит экспериментировать,
работать с разными источниками информации или конструировать.
Результаты выполнения таких заданий обсуждаются на специаль-
ном уроке-презентации и не оцениваются по пятибалльной шкале,
а собираются в портфолио и представляются публично.

Формирование у младших школьников контрольно-оценочных
действий может помочь им в дальнейшем обучении и повышении их
производительности. Так как данные действия являются компонента-
ми учебной самостоятельности, мы можем говорить о развитии данного
качества, путем выполнения условий, представленных выше.

Результаты данного исследования, которое направлено на усло-
вия для развития действий контроля и оценки у младших школьников

во время выполнения домашних заданий, могут быть полезными для учителей начальных классов при составлении домашних заданий.

Литература

1. Аксютин, С.А. Контроль и оценка учебных достижений младших школьников в процессе решения проектных задач: учеб.-метод. пособие для учителей нач. кл. / С.А. Аксютин; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск: АПО, 2012. – 106 с.
2. Божович Е.Д. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка // МПСИ, 1999, – С. 8
3. Воронцов А.Б. Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – № 5. – 2009. – С. 21–36.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373)
5. Цукерман Г.А. Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности // Начальная школа: плюс-минус – № 1–2001, – С. 23.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта С.П. Санина.

Formation of educational independence of younger schoolchildren

Orzhekhovskaya A.D.

*Master's student, Moscow State
University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: orzhad2001@mail.ru*

Sanina S.P.

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Educational Psychology
named after Professor V.A. Guruzhapov" Faculty of Educational
Psychology Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: SaninaSP@mgppu.ru*

Keywords: educational independence, control action, evaluation action, homework, extracurricular activities.

Разработка электронного интерактивного решебника по математическому анализу

Плисюк Г.С.

*студент, Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: gplisiuk@gmail.com*

Сахечидзе Я.Г.

*студент, Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: yaroslav.sahechidze@gmail.com*

Лаврова О.А.

*кандидат физико-математических наук, доцент,
Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3653-2925>
e-mail: lavrovaolga@mail.ru*

Ключевые слова: математический анализ, числовой ряд, сходимость, решебник, интерактивность, компьютерная математика.

При изучении математических дисциплин важным является формирование практических навыков решения задач на основе приобретаемых теоретических знаний. Учитывая повышенный интерес студентов к использованию информационных технологий в повседневной жизни, специально разработанные приложения, внедренные в учебный процесс с целью формирования у студента навыка перехода от теории к практике в рамках конкретной дисциплины, могут оказаться эффективным методическим инструментарием как для студента, так и для преподавателя.

Компьютерное приложение в виде решебника с элементами интерактивности имитирует процесс обучения через взаимодействие, предлагает игровую форму обучения, стимулирует студентов к самостоятельному обучению и самообразованию.

В данной работе предложен проект электронного интерактивного решебника по математическому анализу для решения задач о сходимости числовых рядов, а также реализация прототипа вычислительного ядра средствами Wolfram Mathematica. Особенностью разрабатываемого приложения является возможность интерактивного взаимодействия с пользователем в формате «вопрос-ответ» в процессе пошагового решения математической задачи под управлением и контролем приложения.

В процессе работы над интерактивным решебником по математическому анализу реализованы следующие задачи:

- опрос студентов и преподавателей механико-математического факультета Белорусского государственного университета (ММФ БГУ) для оценки актуальности разрабатываемого приложения;
- сбор и подготовка к внедрению базовой информации, связанной с числовыми рядами;
- формализация процесса решения задачи анализа числового ряда на сходимость в виде «вопрос-ответ»;
- реализация прототипа приложения в среде разработки Wolfram Mathematica; демонстрация поэтапного хода решения математической задачи с подробными объяснениями;
- верификация разработанных алгоритмов;
- разработка интуитивно понятного и визуально привлекательного пользовательского интерфейса.

Задача сбора базовой информации включает следующие подзадачи:

- анализ учебной литературы по теме сходимости рядов и последовательностей; изучение методов анализа рядов и последовательностей на сходимость, включенных в учебную программу ММФ БГУ по математическому анализу;
- интервьюирование студентов и преподавателей ММФ БГУ для определения наиболее сложных аспектов в процессе приобретения практических навыков анализа рядов на сходимость;
- анализ существующих решебников, ориентированных на решение задач математического анализа.

Проектирование приложения производилось с использованием нотации Unified Modeling Language (унифицированный язык моделирования). В качестве примера приведена диаграмма вариантов использования (рис. 1).

Представленная диаграмма демонстрирует функциональность приложения с точки зрения пользователя. В ней отражены три основные функции решебника:

1. Просмотр справочной информации: позволяет ознакомиться с основными понятиями и методами, используемыми в приложении.
2. Проверка ряда на сходимость: представляет собой ядро приложения, которое непосредственно обрабатывает введенную информацию.
3. Интерактивное обучение алгоритму анализа ряда на сходимость: приложение предоставляет пользователю право выбора пути решения, что позволяет ему активно участвовать в процессе анализа информации.

Также для приложения были разработаны эскизы пользовательского интерфейса, которые позволяют продемонстрировать один из возможных вариантов реализации интерактивного взаимодействия пользователя с приложением. В качестве примера приведены эскизы интерфейсов для «да/нет» вопроса (рис. 2) и вопроса с несколькими возможными вариантами ответа (рис. 3).

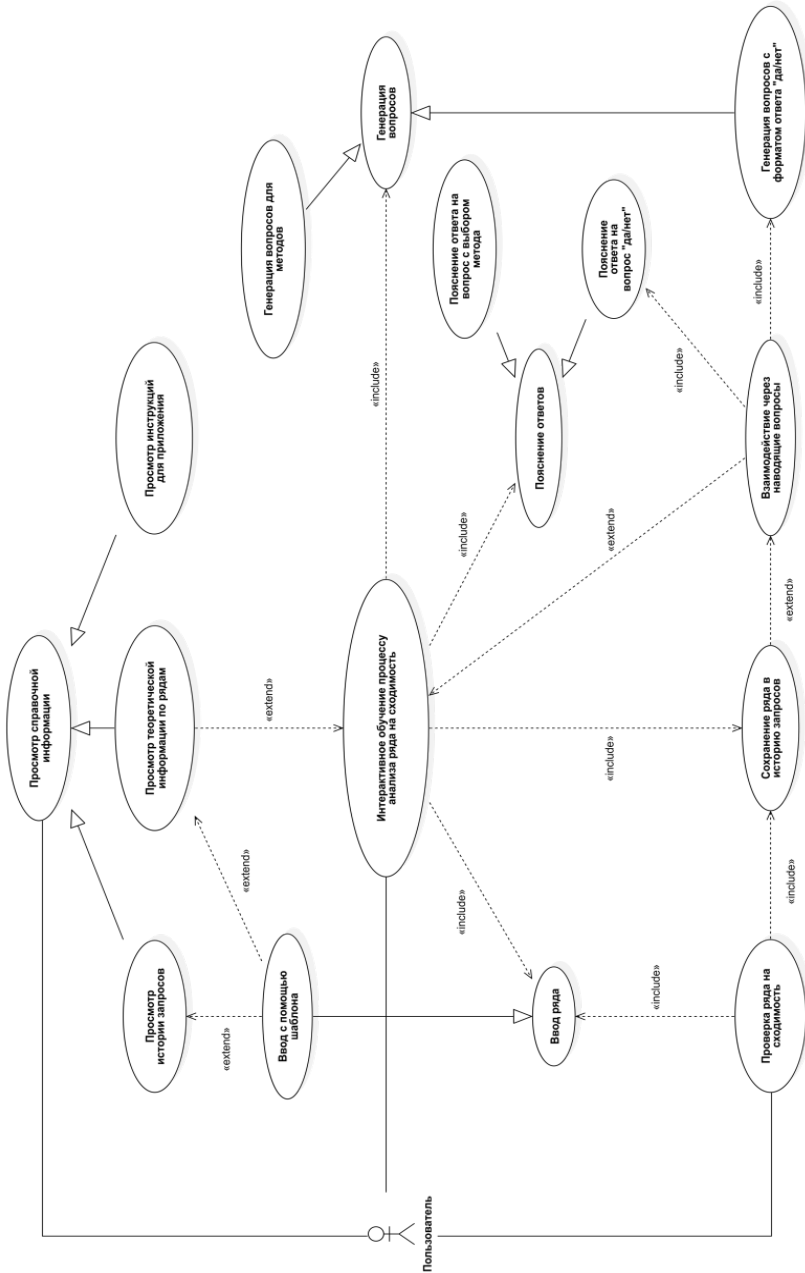


Рис. 1. Диаграмма вариантов использования

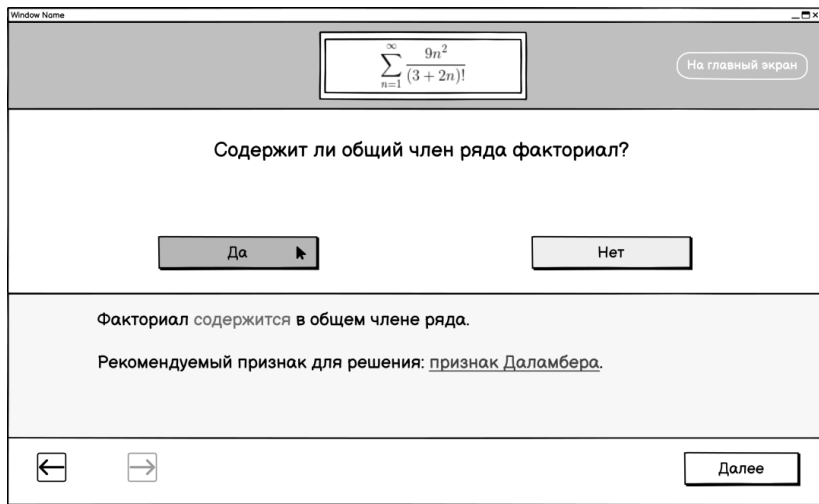


Рис. 2. Пример бинарного вопроса

Разработанные для описания проекта схемы и эскизы пользовательского интерфейса доступны на репозитории GitHub [1].

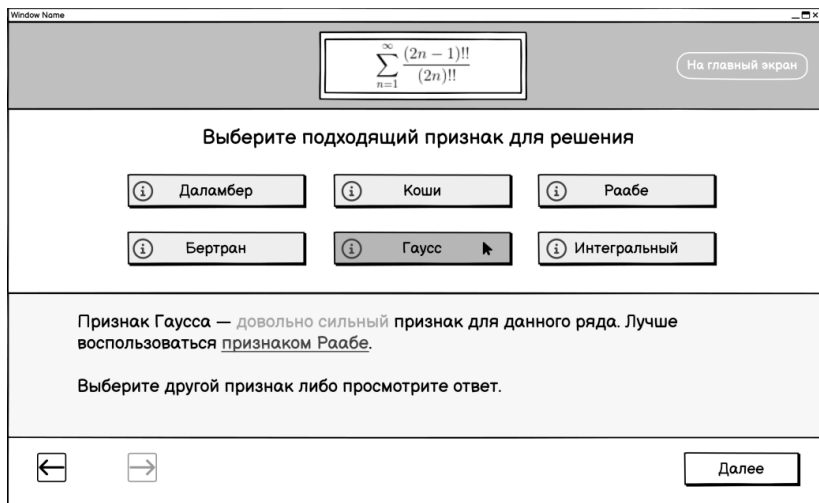


Рис. 3. Пример вопроса с несколькими возможными вариантами ответа

В ходе работы над вычислительным ядром приложения разработан алгоритм для пошагового решения задач анализа числового ряда

на сходимость, а также анализа функциональной последовательности и функционального ряда на поточечную и равномерную сходимость на основе учебно-методических материалов Белорусского государственного университета [3] совместно с преподавателями кафедры теории функций ММФ БГУ. Данные алгоритмы представлены в виде схем, которые могут использоваться как учебное средство для помощи студентам в приобретении навыков анализа рядов и последовательностей в рамках дисциплины по математическому анализу.

Для примера рассмотрим схематичное представление начального этапа алгоритма анализа числового ряда на сходимость (рис. 4).

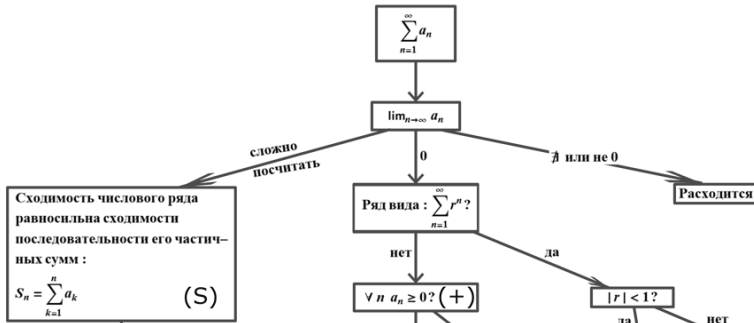


Рис. 4. Начальный этап схемы для анализа числовых рядов

На схеме от блока с необходимым условием отходят три ветви: если условие выполняется («0»), если оно не выполняется («≠ или не 0») или если пользователю не удалось посчитать предел («сложно посчитать»), см. рис. 2. Если ответ – «0», то анализ продолжается на основании методов, которые работают с последовательностью членов ряда. Если ответ – «≠ или не 0», то на основании необходимого условия [3, ч. 1, с. 113] ряд расходится, и анализ завершен. Если ответ – «сложно посчитать», то вероятнее всего общий член ряда имеет слишком сложную структуру, и, возможно, проще будет работать с последовательностью частичных сумм ряда. Остальная часть схемы рассматривается по аналогии с представлением на рис. 2.

Все схемы доступны на репозитории GitHub [4].

На основе разработанного алгоритма спроектирована и реализована макетная версия вычислительного ядра электронного решебника для задач анализа числового ряда. Для оценки эффективности разработанного ядра планируется его тестирование с участием студентов ММФ БГУ.

Основной сущностью в системе является числовой ряд, компьютерное представление которого реализовано с помощью объекта `kmSeries[km, an_Function, {n, start_Integer? NonNegative, ∞}]`.

Объект `kmSeries` обладает следующими атрибутами:

- `km` – специальный символ, который позволяет отличать внутреннее представление от вызова объекта `kmSeries` как функции;
- `an` – функция, которая задает общий член ряда;
- список, содержащий переменную-индекс и пределы суммирования.

Для реализации алгоритма анализа числового ряда на сходимость согласно разработанной схеме были созданы независимые друг от друга функции проверки условий и утверждений схемы для объекта `kmSeries`. При построении системы были приняты следующие соглашения: отклики всех блоков были унифицированы, а именно «True» означает, что признак/условие выполняется; «False» – признак/условие не выполняется; «Indeterminate» – система не может определить выполнение признака/условия, или же сам признак не может дать однозначный ответ в данной ситуации. Также названия всех функций, реализующих блоки схемы, должны заканчиваться на «Test».

Для имитации прохождения системой схемы алгоритма было разработано две функции. Первая функция `kmMainProgram` последовательно выполняет шаги схемы и сохраняет конечный результат всего анализа. Вторая функция `kmMainProcess` предназначена для инициализации необходимых переменных, а также для контроля выполнения одного блока схемы на каждом шаге с последующим анализом результатов, внесением соответствующих записей в «журнал» и навигацией по схеме.

```
kmDisplay[Quiet@kmMainProgram[ $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{(n-1)^2}{2^{n^2}}$ , 1], "Plain"]
```

ИНИЦИАЛИЗАЦИЯ

Текущий ряд для анализа на сходимость: $\sum_{n=1}^{\infty} (2^{-n^2} (n-1)^2)$.

Переходим к проверке необходимого условия...

НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ

Проверка выполнения необходимого условия: $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = \lim_{n \rightarrow \infty} (2^{-n^2} (n-1)^2) = 0$.

Необходимое условие выполняется, так как $\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = 0$.

Переходим к определению геометрического ряда...

ОТДЕЛЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ РЯДОВ

Проверка, является ли ряд геометрическим согласно виду общего члена ряда: $a_n = r^n$?

Ряд не является геометрическим.

Переходим к определению знакопостоянного ряда...

Рис. 5. Пример программной реализации алгоритма

Начальным шагом устанавливается проверка необходимого условия. После инициализации начинается основной этап работы системы,

в течение которого `kmMainProgram` вызывает `kmMainProcess` для выполнения алгоритма текущего блока схемы шаг за шагом до тех пор, пока анализ ряда не будет завершен.

В качестве иллюстрации приведена часть «журнала» (рис. 5).

Все выше обозначенные алгоритмы в полном объеме, а также текущая версия ядра доступны на репозитории GitHub [4].

Литература

1. GitHub – Developed an interface for an electronic interactive math calculus tutorial [Электронный ресурс] // URL: <https://github.com/YaroslavSahechidze/DESIGNING-THE-INTERACTIVE-INTERFACE-OF-THE-ELECTRONIC-CALCULUS-TUTORIAL> (дата обращения: 20.10.2023).
2. Вещественный и комплексный анализ: учеб. пособие для студ. мат. спец. учреждений, обеспеч. получение высш. образования: в 6 ч. / Э.И. Зверович. // Минск: Вышэйшая школа, 2006–2008. // 6 ч.
3. GitHub – Материалы по проекту интерактивного электронного решебника по мат. анализу для числовых рядов на Wolfram Mathematica [Электронный ресурс] // URL: <https://github.com/GregoryPlisiuk/CourseWork> (дата обращения: 20.10.2023).

Благодарности. Авторы благодарят за помощь при составлении алгоритма анализа числовых и функциональных рядов на сходимость преподавателей кафедры теории функций механико-математического факультета Белорусского государственного университета проф. Бровку Н.В. и доц. Громак Е.В.

Development of an electronic interactive manual on mathematical analysis

Plisiuk G.S.

*student, Belarussian State University
Minsk, Belarus
e-mail: gplisiuk@gmail.com*

Sahechidze Y.G.

*student, Belarussian State University
Minsk, Belarus
e-mail: yaroslav.sahechidze@gmail.com*

Lavrova O.A.

*PhD in Physics and Mathematics, Docent,
Belarussian State University, Minsk, Belarus
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3653-2925>
e-mail: lavrovaolga@mail.ru*

Keywords: mathematical analysis, numerical series, convergence, manual, interactivity, computer mathematics.

Представления учителей о детерминантах субъективного благополучия учащихся

Поповичева Е.С.

аспирант, ст. преподаватель,

Институт образования, Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики»

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: 0000-0003-2835-4006

e-mail: epopovicheva@hse.ru

Ключевые слова: педагоги, субъективное благополучие, социально-эмоциональные навыки, гендерные различия, учащиеся школы.

На сегодняшний день к показателям эффективности образования детей следует относить их благополучие [3]. Субъективное благополучие – субъективная вера индивида в то, что его жизнь приятна и хороша [5]. С десяти лет до позднего подросткового возраста происходит падение благополучия [1]. Отклонение субъективного благополучия среди девочек может быть более резким. Возможным ресурсом для поддержания субъективного благополучия могут быть социально-эмоциональные навыки (СЭН), развивать которые в образовательной среде могут учителя.

Выявлена значительная связь удовлетворённости жизнью и благополучия с навыками эмоциональной регуляции и достижения целей [2]. Девочки и мальчики обладают разными особенностями социально-эмоционального развития, что следует принимать во внимание для поддержания уровня субъективного благополучия.

В личностном развитии школьников существенную роль играют учителя, школьники очень зависимы от качества отношений с учителями. Учителя неточно оценивают низкий уровень благополучия школьников [4], особенно когда речь идёт о более старшем возрасте.

Цель исследования – выявить представления учителей школы о детерминантах субъективного благополучия школьников и роли СЭН в поддержании уровня субъективного благополучия девочек и мальчиков, а также проанализировать понимание учителями своей роли в процессе поддержания субъективного благополучия и формирования СЭН.

Методом исследования является интервьюирование семнадцати учителей школ разных типов Московской, Калужской, Новгородской, Калининградской областей. Педагоги имеют опыт преподавания дисциплин и руководства в начальной, средней, старшей школах.

Исследование позволяет сделать **вывод** о том, что, по мнению учителей, им удаётся распознавать изменения уровня субъективного благополучия школьников. Педагоги в исследуемой выборке отмечали, что

они видят важность социально-эмоционального развития для данного конструкта, но не всегда указывали на различия в развитии социально-эмоциональных навыков у девочек и мальчиков, а также не обращали внимание на развитие у школьников стрессоустойчивости – ключевого навыка для поддержания субъективного благополучия. Результаты исследования должны лечь в основу следующих, в том числе выполненных в количественном дизайне с репрезентативной выборкой.

Литература

1. Casas, Ferran & González, Mònica. (2018). Subjective Well-Being Decreasing With Age: New Research on Children Over 8. *Child Development*, 90. 10.1111/cdev.13133.
2. Judge, T.A. & Parker, Sharon & Colbert, A.E. & Heller, D. & Ilies, Remus. (2002). A cross-cultural review. *Handbook of industrial, work and organizational psychology*. 2. 25–52.
3. UNESCO (2016), UNESCO strategy on education for health and well-being: contributing to the Sustainable Development Goals, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453.locale=ru>
4. Urhahne, D., & Zhu, M. (2015). Accuracy of teachers' judgments of students' subjective well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, 226–232.
5. Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294–306.

The Determinants of School Students' Subjective Well-being from Teachers' Perspectives

Popovicheva E.S.

PhD student, Senior Scholar, the Institute of Education, the School of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics (HSE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/00000-0003-2835-4006>
e-mail: epopovicheva@hse.ru

Keywords: teachers, subjective well-being, socio-emotional skills, gender differences, school students.

Research problem. Today children's well-being indicates the effectiveness of education [3]. Subjective well-being is the subjective belief of a person that his or her life is pleasant and good [5]. The level of well-being decreases from the age of ten to late adolescence [1]. The decline in girls' subjective well-being can be more rapid. Children's social-emotional skills (SES), developed at school with the help of teachers, can be a resource to maintain a certain level of subjective well-being.

There is a significant relationship between life satisfaction, well-being and the skills of emotional regulation and goal achievement [2]. Girls and

boys are different in their socio-emotional development, which should be taken into account to maintain their subjective well-being.

Teachers play the key role in the personal development of school students, who are very dependent on the quality of relationships with teachers. The accuracy of teachers' judgements of children's well-being is inaccurate [4], especially when it comes to the older age of school students.

The purpose of the study is to identify how school teachers determine the reasons behind school students' subjective well-being and the role of SES in maintaining girls' and boys' subjective well-being, as well as to analyze how teachers evaluate their role in the process of maintaining subjective well-being and the formation of SES.

The research method is interviewing seventeen teachers working at schools of different types in the Moscow, Kaluga, Novgorod, Kaliningrad regions. The teachers are responsible for teaching disciplines and classroom management in elementary, middle, high schools.

The research leads to **the conclusion** that, according to teachers, they recognize changes in the level of school students' subjective well-being. Teachers included in the study sample indicated that they recognized the importance of social-emotional development for the construct, but do not take into account differences in girls' and boys' development of socio-emotional skills, and also do not focus on the opportunity of developing stress tolerance in school students, which is the key skill to maintain subjective well-being. The results of the study will form the basis for further research, including a quantitative design research with a representative sample.

References

1. Casas, Ferran & González, Mònica. (2018). Subjective Well-Being Decreasing With Age: New Research on Children Over 8. *Child Development*. 90. 10.1111/cdev.13133.
2. Judge, T.A. & Parker, Sharon & Colbert, A.E. & Heller, D. & Ilies, Remus. (2002). A cross-cultural review. *Handbook of industrial, work and organizational psychology*. 2. 25–52.
3. UNESCO (2016), UNESCO strategy on education for health and well-being: contributing to the Sustainable Development Goals, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453.locale=ru>
4. Urhahne, D., & Zhu, M. (2015). Accuracy of teachers' judgments of students' subjective well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, 226–232.
5. Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294–306.

Наставничество в духовно-нравственном воспитании: опыт школьного театрального проекта с подростками

Посакалова Т.А.

научный сотрудник,

*Центр междисциплинарных исследований
современного детства, Москва, Россия*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-092>

Наставничество в школе традиционно рассматривается как сопровождение молодого специалиста более опытным членом педагогического коллектива, как передача накопленных знаний новому педагогу [3]. Однако в последние годы ввиду реформирования системы образования все чаще к феномену наставничества обращаются как к педагогическому явлению, позволяющему реализовывать требования ФГОС к воспитательной работе с подростками. Работу наставника со школьниками отличает «педагогический оптимизм», вера в возможность позитивных изменений благодаря самой природе человека, всегда стремящейся к добру, к достижению высших целей [1].

Педагогическое наставничество представляет собой субъект-субъектные отношения, основанные на взаимоуважении, доверии, общих для наставника и подопечного интересах и целях. Такие отношения направлены, прежде всего, на реализацию потенциала подопечного [2, с. 14]. Воспитательная работа наставника заключается в оказании помощи ученику: курирование его деятельности, содействие духовно-нравственному развитию, выражение психологической поддержки [4]. Считается, что в школьной среде именно подростки нуждаются в наставничестве из-за специфики возраста (роста внутриличностных конфликтов, поиска своей идентичности, возросшей потребности в общении и др.). Кроме того, наставничество полезно подросткам для коррекции поведения, поддержания дисциплины, создания благоприятного психологического климата в школьных коллективах.

Для успешного вовлечения подростков в воспитательный процесс посредством наставничества необходимо создать особую образовательную среду, которая способствовала бы установлению доверия, повышению мотивации подопечного, осуществлению его индивидуализированного сопровождения [2, с. 32]. Создать такие условия может помочь театральная деятельность, реализуемая в школе во внеурочной деятельности в проектной форме.

Успешность применения театральной педагогики как «педагогики партнерства» для достижения целей наставничества подтверждается двумя кейсами, реализованными в рамках проекта «Подростковый

театр как деятельностная технология воспитания и формирования духовно-нравственных ценностей». Проект был осуществлен под руководством О.В. Рубцовой силами Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ на базе школы МБОУ «СОШ № 4» г. Каширы, МО, с февраля по март 2023 г. В проекте приняли участие 56 подростков в возрасте 13–14 лет из 7-х классов. Результатами проекта послужили созданный подростками оригинальный сценарий и выпуск спектакля «Кто Вы, господин Чехов?», в основу которых были положены биографические факты, публицистическое и литературное творчество А.П. Чехова. Спектакль был посвящён Году педагога и наставника в России: А.П. Чехов ввиду своей благотворительной и просветительской деятельности, духовно-нравственному содержанию произведений является наставником многим поколениям читателей.

Театральная деятельность в рамках проекта охватывала изучение этюдным методом проблемных ситуаций, коллизий персонажей рассказов Чехова; дискуссии в парах и малых группах; выполнение поисковых заданий с применением ИКТ; участие в актерских тренингах и режиссерских сессиях; написание творческих заданий, составление аналитических таблиц и др. Во время подготовки за достижениями и мотивацией участников проекта внимательно следили педагоги школы и сотрудники Центра, велись записи, регулярно проводились интервью как с подростками, так и с учителями. Также спустя 5 месяцев после окончания проекта был проведен анализ изменений в поведении, успеваемости участников проекта, конфликтности и сплоченности их школьных коллективов. В результате были выделены два подростка (мальчики Д. и В.), чей личностный рост был наиболее значимым. Школьные учителя высказали мнение, что их успех был возможен благодаря освоению материала, задействованному в подготовке спектакля, а также наставнической работе специалистов ЦМИСД и социального педагога Е.А. Овчинниковой, курировавшего проект со стороны школы.

Случай с Д.

Одним из актеров проекта стал подросток Д., который характеризовался школой как подросток с педагогической запущенностью, интересующийся исключительно спортом, с крайне слабым академическими достижениями. До проекта Д. не проявлял интереса к своим оценкам, испытывал трудности в усвоении школьного материала. Из-за неуспеваемости его родителей часто вызывали в школу. Д. был не сдержан эмоционально, мог злобно отозваться об одноклассниках, особенно о девочках, обидеть или спровоцировать словесную перепалку.

В начале проекта Д. избегал активного участия, не проявлял инициативы, посещал занятия по театральной деятельности «за компанию»,

отвлекался на гаджеты, был невнимателен. Со временем подросток стал интересоваться интерактивными упражнениями по актерскому мастерству, постепенно втягивался в дискуссии. После разбора рассказа «Хирургия» А.П. Чехова театральными методами вместе с другом захотел сыграть комическую роль дядька. Позже упрощенная версия рассказа была встроена в общую канву финального спектакля проекта.

Сперва на репетициях спектакля у подростка ничего не получалась – трудности были не только с заучиванием роли, но и с ее прочтением, пониманием текста. Из-за усилий, растрачиваемых на чтение реплик своего персонажа, Д. не успевал за происходящим, «выпадал» из репетиционного процесса. Для помощи Д. в сценическую зарисовку по мотивам рассказа была введена дополнительная роль медсестры. Девочка С. из параллельного класса, тоже принимавшего участие в постановке спектакля, взяла шефство над Д.: подсказывала текст, помогла разобрать сценодвижение, научила своевременно реагировать на реплики партнеров. Благодаря помощи, Д. погрузился в репетиционный процесс, ради подготовки спектакля стал пропускать спортивные тренировки. В результате Д. смог выучить текст и вжиться в роль, гармонично сыграть своего персонажа. Получившаяся зарисовка по мотивам «Хирургии» стала наиболее яркой частью спектакля. Поддержать Д. пришли его друзья из футбольной команды, не являющиеся учениками данной школы.

В результате участия в проекте, значимые изменения коснулись учебной позиции Д.: перейдя в 8-й класс, вопросы успеваемости подросток решает самостоятельно, всегда старается повысить свой академический результат. Если Д. удастся исправить оценку на лучшую, радуется и делится радостью с педагогами. Подросток осознал ценность труда и образования, стал задумываться над своим будущим. Также Д. стал контролировать свою речь, перестал задирать девочек в классе, жалобы от сверстников на его поведение больше не поступают. В случае с Д. можно утверждать, что положительный эффект от театральной деятельности был достигнут ввиду применения не только модели наставничества «педагог-ученик», но и модели «ученик-ученик», реализованной в совместной работе Д. и девочки С.

Случай с В.

Подросток В. до проекта был замкнутым, общался только с двумя одноклассниками, чьи устремления и поступки были порой безнравственны. Остальные одноклассники его игнорировали. Будучи легко манипулируемым лидером группы, в которую входил, подросток дрался, нарушал школьную дисциплину. В. не раз становился жертвой буллинга, попадал под негативное влияние, в конфликте не умел отстоять

свою позицию – ему было проще согласиться с тем, что он не одобрял, и поддаться на провокацию, сознавая неправильность своего поведения. В попытке воспитать волю ребенка и предотвратить риски, мама В. водила сына на занятия с психологом, также была всегда на связи с социальным педагогом школы. Увидев проявляемый сыном энтузиазм к участию в проекте, она всячески поддержала его, помогала учить роль и репетировать дома. Подросток успешно сыграл одного из самых важных и сложных героев спектакля – А.П. Чехова-писателя.

В интервью В. отметил для того, чтобы сыграть свою роль достойно, ему пришлось много размышлять над фигурой Чехова, в чем помогала мама и педагоги. Особенно В. было непросто преодолеть себя и выйти на сцену, научиться говорить громко и уверенно смотреть в зрительский зал. Собственные психологические сложности и актерские «зажимы», по мнению Д., он преодолел благодаря комплексной помощи взрослых. По окончании проекта социальным педагогом было замечено, что подросток расширил круг общения в классе, обрел уверенность в себе. Теперь, находясь в компании сверстников, он принимает взвешенные решения, критически воспринимает окружающих людей, их мотивы. В результате участия в проекте В. научился говорить «нет», если он что-то не одобряет. Еще одним достижением стало повышение успеваемости, рост учебной мотивации.

Таким образом, в случае с В. воспитательная работа была выстроена не только по модели наставничества «педагог-ученик». Также была задействована модель «родитель-ученик», что позволило осуществить личностный рост в результате формирования и актуализации нравственных идеалов, усвоенных из текста роли и спектакля в целом.

Оба рассмотренных кейса позволили продемонстрировать успешность и эффективность применения театральной педагогики в школе в целях всестороннего развития обучающихся, их духовно-нравственного становления, решения психологических проблем. Однако осуществление такого рода проектов возможно только с учетом практик наставничества, основанных на взаимной открытости и доверии, на взаимопомощи, а также на индивидуальном сопровождении участников, входящих в зону риска, какими были подростки Д. и В. до проекта.

Литература

1. Андреева Ю.В. Педагогический оптимизм: от способности мыслить позитивно к созданию ситуации успеха // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. № 26. С. 61–65.
2. Наставничество в школе. Педагогические перспективные способы совершенствования культуры наставнической деятельности участников образовательных отношений: сборник ситуационных задач для слушателей курсов профессиональной переподготовки / Д.Ф. Ильясов, В.В. Кудинов, Е.А. Селиванова [и др.]. – Челябинск: ЧИППКРО, 2021. – 100 с

3. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы / авт.-сост. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. – 2-е издание, доп., перераб. – Казань: ИРО РТ, 2020. – 51 с.
4. Учительская газета. № 04 от 24 января 2023. URL: https://ug.ru/num/ugm_2023_04/

Организация проектной деятельности в начальной школе: проблемы и решения

Сахарова А.А.

*студент, ГАОУ ВО Московский городской
педагогический университет, Москва, Россия
e-mail: sashasahar99@mail.ru*

Научная **новизна** состоит в выявлении структуры взаимодействия учителя начальной школы с обучающимися в проектной деятельности.

Подход – вести проектную работу через деятельность актуальную для учителя, имеющую социально-значимую направленность.

В современной школе обучаются современные дети. Их много, и у каждого свои интересы, желания, свой характер. Заинтересовать каждого ребёнка, сделать процесс обучения понятным для восприятия, а также создать условия для воспитания патриотизма и, умения общаться и жить в современном обществе – вот задачи, которые стоят перед учителем.

Согласно ФГОС, школа должна не только и даже не столько давать знания, сколько способствовать развитию личности ребёнка. Однако, если ребёнок в школе выполняет роль пассивного слушателя, трудно научить его навыкам коммуникации, работы в команде и другим важным для современного человека навыкам. Ни для кого не секрет, что по новым ФГОС важную роль в формировании личности ребёнка, да и в образовательном процессе в целом играет проектная деятельность.

Как же организовать ее так, чтобы детям было интересно, и они получали новые знания, умения и навыки? А если в классе 35 человек и это начальная школа?

Этот вопрос был задан мной 4 года назад, когда мои ученики пришли в 1 класс.

И для того, чтобы на него ответить, рассмотрим определение проектной деятельности.

По мнению А.В. Хуторского, метод проектов – форма организации занятий, предусматривающая комплексный характер деятельности всех участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени: от одного урока до нескольких месяцев.

Исходя из вышесказанного видим:

- работа над проектом способствует сплочению детского коллектива,
- предполагает наличие продукта (об этом подробнее поговорим позднее),
- может длиться от урока до нескольких месяцев.

На современном этапе можно рассматривать проектную деятельность как технологию, сочетающую в себе:

- использование проблемного подхода,

- применение групповой формы работы,
 - получение и развитие навыков поиска и анализа информации.
- Следовательно, учителю необходимо использовать приемы, которые развивают самостоятельность и учат работать с информацией.
- Большое внимание уделяется творческому подходу, ведь это одно из главных условий организации проектной деятельности учащихся начальной школы. Также важен процесс сотворчества учителя и ученика. Хотелось бы отметить, что переход к сотворчеству происходит постепенно: вначале ученик наблюдает за деятельностью учителя и задает вопросы, потом начинает активно помогать и только потом ребенок становится лидером в процессе сотворчества.



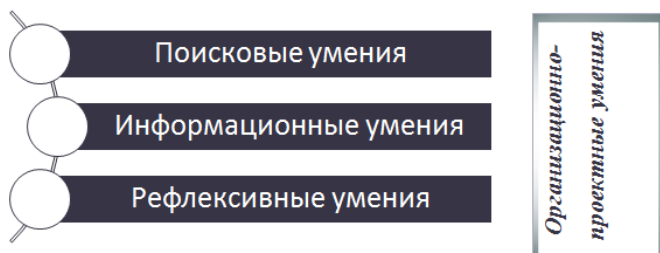
Какие умения приобретают младшие школьники в процессе проектной деятельности? Дети становятся самостоятельнее, учатся организовывать свою деятельность, развивают коммуникативные навыки.

Что же предложить детям, чтобы им было интересно? Однозначно то, чем «горит» учитель. Мое сотрудничество с местным отделением ВОД «Волонтеры Победы» в г. о. Воскресенск продолжалось несколько лет, поэтому в выборе тематики проектной деятельности не осталось сомнений: мы будем говорить о Великой Отечественной войне. С первого класса? Дети же маленькие! Не поймут! Да, именно с первого класса. Постепенно, с учетом знаний и возрастных особенностей.

Однако, прежде чем говорить об организации собственно проектной деятельности с обучающимися, необходимо сформировать у них соответствующие умения.

Почему же мы будем говорить именно о Великой Отечественной войне? У современных детей недостаточно знаний о событиях Великой Отечественной войны. Очень многие дети ничего не знают о своих родственниках – участниках ВОВ, тружениках тыла, детях войны.

Большинство детей не читает книги и не смотрит фильмы о тех далеких событиях. Не так давно Президент России В.В. Путин говорил о необходимости патриотического воспитания подрастающего поколения, а с началом СВО государство ставит перед школой задачи по воспитанию патриотизма.



Но вернёмся к первому классу.

Конечно, было понятно, что нужна подготовка: несколько месяцев велась планомерная подготовительная работа. Мы говорили о войне, читали рассказы, смотрели фильмы. Потом предложила детям выступить на концерте. Подготовила примерный сценарий, включив и других учителей со своими классами, мы с детьми выбрали песни, которые будем учить, а также несколько девочек вызвались играть в сценке. Месяц репетиций и... у нас все получилось!!

Дальше – больше...

Предложила детям сделать открытки для ветеранов – четвертый год мы участвуем в акциях «Открытка для ветерана», «С Новым годом, ветеран!»

К третьему классу стало понятно, что дети уже повзрослели и можно постепенно перекладывать задачи организации на них. Так появились проекты «Кусочек блокадного хлеба» (плакаты, оформленные детьми к 8 сентября – дню начала блокады Ленинграда) и «Пусть больше никогда не повторится блокада!» (выступление ко дню снятия блокады Ленинграда).

Хочется отметить, что в современной начальной школе мы часто сталкиваемся с имитацией проектной деятельности, а все, что в отчётах называет словом «проект» – выглядит как плакат или презентация, сделанная родителями в лучшем случае при небольшом участии ребёнка. Почему же так происходит? **С какими трудностями и проблемами сталкивается учитель?**

Во-первых, нехватка времени. Чем масштабнее проект, тем большей подготовки он требует. Будь то оформление стенгазеты, книги или репетиции сценки, необходимо время. Что может сделать учитель?

1. Грамотно распределить время на каждый этап проекта (но необходимо учитывать, что дети маленькие, у каждого свой темп работы и не всегда получится уложиться в запланированное время).

2. Планировать проект на несколько уроков (например, литературное чтение и технология, окружающий мир и ИЗО) или совмещать урок и внеурочную деятельность или отводить на работу над проектом несколько дней.
3. Проводить подготовительную работу, например, попросить детей заранее (можно дома) вырезать картинки, найти пословицы или выполнить другие несложные задания.

Во-вторых, возникают трудности, связанные с личным вкладом в проект каждого ребёнка. Согласитесь, когда дети маленькие, а в классе 35 человек, если не больше, сложно уделить внимание всем. Есть 2 варианта решения данной проблемы:

1. Делить ребят на группы по 2–3 человека, чтобы каждый чувствовал свою значимость и участвовал в работе.
2. Делить на группы класс для участия в проектах. Например, на триестр запланировано 3 проекта: в первом и втором участвует по 12 человек, в третьем 11.

В-третьих, чем больше самостоятельности у детей (то, что от нас требует ФГОС), тем больше шансов, что начнутся конфликты за позицию лидера. Значит, учитель должен контролировать процесс работы над проектом, а каждый ребенок ощущать свою значимость. Также необходимо перераспределять роли между детьми: первый раз капитан группы – Вася, второй – Петя, третий – Юля. Таким образом, учитель выстроит четкую иерархию и даст возможность каждому побыть лидером. Конечно же, не забывая о правилах работы в группе, одно из которых звучит так: «отвергаешь – предлагай, предлагаешь – действуй».

Проблема ещё и в том, что учитель часто подменяет цели проектной деятельности: делает акцент на внешнем результате, а не на формировании личностных умений, навыков и качеств детей. Безусловно, важно и оформление, и представление работы, но не нужно забывать, что дети маленькие, а значит, им нужна поддержка и мотивация.

Таким образом, **говоря о результатах исследования, важно отметить**, что организация проектной деятельности в начальной школе имеет свои особенности и сложности. Она интегрирует различные учебные предметы и должна соответствовать возрасту детей, должна осуществляться поэтапно и быть интересной для обучающихся. Важно помнить, что проектная деятельность – является процессом сотворчества, а значит возникающие сложности необходимо решать комплексно и постепенно, создавая новые проекты и получая новые знания.

Литература

1. Дьюи Дж. Школа и общество. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/28.php (дата обращения: 03.10.2023).

2. Голубицкий, А.В. Дети способны быть кем-то большим, чем просто исполнителями [Электронный ресурс] / А.В. Голубицкий // Народное образование. – 2022. – № 4. – С. 212–217.
3. Журавская, А.Е. Лайфхаки для учителя: проектная деятельность на 1-2-3 (на примере Мобильного электронного образования) [Текст] / А.Е. Журавская // Методист. – 2022. – № 4. – С. 9–10.
4. Караптан, А.И. Реализация проектно-исследовательской деятельности как инновационной педагогической технологии в воспитательном процессе [Электронный ресурс] / А.И. Караптан // Школьная педагогика. – 2022. – № 3. – С. 8–10.
5. Несмелова, М.Л. Материалы проекта «Без срока давности» как инструмент образовательного процесса школы и педагогического вуза [Текст] / М.Л. Несмелова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2022. – № 5. – С. 49–56.

Organization of project activities in primary school: problems and solutions

Sakharova A.A.
student, Moscow City University,
Moscow, Russia
e-mail: sashasahar99@mail.ru

Проектная деятельность по биохимии, молекулярной биологии и генетике на базе школы и университета

Сивопляс Е.А.

*Старший преподаватель, Московский педагогический
государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ)*

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4873-0790>

e-mail: sivoplyas-ekater@mail.ru

Ключевые слова: школа, вуз, проектная деятельность, биохимия, молекулярная биология, генетика.

В школах при профильном и углубленном изучении биологии и химии в специализированных классах с увеличенным числом часов тематика проектных работ также тесно связана с будущей профессией, поэтому столь актуальными становятся проекты по биохимии, молекулярной биологии и генетике в старших классах школы.

Цель работы: проектная деятельность по биохимии, молекулярной биологии и генетике в старших классах школы.

Задачи:

1. Знакомство учеников с тематикой проектной деятельности по биолого-химическому профилю.
2. Разработка проектов и исследовательских работ.
3. Выполнение практической части на базе школы или университета.
4. Оформление проектной или исследовательской работы.
5. Выступление учащихся на профильных конференциях.

Актуальность: в настоящее время значительно вырос интерес учащихся к профессии врача и ученого-исследователя в области естественных наук [1]. Тем самым это связано с выбором будущей профессии и проектной деятельности как одного из этапов профориентационной деятельности [2].

Практическая значимость: Выполнение проектной деятельности учащимися по биохимии, молекулярной биологии и генетике позволяет учащимся глубоко познакомиться с методологией научного исследования [3], поработать на современном оборудовании с использованием новейших технологий.

Новизна: проводимая на базе АНОО «Ломоносовская школа – Зелёный мыс» и Института биологии и химии МПГУ, в частности, Технопарка МПГУ, проектная деятельность позволяет учащимся проводить научные исследования на базе современного оборудования с использованием новейших технологий.

Педагогическая идея: через проектную деятельность показать учащимся азы научной и профессиональной деятельности в сфере естественных наук и медицины [4].

Основные механизмы реализации: на базе АНОО «Ломоносовская школа – Зелёный мыс» учащиеся еженедельно занимаются проектной деятельностью в строго определенное время, которое отражено в основном расписании школы. Для выполнения практической части организируются выезды на кафедру биохимии, молекулярной биологии и генетики Института биологии и химии МПГУ, а также в лабораторию генетики Технопарка и Кванториума МПГУ.

Проектные и исследовательские работы становились победителями таких профильных конкурсов как «Моя страна моя Россия» в секции «Здоровье», «Старт в медицину» на базе университета им.Пирогова, «Старт в науку» на базе передовых исследовательских университетов (МГТУ им.Баумана, МГТУ СТАНКИН), а также региональных конкурсов проектных и исследовательских работ.

Работы по биохимии связаны с определением содержания ряда витаминов в продуктах питания, таких как витамин С. Также проводится определение содержания железа в продуктах питания, взятых учащимися из дома и из школьной столовой. Целый ряд работ связан с генетикой. Например, проведение скрещиваний, используя дрозофилу в качестве модельного организма. А также выполняются биоинформационные работы, связанные с анализом открытых баз данных. Например, провели биоинформационный анализ по коронавирусу в период эпидемии и разработали пару праймеров, которые могут быть использованы для определения наличия коронавируса в пробе методом real-time ПЦР. Одним из современных разделов является генетическая инженерия, которая сейчас активно выходит на первый план и позволяет изменять генетический материал исходных особей. Одна из таких работ была выполнена на базе лаборатории генетики Технопарка МПГУ.

В дальнейшем планируется развитие данного направления и продолжение генноинженерных, биохимических, медицинских и биоинформационных работ.

Литература

1. *Байбородова Л.В.* Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников. – М.: Просвещение, 2013. – 175 с.
2. *Дубровина, Э.Н.* Реализация целевых образовательных проектов школы и семьи как форма соуправления образовательным учреждением на основе партнерства и сотрудничества // Управление современной школой. Завуч. – 2013. – № 4. – С. 13–18.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования». М., 2004.
4. Тимонина, Г.В. Управление качеством образовательного процесса по развитию проектно- исследовательской деятельности обучающихся как основы самореализации // Все для администратора школы. – 2014. – № 1. – С. 18–30.

Projects on biochemistry, molecular biology and genetics on the basis of the school and university

Sivoplyas E.A.

senior lecturer, Moscow Pedagogical

State University (MPGU), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4873-0790>

e-mail: sivoplyas-ekater@mail.ru

Keywords: school, university, projects, biochemistry, molecular biology, genetics.

Projects on biochemistry, molecular biology and genetics in high school become relevant because schools with specialized and in-depth study of biology and chemistry in classes with an increased number of hours, the subject of project work is also closely related to the future profession.

The purpose of the work: projects on biochemistry, molecular biology and genetics in high school.

Tasks:

1. Familiarization of students with the topics of project activities in the biological and chemical profile.
2. Development of projects and research works.
3. Implementation of the practical part on the basis of a school or university.
4. Design of project or research work.
5. Presentation at specialized conferences.

Поддержка студентов педагогической магистратуры при разработке и реализации стартапов

Сигачева А.Г.

*ассистент кафедры дошкольного образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4356-2196>
e-mail: akhunzianova.a@mail.ru*

Масалимова А.Р.

*доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики высшей школы,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(ФГАОУ ВО КФУ), г. Казань, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1647-4764>
e-mail: alfkazan@mail.ru*

Ключевые слова: студенты педагогической магистратуры, студенческие стартапы, поддержка молодежной инициативы, студенческое предпринимательство, наставничество, финансовая грамотность, предпринимательский задел, коммерциализация научных идей, популяризация науки.

Актуальность. За активным и думающим студенчеством стоит прогрессивное развитие страны, и в последние годы государство разработало много способов поддержать молодых людей и их инициативы. Одним из подобных способов реализации собственного потенциала и монетизации научных идей является участие в студенческих стартапах. В подобных проектах наиболее ценны студенты магистратуры, которые начали свой профессиональный путь и непосредственно реализуют себя не только на учебе, но и в работе. У магистрантов большой задел, так как они уже получили базовое образование и необходимый профессиональный инструментарий, ступили на карьерный путь и приняли решение развиваться далее в рамках обучения в магистратуре. Педагогическая наука так же ждет студентов, которые были бы способны на разработку и реализацию стартапа, однако подобных инициатив выдвигается мало. **Проблема данного исследования** состоит в том, чтобы выяснить, какие затруднения мешают студентам педагогической магистратуры проявлять себя в стартапах, и какие меры поддержки может оказать им образовательное учреждение. В результате исследования удалось выяснить, что студенты в ряде затруднений наиболее значимыми выделяют недостаточность осведомленности в данном вопросе, т.е. недостаток информационного поля, низкий уровень необходимой финансовой грамотности и предпринимательских способностей, не развитых вследствие приверженности гуманитарной науке, а также нехватку качественного

наставничества в данном вопросе. Среди **методов исследования** ведущими были анализ нормативных актов и психолого-педагогической литературы по проблеме, метод анкетирования и т.д. Полученные в ходе исследования **результаты** могут представлять ценность для руководителей образовательных организаций высшего образования и могут быть использованы ими для повышения мотивации у студентов педагогической магистратуры к разработке и реализации стартапов.

Акцент в государственной политике Российской Федерации всё больше и больше переключается на одну из главных ее человеческих ценностей – молодежь. Активная поддержка студенчества становится важным вектором деятельности государства, причем, эта политика направлена не просто на расширение возможностей для обучения, финансовую поддержку обучающихся в виде стипендиальных программ и иных мер, а на создание возможности коммерциализации научных идей.

Студенты хорошо показывают себя в различных областях внеучебной деятельности, таких как творческая, волонтерская, спортивная, однако показатели научной деятельности не всегда радуют цифрами. Хотя современной науке, как глоток свежего воздуха, нужны новые идеи и взгляды на фундаментальные основы. Укоренившиеся способы мышления перестают работать, и именно в этот момент на научную арену должны выходить студенты.

2021 год в Российской Федерации был объявлен «Годом науки и технологий», что положительно отразилось на государственных решениях. Отечественные вузы получили возможность участвовать в обновлении различных отраслей страны. В том числе, с помощью реализации студенческих стартапов.

Начиная с 2021 года, широкая группа учебных заведений стала реализовывать программу стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» (Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729). В программу заложены такие задачи, как решение национальных задач в областях науки, образования и современных технологий; разработка вузами высоких технологий и конкретное их внедрение в реальные отрасли; прямое сообщение науки и производства, в котором происходит обмен в виде модели проблема-решение. Учебные заведения, задействованные в реализации программы, на сегодняшний день показывают значительно улучшенные показатели развития. Они стали источником новых научных знаний, и принципиальное улучшение заключается в следующем: эти знания не остаются в вузе, а интегрируются в общественную жизнь и закрывают потребности широкого круга секторов экономики. В особенности, именно на решение этой задачи направлена программа реализации студенческих стартапов.

В рамках проведения данного исследования нами был изучен опыт разработки студенческих стартапов в России и за рубежом, что позволило выявить и оформить сходства и различия между ними. Также, отдельно была рассмотрена специфика студенческих стартапов в области педагогики и выявлены барьеры и возможности коммерциализации педагогических знаний.

Нам удалось выявить различия между научными заделами студентов педагогических бакалавриата и магистратуры и обосновать, что студенты магистратуры более заинтересованы в возможности реализации стартапа, так как приступили с педагогической деятельности и желают приложить знания к работе.

Также, в данном исследовании мы рассмотрели потенциал реализации студенческих стартапов и возможности, которые дает студентам работа над собственным коммерциализированным проектом. Среди данных возможностей удалось выявить:

- возможность для творческой самореализации, в которой увлечение наукой становится способом самовыражения. Стартап позволяет студентам почувствовать, каково это, когда они своим умом превращают замысел в реальность;
- возможность совершить собственный общественный вклад. Свежие идеи студентов наполняют научную область развития общества, а реализация этих идей приносит реальную пользу и помощь в проблемные области развития;
- возможность выявить у себя предпринимательские способности, так как в процессе реализации стартапов студенты занимаются непосредственно деятельностью по внедрению и реализации бизнеса;
- возможность почувствовать поддержку на всех этапах работы. На этапе высказывания идеи студенты встречают готовность государства поддержать ее, а на этапе разработки и реализации получают помощь от образовательной системы и непосредственно от учебного заведения как пилотной площадки.

Отдельно нами был рассмотрен феномен поддержки студентов образовательной организацией, формы и способы данной поддержки. Нами было выявлено, что поддержка образовательной организации – важный аспект для формирования мотивации студентов педагогической магистратуры к разработке и реализации стартапов.

В завершение, нами было проведено и проанализировано анкетирование студентов педагогической магистратуры на предмет готовности к реализации стартапов. Благодаря данному анкетированию нам удалось выявить, что:

- студенты педагогической магистратуры хотя бы раз задумывались о возможности коммерциализации своих научных идей;

- имеют мало представления о том, что такое стартап и как его реализовать, в особенности, в области педагогики;
- были бы рады получить педагогическое сопровождение работы над стартапом со стороны своей образовательной организации.

Таким образом, в результате исследования нам удалось выявить опорные точки для дальнейшей работы. Анализ источников позволил погрузиться в вопрос и выявить, какие моменты необходимо подсветить в процессе работы над данной проблемой. Живые ответы студентов, которые они дали в процессе анкетирования позволили увидеть реальность, происходящую в области студенческих стартапов.

Ценным выводом в данном исследовании стало открытие того, что студентов педагогической магистратуры останавливает от реализации стартапов главным образом три фактора: низкий уровень предпринимательских способностей, неосведомленность о стартапе как понятии, потребность в поддержке со стороны образовательной организации.

Литература

1. Проект Постановления Правительства Российской Федерации «Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета на оказание государственной поддержки студий студенческого технологического предпринимательства («стартап-студий»)» (подготовлен Минобрнауки России 30.03.2021) [Электронный ресурс]. – 2021 – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56772665/#ixzz70tJQHEUU> дата обращения: 12.07.2023)
2. Валерий Фальков: Стартапы и акселераторы должны быть рядом со студентами [Электронный ресурс]. – 15 апреля 2021 – Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=32478 (дата обращения: 15.07.2023).
3. Казакова Е.И. Университет как субъект обновления содержания образования. В книге: Три миссии университета: образование, наука, общество / Ред. кол.: В.А. Садовничий и др. – Москва: МАКС Пресс. 2019. 440 с.
4. Программа «Приоритет-2030» [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 15.07.2023).
5. Корзюк, Д.И. Стартапы в России: актуальные вопросы развития / Д.И. Корзюк, С.Н. Текучева // International Journal of Professional Science. – 2019. – № 7. – С. 15–38. – EDN WRPDTM.
6. *Baldrige R., Curry B.* What is a Startup? [Electronic resource]. – April 1, 2021 – Available at: <https://www.forbes.com/advisor/investing/what-is-a-startup/> (Retrieved: 10.07.2023).

Благодарности. Автор благодарит за научно-методическую помощь в сборе данных и проведении исследования научного руководителя А.Р. Масалимову. Разработки А.Р. Масалимовой в области наставнической деятельности внесли существенный вклад в данное исследование.

Support of students of the pedagogical Master's degree in the development and realization of startups

Sigacheva A.G.

assistant of the department, Kazan (Volga region)

Federal University, Kazan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4356-2196>

e-mail: akhunzianova.a@mail.ru

Masalimova A.R.

doctor of science, associate professor,

head of department, Kazan (Volga region)

Federal University, Kazan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1647-4764>

e-mail: alfkazan@mail.ru

Keywords: students of the pedagogical magistracy, student startups, support for the youth initiative, student enterprise, mentoring, financial competence, business groundwork, commercialization of scientific ideas, popularization of science.

Использование элементов сознательно-сопоставительного метода в преподавании РКИ аргентинским студентам

Соловьева А.А.

*студент магистратуры,
Российский университет дружбы народов им. Патриса
Лумумбы университет (РУДН им. Патриса Лумумбы)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: 1132223821@pfur.ru*

Ключевые слова: сознательный подход, сопоставительная методика, аргентинские учащиеся, этноориентированность.

Сознательно-сопоставительный метод в преподавании РКИ связан с принципом сознательного подхода к изучению иностранного языка. Осознанное сопоставление контактирующих языков способствует более быстрому и глубокому пониманию и более прочному усвоению нового материала, особенно, вне языковой среды.

Овладение иностранным языком происходит в постоянном взаимодействии в сознании учащихся родного и изучаемого языков. Звуки, слова, формы, конструкции осмысливаются через призму языковых ассоциаций, характерных для данного этноса. Часто появляются проблемы с пониманием теоретического материала или овладение нормами иностранного языка, обусловленные расхождениями в системах двух языков. Это особо актуально на начальном этапе при знакомстве с логикой и строем изучаемого языка. Овладение русским языком иностранцами напрямую зависит от корректного использования явлений положительного переноса родного языка на изучаемый. Исходя из этого, у педагога РКИ должно быть понимание процессов (грамматика, фонетика, словообразование), характерных для родного языка обучающихся. Также, обращения к явлениям родного языка учащихся должно носить избирательный характер и быть методически оправданным.

Сопоставительная методика много лет находится в фокусе интересов психологов, методистов и лингвистов. При этом, сознательно-сопоставительный метод в преподавании РКИ в разные периоды времени оценивался по-разному. Во время прямого и аудиовизуального обучения он считался неэффективным и устаревшим, при грамматико-переводном и сознательно-практическом – признавался ведущим. Под влиянием лингвистической концепции Л.В. Щербы появились учебные пособия, ориентированные на родной язык учащихся, в частности, на испанский, которые стали основой для создания последующих методических работ в этой области. Поскольку эффективность типовых пособий

ниже, чем методических рекомендаций, опирающихся на языковой и речевой опыт учащихся, идеи этноориентированного обучения и использование элементов сознательно-сопоставительного метода в РКИ часто становятся основой для создания учебных пособий нового типа.

Использование сознательно-сопоставительного метода в РКИ, особенно на начальном этапе изучения языка, способствует преодолению трудностей и предупреждению ошибок, связанных с влиянием родного языка или языка-посредника. Последовательное применение методической категории учёта родного языка учащихся делает процесс обучения более эффективным и дает возможность учащимся подобрать адекватные грамматические понятия в своём родном языке. В этом случае возможны несколько подходов, когда можно: использовать положительный перенос (выявление и анализ сходств и частичных различий между типологией, строем, письменностью двух языковых систем); постараться нивелировать бессознательный перенос учащимися системы действующих правил из родного языка на изучаемый язык (достигается путем ломки старых и формирования новых навыков).

К сожалению, научных работ, где предметом исследования становятся опыт преподавания РКИ аргентинским учащимся или сам риоплатский говор испанского языка в контексте преподавания РКИ, катастрофически мало. Учеными и педагогами отмечается недостаток педагогически ориентированных сопоставительных исследований. В нашу задачу входит собрать и проанализировать как теоретический, так и практический материал, который мог бы стать базой для создания этноориентированной методики обучения РКИ аргентинских студентов.

Русский и испанский языки относятся к индоевропейской семье языков, но к разным группам (романская и славянская). В связи с этим, существует ряд как общих, так и различных черт, которые могут упростить или усложнить понимание тех или иных правил и норм. Кроме того, некоторые лингвисты условно делят языки по степени сложности на 4 группы, где испанский считается самым легким, тогда как русский – занимает третье место. Исходя из этого, можно прогнозировать возникновение ряда трудностей (особенно в области грамматики) при изучении русского языка испаноговорящими учащимися.

Русский язык, согласно типологической классификации языков, тяготеет к синтетическому типу, испанский (в том числе риоплатский говор) – к аналитическому. То есть, объясняя аргентинским учащимся особенности русской грамматики, надо обозначить, что, в отличие от романской группы языков, где на грамматическое значение влияют предлоги, артикли, союзы, вспомогательные глаголы, интонации или порядок слов, в славянских языках важную роль играют словообразовательные элементы, ударение или чередование звуков. При этом,

русский и испанский языки (риоплатский говор), относясь к индоевропейской семье, имеют достаточно пересечений на фонетическом, лексическом, грамматическом и словообразовательных уровнях (в фонетике – практически все звуки соответствуют русским; в грамматике – прилагательное меняет число и род в зависимости от существительного и др; в словообразовании – наличие уменьшительно-ласкательных суффиксов и др; в синтаксисе – прямой порядок слов в структуре простого предложения с сохранением возможности свободного порядка слов с целью смыслового выделения и др.; в лексике – взаимосоответствие терминов, заимствованных из других языков и др.)

Таким образом, межъязыковые сходства аргентинского варианта испанского и русского языков дают возможность управлять процессом усвоения РКИ, когда положительный перенос возможен без активного вмешательства преподавателя, а выявленные различия помогают прогнозировать зоны межъязыковой интерференции, когда предупреждается, преодолевается и корректируется интерферирующее влияние родного языка. Задачей эффективного мультикультурного взаимодействия является необходимость наладить диалог культур, расширить представления об отдельной личности или о целой этнической группе, что возможно при сопоставительном анализе контактирующих языков в рамках этноориентированного обучения.

Литература

1. *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.
2. Обучение русскому языку как иностранному в аспекте лингвоориентированной методики: монография / И.А. Пугачев, М.Б. Будильцева, И.Ю. Варламова, Н.С. Новикова. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. – 137 с.
3. *Рамсина Т.А., Копылова Г.И.* Русский язык (для лиц, говорящих на испанском языке): в 3 т. М.: Учпедгиз, 1962. – 136 с.
4. *Катагоцина Н.А., Вольф Е.М.* Сравнительно-сопоставительная грамматика романских языков: Иберо-романская подгруппа / АН СССР. Ин-т языкознания. – Москва: Наука, 1968. – 256 с.
5. Шаклеин, В.М. О некоторых вопросах изучения и преподавания русского языка иностранцам в разных лингвокультурных средах / Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции – Мессина, Италия: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. – С. 8–11.

Using elements of the conscious-comparative method in teaching RFL to Argentine students

Solovyeva A.A.

*masters student, Patrice Lumumba Peoples' Friendship
University of Russia (RUDN), Moscow, Russia*

e-mail: e-mail: 1132223821@pfur.ru

Keywords: conscious approach, comparative methodology, argentine students, ethnic orientation.

Наставничество как эффективная практика карьерного роста педагогических кадров в системе общего образования (на примере Сингапура, Японии и Китая)

Вачкова С.Н.

*доктор педагогических наук, доцент,
директор НИИ УГО ГАОУ ВО МГПУ
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0002-3136-3336
e-mail: SVachkova@mgpu.ru*

Агеева Н.С.

*кандидат филологических наук, научный сотрудник
центра аналитических исследований и моделирования
в образовании, НИИ УГО ГАОУ ВО МГПУ
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-5968-7669
e-mail: nataliya.ageyeva@gmail.com*

Суменкова Ю.И.

*младший научный сотрудник центра аналитических
исследований и моделирования в образовании,
НИИ УГО ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6632-9130>
e-mail: sumenkovaYUI@mgpu.ru*

Федоровская М.Н.

*младший научный сотрудник центра аналитических исследований
и моделирования в образовании, НИИ УГО ГАОУ ВО МГПУ
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8274-1931>
e-mail: fedorovskayaMN@mgpu.ru*

Ключевые слова: наставничество, карьерные траектории, Азиатско-Тихоокеанский регион, профессиональное развитие, менторство, ведущие практики.

Среди эффективных способов повышения качества образования значительную роль занимает педагогическое наставничество. По всему миру в системе общего образования реализуются разнообразные практики наставничества, которые оказывают влияние как на организацию образовательного процесса и его результаты, так и на карьерные траектории педагогических кадров. Значимость и актуальность развития практики наставничества подчеркивается не только в образовательном и научном сообществе, но и на государственном уровне. На данный момент Минпросвещения России разрабатывает Федеральный Закон «О наставничестве», а 2023 год проходит под эгидой «Год педагога

и наставника». Все эти меры поддержки направлены на то, чтобы создать среду 1) для максимально полного раскрытия потенциала личности наставляемого для успешной личной и профессиональной самореализации в современных условиях неопределенности, 2) для развития эффективной системы поддержки, самоопределения и профессиональной ориентации педагогических кадров разных уровней образования и молодых специалистов.

Цель исследования – изучение лучших практик стран-лидеров в системе педагогического наставничества для последующего их использования в образовательной деятельности российских школ.

Научная новизна. В статье представлен анализ лучших практик педагогического наставничества в странах, занимающих лидирующие позиции международных исследований, направленных на оценку качества образования: Сингапур, Япония и Китай (PISA, 2015–2018 гг.).

Рассматриваемая проблема. Актуальность и значимость развития педагогического наставничества для всей системы образования определили проблему исследования – каковы лучшие практики организации и реализации наставничества в странах-лидерах по развитию образования и каковы условия трансляции лучших практик на российский опыт?

Используемый подход (методология, методы). В ходе исследования лучших практик наставничества в Сингапуре, Японии и Китае были проведены:

1) кабинетное исследование – анализ академических исследований по проблеме, анализ сайтов образовательных организаций общего образования и министерств образования, анализ нормативной правовой основы организации наставничества;

2) обобщение и интерпретация результатов исследования – определены практики наставничества, сформирована база данных лучших практик наставничества.

Результаты. В Сингапуре, Японии и Китае реализуются многочисленные практики эффективного наставничества.

В *Сингапуре* наставничество является одним из ключевых инструментов сопровождения карьерного роста учителей и руководителей в системе общего образования страны. В качестве лучших практик наставничества можно выделить две: кадровую и цифровую.

С 2007 года в Сингапурских школах была введена должность руководителя по развитию персонала, в обязанности которого входит разработка и реализация ежегодного плана профессионального роста для всех работников школы (включая учителей, администраторов, руководителей). Руководитель по развитию персонала совместно с начальниками отделов определяет профессиональные дефициты учителей, подбирает форматы профессионального развития, соответствующие

выявленным дефицитам, проводит вводное обучение для молодых учителей, предоставляет поддержку старшим учителям, которые являются наставниками для младших учителей. Таким образом, данная должность совмещает роли коуча и профессионального наставника, а также стратегического лидера, определяющего вектор развития кадрового потенциала школы.

Что касается цифрового наставничества, в сингапурских школах внедрено специальное программное обеспечение для мониторинга и организационно-методического сопровождения карьерного роста учителей – «Мое профессиональное путешествие». Данное ПО позволяет учителям отслеживать свой прогресс относительно целей профессионального развития, которые учитель определяет совместно с наставником в начале учебного года, а также выбирать форматы профессионального развития, которые наиболее интересны учителю, например, различные программы повышения квалификации, мастер-классы, семинары, стажировки и др. [1].

В **Японии** система наставничества является одной из наиболее распространенных форм поддержки молодых специалистов. После приема на работу молодые учителя в течение года проходят вводную программу (induction programme), в рамках которой работают ассистентами у старших учителей и проводят собственные уроки. В течение этого периода за ними наблюдает опытный учитель-наставник, который дает ценные рекомендации по приобретению профессиональных компетенций. И молодому учителю, и наставнику сокращают объем преподавательских обязанностей, чтобы они могли совместно работать над планированием уроков и разбором ошибок.

По окончании вводной программы наставничество молодых учителей продолжается как неформальная практика – в учительской, где рабочие столы учителей специально расставлены так, чтобы рядом сидели младшие и старшие учителя, преподающие один предмет. Таким образом, во время планирования уроков, проверки тетрадей, общения с родителями, учителя всегда могут получить поддержку более опытных учителей.

В некоторых префектурах наставническая поддержка предоставляется также директорам школ. Роль наставников для директоров играют сотрудники региональных советов по образованию, имеющие опыт работы на руководящих позициях в школе, или директора школ на пенсии, а также эксперты из других сфер. Частота наставнических встреч варьируется от нескольких раз в месяц до одного раза в год [2].

В **Шанхае** наставничество есть часть профессиональной идентичности, как для начинающих, так и для более опытных учителей. Каждый учитель имеет наставника, а у начинающих преподавателей регулярно

бывает по два наставника. Применяется каскадная модель наставничества. Опытная группа учителей-экспертов («учителя-мастера») работает в рамках всей системы для развития потенциала учителей в своей предметной области. Преподаватели-мастера наставляют следующий уровень старших преподавателей, которые, в свою очередь, наставляют и наращивают потенциал других преподавателей. Экспертиза преподавателей растет во всех школах, так как все преподаватели, в том числе и учителя, развивают свой потенциал, учатся у экспертов, независимо от стажа работы. [3].

В школах *Гонконга* наставничество сопровождает все ступени профессионального развития учителей: вводные программы, обучение среди коллег и / или в командах, сообщества практиков, мероприятия по предметам, совместная разработка учебных программ, наблюдение за коллегами, посещение других школ и зарубежные образовательные поездки. Особую роль играют профессиональные учебные сообщества – группы учителей и других специалистов в области образования, которые работают вместе и сотрудничают для дальнейшего развития своих педагогических компетенций и повышения качества обучения. Модель «Teacher research groups» представляет собой эффективный подход к совместному профессиональному обучению учителей [4].

Заключение. Обзор лучших практик позволяет сформулировать несколько тезисных положений в рамках организации педагогического наставничества:

1. Практики наставничества носят как формальный, так и неформальный характер. Формальные практики включают различные наставнические программы, вводные программы, в рамках которых реализуется формальное обучение, снижается рабочая нагрузка участников. Неформальные практики включают создание условий для эффективного сотрудничества и взаимобмена между наставником и наставляемым.
2. Наставники активно участвуют в профессиональном развитии учителей – помогают ставить цели, достигать их, отслеживать результаты, мотивировать, подбирать программы и форматы профессионального развития.
3. Важную роль в наставничестве играет профессиональное сообщество – повышение компетенций и профессиональный рост учителей реализуется за счет продуктивного взаимодействия в формате исследовательских групп, наблюдений за уроками, семинаров, мастер-классов и стажировок по обмену опытом.

Литература

1. *Jensen B., Downing P., Clark A.* Preparing to Lead: Singapore Management & Leadership in Schools Program and Leaders in Education Program Case Studies for School Leadership Development Programs

- in High-Performing Education Systems // The National Center on Education and the Economy. 2017. 41 p. <https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/09/PreparingtoLeadSingapore092617.pdf>
2. *Hirokazu Y.* School leadership development practices in Japan / International Journal of Leadership in Education. 2021. P. 1–30. DOI: 10.1080/13603124.2021.1972164
 3. *Ben et al J.* Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Teacher Quality Systems in Top Performing Countries. 2016. 58 p.
 4. *Luke J.* The ‘Teacher Research Group’ as a collaborative model of professional learning / Educational Action Research. 2021. № 31. P. 1–15. DOI: 10.1080/09650792.2021.1960577

Финансирование: материалы подготовлены в рамках реализации проекта РНФ № 23-28-10291 «Конкурентоспособный преподаватель для цифровой экономики».

Mentoring as effective practice of teacher career development in general education (Case studies of Singapore, Japan and China)

Vachkova S.N.

*Dr. hab. (Pedagogics),
Associate Professor, Director of the Research
Institute of Urban Studies and Global Education,
Moscow City University, Moscow, Russia*
ORCID: 0000-0002-3136-3336
e-mail: svachkova@mgpu.ru

Ageeva N.S.

*PhD (Philology), Research Fellow,
Center for Analytical Research and Modeling in Education,
Research Institute of Urban Studies and Global Education,
Moscow City University, Moscow, Russia*
ORCID: 0000-0001-5968-7669
e-mail: nataliya.ageyeva@gmail.com

Sumenkova Y.I.

*Junior Research Fellow,
Center for Analytical Research and Modeling in Education,
Research Institute of Urban Studies and Global Education,
Moscow City University, Moscow, Russia*
ORCID: 0000-0001-6632-9130
e-mail: sumenkovaYUI@mgpu.ru

Fedorovskaya M.N.

*Junior Research Fellow,
Center for Analytical Research and Modeling in Education,
Research Institute of Urban Studies and Global Education,
Moscow City University, Moscow, Russia*
ORCID: 0000-0002-8274-1931
e-mail: fedorovskayaMN@mgpu.ru

Keywords: mentoring, teacher career, Asia-Pacific region, teacher professional development, best practices.

Использование чат-ботов для автоматизации обратной связи и поддержки обучающихся

Трушлякова В.В.

магистрант 3 курса, Московский педагогический государственный университет, г Москва, Россия

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»

им. В.И.Ульянова (Ленина), г. Санкт-Петербург, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5812-1890>

e-mail: vvtrushliakova@mail.ru

Ключевые слова: обратная связь, чат-бот, высшая школа, поддержка обучающихся.

Одной из проблем современного образования, развивающегося в эпоху цифровой трансформации, является отсутствие мгновенной обратной связи. Отсутствие возможности обучающемуся получить конкретный ответ на свой вопрос в любое время и в любом месте. При этом ряд исследований указывают на закономерность роста уровня образовательных результатов и освоения новых навыков от скорости коммуникации. Отсутствие ответа на вопрос обучающегося в течение суток делает процесс обучения неэффективным.

Обратная связь в процессе обучения должна удовлетворять потребности обучающихся, заинтересованных в кратком, сжатом ответе, который позволит преодолеть образовательные трудности. Своевременная обратная связь позволяет существенно уменьшить число образовательных проблем, связанных с непониманием материала. Многочисленные исследования в области обучения показали влияние обратной связи на уровень образовательных достижений и мотивации в целом. Своевременная обратная связь позволяет поддерживать устойчивый интерес у обучающихся.

Для традиционной системы образования характерен подход, когда обратная связь рассматривается как само собой происходящее взаимодействие непосредственно во время обучения. Широкое развитие онлайн-обучения требует целенаправленного подхода к организации обратной связи, рассматривая ее как самостоятельный элемент образовательного процесса.

Массовое внедрение и развитие компьютерных технологий позволяет расширить форматы представления обратной связи, а так же предоставлять ее мгновенно, расширяя образовательные возможности. Кроме того, компьютерные технологии позволяют преподавателю уменьшить свою нагрузку, связанную с формированием обратной связи.

Одним из эффективных инструментов создания направленной обратной связи является чат-бот. Чат-бот представляет собой программу

виртуального помощника, готового общаться в любой момент. Чат-бот, используя интерактивный текст, расширяет образовательные возможности. Эффективность использования чат-бота в образовании определяется и тем, что большинство обучающихся имеют визуальную ведущую модальность. Использование интерактивных текстов со ссылками на внешний источник материала, представленного в различных мультимедийных форматах, позволяет реализовать индивидуальных подход. Информация в чат-боте должна предоставляться кратко и отвечать на конкретный вопрос обучающегося.

Сферы обучения, в которых существуют конкретные инструкции и правила, успешнее всего реализуются с помощью чат-бота. Когда система в автоматическом режиме отвечает на вопросы о сроках сдачи, порядке представления работ и о требованиях к защите.

Опыт использования чат-бота в группах бакалавров для решения вопросов связанных с оформлением и подготовкой отчетных документов по лабораторным работам показал, что количество возвратов неверно или не полностью оформленных работ уменьшилось почти в двое. Обучающиеся во время подготовки регулярно обращались к чат-боту, тем самым нагрузка преподавателя по проверки отчетных материалов сократилась. Преимущественное взаимодействие в аудитории было направлено на выявление фактических знаний обучающегося.

Несмотря на общий положительный опыт внедрения программы чат-бота в процесс обучения, ряд обучающихся оценили свой опыт использования такого консультанта как негативный или незначимый. Подробный опрос обучающихся по группам «негативный опыт» и «незначимый опыт» показал, что эти оценки связаны с существенным отличием у обучающихся стратегии обучения, по сравнению с их сокурсниками.

Так обучающиеся из группы «негативный опыт» предпочитают вербальный контакт с преподавателем, а так же до момента внедрения программы имели незначительный опыт использования чат-ботов в повседневной жизни.

В отличие от группы «негативный опыт», обучающиеся из группы «незначимый опыт», в большинстве случаев, отметили частое использование чат-ботов в повседневной жизни. Однако пользу чат-бота, используемого в курсе, эти обучающиеся не считали значимой. Изучение их образовательных достижений показало, что большинство обучающихся из этой группы, относятся к обучающимся, обладающих высокими интеллектуальными способностями и навыками. Они обладали достаточными навыками и опытом в изучаемой предметной области и эффективно решали образовательные задачи без использования чат-бота.

В целом, результат использования программы чат-бота подтвердил потенциальную пользу применения систем автоматизации обратной

связи, как для преподавателя, так и для обучающегося. В целом такие программы увеличивают эффективность образовательного процесса и вовлеченность обучающихся. Однако для достижения устойчивого положительного результата программы должны быть внедрены на регулярной основе и модернизироваться с точки зрения содержания и расширения возможностей взаимодействия с обучающимися.

Литература

1. *Abbasi S., Kazi H.* Measuring effectiveness of learning chatbot systems on student's learning outcome and memory retention // *Asian Journal of Applied Science and Engineering*. 2014. Vol. 3(2). P. 251–260.
2. *Colace F., De Santo M., Lombardi M.* at all. Chatbot for e-learning: A case of study // *International Journal of Mechanical Engineering and Robotics Research*. 2018. Vol 7(5). P. 528–533.
3. *Ranoliya B.R., Raghuwanshi N., Singh S.* Chatbot for university related FAQs // *International Conference on Advances in Computing, Communications and Informatics (ICACCI): materials of international scientific conf. – Udupi, India: IEEE, 13–16.09.2017*. P. 1525–1530.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя д.пед.н., доцента, профессора каф. ТипО ИФТИС МПГУ М.Е. Вайндорф-Сысоеву.

Using chat bots to automate feedback and support for students

V.V. Trushlyakova

*Moscow Pedagogical State University Moscow, Russia
St. Petersburg State Electrotechnical University "LETI"
named after: V.I.Ulyanov (Lenin), St. Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5812-1890>
e-mail: vvtrushliakova@mail.ru*

Abstract. The process of purposefully introducing feedback into the educational process can be carried out using several approaches. One such approach is the use of chatbots. Chatbots allow you to simulate interaction between a student and a teacher using various formats for providing data. Chatbots allow you to automate the feedback process, ensure timely provision of information, increase student motivation and the efficiency of the educational process.

Keywords: feedback, chatbot, higher school, student support.

Опыт студентов МГППУ в оказании психологической помощи осужденным женщинам, имеющих детей в доме ребенка при исправительной колонии

Туманова Е.П.

студент, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4882-5711>

e-mail: tumanova.ekaterina.pavlovna@gmail.com

Научный руководитель: – Дебольский М.Г.

На сегодняшний день согласно статистическим данным сайта ФСИН в России можно наблюдать снижение уровня совершения преступлений в целом. Однако, женская преступность имеет свои тенденции. Несмотря на снижение показателей, женская преступность имеет стабильный процент от общего числа количества преступлений.

Многочисленные исследования показывают, что участие осужденной матери в воспитании ребенка формирует чувство ответственности за развитие и судьбу своего ребенка, снижает риск повторного преступления.

В настоящее время, около 60% женщин матерей проживают совместно с ребенком, что положительно влияет на его психическое развитие, а также способствует развитию материнских чувств. По мнению В.С. Мухиной, материнство для женщины представляет собой психологическое состояние и социальную ответственность женщины, являющиеся составной частью ее ментальности. В данной работе будет рассмотрен опыт трехгодичной работы в женской исправительной колонии № 5, направленный на улучшение детско-родительских отношений осужденных женщин и детей, находящихся в доме ребенка при исправительной колонии.

Большинство женщин испытывают подлинные материнские чувства к своим детям, но порой воспроизводят непедагогические формы воспитания, которые применялись к ним самим в детстве, встречаются также случаи, когда мотивом рождения ребенка у осужденной, являются корыстные побуждения (надежда на отсрочку наказания или досрочное освобождение, проживание в улучшенных условиях, получение дополнительного питания, возможность не работать до 3-х летнего возраста ребенка и др.)

О развитии и формировании материнских чувств, можно сказать следующее. Женщиной рождаются, а матерью становятся. Материнский инстинкт – это не инстинкт в собственном истинном биологическом значении [1]. Это поведение женщины, которое включает в себя

удовлетворение последующих материнских нужд: нужда во взаимодействии со своим чадом, нужда в заботе и охране о ребенке и нужда в материнском чувстве.

Осужденные женщины испытывают недостаток эмоциональной поддержки из-за потери связи с семьей и значимыми людьми. Это оказывает отрицательное влияние на психологическое состояние осужденной женщины. Сохранение социально-значимых связей влияет на положительные изменения судьбы женщины- такие связи являются ресурсом ресоциализации и смыслом выхода на свободу, они препятствуют развитию негативного настроения, способствует смягчению отрицательных факторов, связанных с лишением свободы, повышает контроль над своим поведением [2]. Дети являются ресурсным фактором ресоциализации, научная новизна заключается в использовании народной игры как комплексного метода арт-терапевтического воздействия на представление осужденной женщине о ценностях и культуре воспитания.

Студенты факультета юридической психологии МГППУ принимают активное участие в ресоциализации осужденных в исправительных учреждениях.

Формы работы:

- Совместное участие в народных играх;
- Исполнение строевых и народных песен;
- Совместное участие в СПТ;
- Беседы, дискуссии во время чаепития;
- Совместные концерты, спортивные игры.

Необходимо доверие к людям, которые помогают, но не работают в учреждении. Это волонтеры и студенты старших курсов. Зачастую доверие к персоналу по интимно-личностным вопросам сформировать осужденным сложнее. Студенты и волонтеры оказывают «эффект попутчика», которому можно рассказать самые сокровенные проблемы. Утрата близких, страх быть непринятой дома, неясные перспективы после освобождения, а также страх отстать от жизни за срок отбывания наказания- все это проще сказать человеку, который пришел со стороны.

Проводится исследование на тему народной игры и ее пользы в детско-родительских отношениях в условиях ИК. Народная игра в данном случае является средством, способствующим раскрытию и развитию материнских чувств. При помощи игр, которые были созданы много лет назад и передавались из поколения в поколение, можно сформировать материнские чувства, показать пример, если мать не имела опыта или напомнить о том, во что играли с мамами, когда они были детьми. Тем самым приблизив мать к ребенку.

Обладая высокой ресурсностью, народная игра создает возможности альтернативного поведения, позволяющие индивиду освоить

разные модели поведения и обрести опыт определения индивидуальной стратегии в различных ситуациях [3].

Ведется активная работа по народной игре в женской ИК-5 в Можайске среди мамочек, имеющих детей в доме ребенка. В 2022–2023 году проходил замер до начала игры с малышом и спустя курс программы обучения народным играм. Можно сделать выводы, что народная игра положительно влияет на эмоциональную связь диады мать-ребенок.

Таблица 1

Итоги по изменению включенности ребенка				
	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
1	Медиана разностей между пение_до и пение_после равна нулю.	Критерий знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен,050.				

Согласно графику, можно сделать вывод о том, что в 100% случаев произошла положительная динамика. Ребенок включался в игру, старался подыгрывать маме, запоминал слова, поддерживал игру голосом.

В 2023 году проведено исследование ассоциаций среди осужденных женщин, имеющих детей в доме ребенка при исправительной колонии к слову «свобода».

Таблица 2

высокий ранг высокая частота	дом, дети	высокая частота низкий ранг	семья, мама, жизнь, работа
низкий ранг низкая частота	любовь, будущее, неизвестность	низкая частота высокий ранг	счастье

Исходя из полученных данных, можно говорить о важности организации студентами просветительской работы. Тема дома, семьи, детей является значимой для женщин в местах лишения свободы. В качестве метода воздействия используется групповая терапия с использованием народной игрушки.

Актуальным запросом являются помощь о том, как осуществлять бытовые навыки. Что изменилось после того, как женщина попала в места лишения свободы. Многие отбывают наказание свыше трех лет, не имея представления о новых платежных системах и способе оплаты проезда в общественном транспорте. Волнует вопрос- как поставить ребенка на учет в детский сад, прикрепиться к поликлинике, к школе.

Обобщение состояния контактов осужденных женщин с детьми. Отношения, складывающиеся между матерью и ребенком, из-за периодических карантинных ограничений нельзя назвать сформировавшимися и устойчивыми. Были собраны теоретические данные о том, когда формируется

детско-родительская привязанность, на основании этого можно сделать вывод, что среди матерей привязанность может быть не сформирована в полной мере, так как некоторые матери периодически не видят своих детей месяцами из-за карантинных ограничений.

Было выявлено в лонгитюдном исследовании представление осужденных женщин о материнской роли и сопоставление с тем, как они ее реализуют. По результатам анкетирования женщины имеют высокую потребность в контроле своих детей, существует тенденция к подавлению агрессии у детей, что корректируется в ходе игры.

Разработка научно обоснованной программы психологической подготовки осужденных женщин, направленной на развитие материнских чувств к своему ребенку (детям) способствует повышению психологической готовности к выполнению материнской роли в процессе отбывания наказания и после освобождения. Программа оказалась ресурсной и полезной для матерей – это отметили женщины в процессе занятий.

Литература

1. Бакунина Т.А., Дебольский М.Г. Формирование положительного эмоционального отношения к своей материнской роли у осужденных женщин, имеющих детей в домах ребенка при исправительном учреждении // Научное обеспечение психолого-педагогической и социальной работы в уголовно-исполнительной системе: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Т.В. Кирилловой. – Рязань: Издательство Редакционно-издательский отдел Академии ФСИН России, 2018. – С. 47–57.
2. Ковалев О.Г. Характеристика личности осужденного (социально-психологический портрет): учебно-методическое пособие / О.Г. Ковалев. – М: НИИ УИС Минюста России, 2004. – 42 с.
3. Теплова А.Б., Чернушевич В.А. Ресурсы народной игры как социокультурного средства профилактики девиантного поведения // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 3. С. 51–59. doi:10.17759/chp.2017130307 (дата обращения: 24.10.2022)

Веб-квест технологии на уроках английского языка

Тюльгина А.Ю.

*магистрант, Московский педагогический
государственный университет (ФГБОУ ВО «МПГУ»),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: au_tulgina@student.mpgu.edu*

Ключевые слова: веб-квест, английский язык, образование, современные технологии.

В современном мире учителя стараются найти новые виды и способы организации учебного процесса, который мог бы помочь эффективно развивать у учащихся независимое креативное мышление. Чтобы справиться с данной задачей многие преподаватели активно используют задания, связанные с интернет-ресурсами. К сожалению, не всегда качество информации данных источников является высоким. Решением данной проблемы является использование веб-квест технологии.

В настоящее время квесты популярны среди учеников и учителей. Слово «квест» пришло к нам из английского языка и означает проведение исследования посредством выполнения заданий [1]. Непосредственно веб-квест технология была создана в 1995 году преподавателями университета Сан-Диего Берни Доджем и Тони Марчем. Веб-квест позволяет катализировать мышление студентов в таких аспектах как анализ, синтез и оценка благодаря использованию информации, представленной на аутентичных веб-ресурсах [2].

Классический веб-квест состоит из следующих частей [3]:

- **Введение.** Эта часть включает основную информацию о проекте и описание роли учеников, а также задач, с которыми им предстоит справиться. На данном этапе необходимо заинтересовать учащихся, поэтому проект должен быть основан на интересах самих студентов.
- **Задание.** В данной части объясняется, что ученикам предстоит выполнить. Задание должно быть мотивирующим и интересным.
- **Процесс.** Данная часть нацелена на выполнение учащимися разных задач, в решении которых им помогают предоставленные учителем веб-ресурсы.
- **Оценка.** Во время данной части ученики не только получают обратную связь от учителя о качестве проделанной работы, но и самостоятельно оценивают свой проект и проекты других учеников. Для проведения оценки учитель может самостоятельно придумать критерии, или использовать те, что представлены в аналогичном веб-квесте.

В настоящей статье будет представлен вариант использования веб-квест технологии на уроке английского языка для учеников старших классов. При создании квеста были учтены классические этапы данного формата квеста.

Учитывая уровень английского языка учеников и их предпочтения, для веб-квеста была выбрана следующая тема – «Путешествия». В течение занятия учащиеся обобщат и систематизируют знания, полученные в ходе предыдущих уроков.

Целью данного веб-квеста является обучение учащихся планированию и организации маршрута путешествия. В виде проекта ученикам необходимо будет составить подробный маршрут путешествия в заданный пункт назначения, включая ключевые моменты: транспорт, проживание, мероприятия и бюджет.

Занятие начинается с показа увлекательного видео или презентации, рассказывающей о различных туристических направлениях по всему миру. В виде разминки, чтобы разговорить учеников, можно попросить их поделиться своими любимыми впечатлениями от путешествий или местами мечты. Задачей учителя в этот момент является вовлечение всех учащихся в дискуссию о преимуществах путешествий и важности планирования.

В виде введения учитель объясняет учащимся, что планирование является важнейшим аспектом путешествия и что хорошо организованный маршрут может улучшить их общее впечатление о поездке. Необходимо представить перечисленные выше ключевые моменты, подчеркнув важность исследований, составления бюджета и принятия обоснованных решений. Также важно развеять распространенное заблуждение о том, что планирование путешествий – это утомительно и ненужно.

На этапе постановки задачи учитель рассказывает, что учащимся необходимо составить подробный маршрут путешествия по конкретному пункту назначения из предоставленных учителем на выбор. В виде материалов, которые должны помочь ученикам подготовить свой проект, учитель предоставляет несколько веб-ресурсов, на которых представлен шаблон или рекомендации, которым нужно следовать, включая разделы, посвященные транспорту, размещению, мероприятиям и бюджету. Веб-ресурсы должны быть предварительно отобраны преподавателем.

Готовый вариант работы должен быть представлен в виде презентации на несколько слайдов. Перед началом процесса по подготовке проекта учащимся необходимо обозначить поведенческие ожидания в отношении целенаправленного рабочего времени и ещё раз напомнить о ключевых моментах, которые они должны отразить в своей работе.

Во время процесса подготовки учащимся проекта учитель может делать обход класса, чтобы следить за прогрессом и предоставлять индивидуальную обратную связь при необходимости.

Проекты учеников должны показать:

1. Точное понимание поставленной учителем задачи;
2. Результат работы в виде четко и логично представленной информацией, имеющей непосредственное отношение к теме веб-квеста;
3. Творческий подход при создании презентации для представления своего проекта.

Последним этапом является представление учащимися готовых работ и их оценка как преподавателем, так и самими учениками. После представления каждого проекта учитель дает обратную связь, описывая сильные стороны и области для улучшения каждого маршрута, подчеркивая важность тщательного планирования и внимания к деталям. Учащиеся выражают свою оценку проектов анонимно, пройдя опрос, который заранее подготовит учитель. Опрос должен содержать несколько вопросов, касающихся качества раскрытия ключевых моментов в проекте (ученики отмечают по шкале от 1 до 5, насколько был раскрыт тот или иной аспект), а также открытый вопрос, при ответе на который ученики описывают, что они хотели бы дополнить в проекте, чтобы он получился, по их мнению, ещё лучше.

После проведения веб-квеста можно провести анкетирование учеников, чтобы узнать их мнение по отношению к проведению урока в форме веб-квеста, а также получить обратную связь о качестве проведенного занятия (как учащиеся чувствовали себя во время проведения веб-квеста, понравилось ли им самостоятельно исследовать веб-ресурсы и отбирать релевантную информацию для реализации поставленных учителем задач).

Использование веб-квест технологии на уроках английского языка позволяет мотивировать учащихся к проявлению критического мышления, активному участию в учебном процессе. Во время квеста у учащихся есть возможность повторить пройденный материал, а также получить новую информацию, которая будет полезна на последующих занятиях.

Литература

1. *Андреева М.В.* Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2004. – С. 20–25.
2. *Mezentseva Maria E.* Quest as a modern technique among interactive ways of teaching foreign languages [Электронный ресурс] // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/quest-as-a-modern-technique-among-interactive-ways-of-teaching-foreign-languages> (дата обращения: 20.09.2023).
3. *Tikhomirova A.V., Bogatyrev A.A., Bogatyreva O.P.* Communicative Quest as an innovative EFL teaching technology // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Vol. 8, № 6. P. 147–158.

WebQuest technology in English lessons

Tiulgina A. Yu.

*Master student, Moscow Pedagogical
State University, Moscow, Russia
e-mail: au_tulgina@student.mpgu.edu*

Keywords: WebQuest, English language, education, modern technologies.

Ценностные ориентации как фактор профессиональной подготовки учителя начальных классов в форме дидактико-эпистемических задач

Чернявская А.М.

*преподаватель, Севастопольский
государственный университет (ФГАОУ ВО «СевГУ»)
г. Севастополь, Российская Федерация
e-mail: amchernyavskaya@sevsu.ru*

Штец А.А.

*доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский
государственный университет (ФГАОУ ВО «СевГУ»)
г. Севастополь, Российская Федерация
e-mail: ashtec@mail.ru*

Ключевые слова: дидактико-эпистемические задачи, культурно-просветительская деятельность, ценностные ориентации.

Реформы современной отечественной высшей школы направлены на подготовку квалифицированного специалиста в выбранной им профессиональной сфере, на развитие его самосознания и культурного потенциала. В связи с этим были предложены новые образовательные стандарты ФГОС 3+ и ФГОС 3++, ведется постоянный поиск новых подходов к обучению молодого поколения.

Анализ действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [3] и 44.03.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) [3] показывает, что в них все компетенции, относящиеся к культурно-просветительской деятельности (далее – КПД), унифицированы. Нам видится, что к осуществлению КПД должен приступать выпускник, овладевший некими культурными концептами, духовными скрепами, способный к духовному росту и культурно самосовершенствующийся. Современными СМИ все чаще отмечается мозаичность культуры, присущую как наследие дефицита духовного сознания и роста маргинального сознания и девиантного поведения молодежи. Как результат, ослабевает морально-нормативная регуляция поведения. Вследствие этого в обществе сформировался кризис ценностей, который заключается не столько в том, что человек поставлен в ситуацию, лишенную смысла, а в том, что он сам все более и более утрачивает способность находить смысл своей личной жизни и деятельности, в том числе и профессиональной. На фоне этого в обучении русскому языку возникает также вопрос определения эпистем, составляющих основу и содержание культуры народа.

В профессиональной сфере из первого проблемного поля вытекает второе: отмечается проблема дидактического оснащения процесса обучения КПд. Менее всего определены следующие компоненты дидактической системы: цели, содержание, оптимальные средства.

В целом, обнаруживаются следующие противоречия: между отсутствием ориентиров, какому вектору духовного развития следовать; между необходимостью организации образовательного процесса с позиции соборности образовательной среды и «одноразовыми» мероприятиями, не носящими процессуальный характер профессиональной подготовки учителя начальных классов.

Из противоречий проитекает проблема: какова должна быть система реализации ценностных ориентаций в процессе профессиональной подготовки учителя начальных классов?

Решение данной проблемы (а именно: освоение КПд), на наш взгляд, станет успешным при соблюдении ряда факторов: опоре на позиции культурологического подхода в выборе содержания обучения; реализации дидактико-эпистемических задач как средства достижения цели формирования КПд; проектировании системы дидактико-эпистемических задач с позиции инструментальной дидактики.

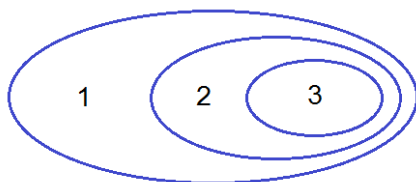
На основе анализа существующих подходов к трактовке понятия «культурно-просветительская деятельность» (А.В. Уткин, В.Е. Триодин, Т.Г. Киселева, С.А. Морозова) становится важным отметить, что подъём культурного уровня личности предполагается организовывать вне учебных заведений. ФГОС ВО предполагает упор на аудиторную работу, следовательно, мы понимаем возможную реализацию КПд именно в аудиторной форме. Ее организация связана с наличием проблем: отсутствие научно обоснованной модели курса обучения студентов КПд; определение теоретико-методологической основы обучения КПд; реализация консервативных ценностей в быстро меняющихся реалиях окружающей действительности; содержательное наполнение обеспечения КПд – то есть, классификации ценностей с позиции национальных (этнокультурных) ценностных ориентаций.

Организационно нам видится организация теоретико-методологических основ курса по освоению КПд в следующей иерархии:

1. компетентностный подход как заказ государства;
2. культурологический подход как научно-методическое основание для определения целей, задач, содержания КПд;
3. системно-деятельностный подход в качестве системообразующего основания структурирования элементов модели курса по КПд в систему;
4. личностно-деятельностный подход как ориентир для формулирования принципов и форм работы со студентами;
5. гуманно-личностный подход как строго субъективная и ненормативная составляющая курса.

Определение национальных (этнокультурных) ценностей предложил А.Н. Кохичко [2] и соотнес их с социальными умениями (например, *со-жаление* – прощение для *со-гласия*) Если трактовать ценности с позиции знаний, то в таком ключе ценности будут выступать как знамевый компонент содержания образования.

Нами определен содержательный компонент подготовки учителя начальных классов, а именно – знание ценностных ориентаций. На наш взгляд, ценностные ориентации представляют собой базовые национальные ценности, которые заключены в эпистемической функции русского языка. Именно эпистемы позволяют систематизировать и классифицировать ценности, приведя их в иерархию. Содержательное наполнение концептов обобщены в результатах исследований А.А. Штеца [4] и А.Н. Кохичко [1]. Согласно их эпистемической классификации ценностей российской культуры, содержательно концепты подразделяются на эпистемы интуиции, которые в свою очередь делятся соответственно на эпистемы чутья. Их соотношение предложил А.А. Штец (Рис. 1). Каждый из уровней усваивается на определенном возрастном этапе, от которого зависит становление личности. Таким образом, ориентация эпистемического анализа русского языка на выделенные типы эпистем позволяет классифицировать ценности российской культуры и обеспечить системное представление ее содержания.



- 1 - эпистемы-концепты
- 2 - эпистемы интуиции
- 3 - эпистемы чутья

Рис. 1. Соотношение объемов разноуровневых эпистем языка

Кроме того, нами предложен вариант подбора дидактического материала при проектировании дидактико-эпистемических задач. Было определено, что эпистемы раскрываются в дискурсе определенного текста. Для этого необходимо организовать принятие ценности с помощью учебного диалога и научить его проектированию бакалавров для грамотной реализации диалога в учебно-воспитательном процессе. Дальнейшая работа будет посвящена разработке специфического средства: дидактико-эпистемических задач.

Вариант учебного диалога при организации решения дидактико-эпистемических задач: эпистема чутья Добровольность из концепта Воля («Сказка о свободном выборе», Л.Б.Пастина):

- Как вы думаете, закончен ли этот рассказ? (Нет, не закончен.)
- Чего мы не узнали? (Мы не узнали, что решила девушка.)
- Могла ли она принять решение? Почему? (Нет. Думала о семье, о том, что огорчит близких.)
- Как вы думаете, поможет ли девушке в жизни это решение родителей? (Да, т.к. трудно стать купчихой. / Нет, т.к. девушка не сможет радоваться такой жизни.)
- Сможет ли девушка жить счастливо, если сделает так, как хотят родители? (Нет.)
- Какими словами об этом сказал кот? («Никто не может за другого человека жизнь прожить. Неправдой это будет.»)
- Значит, родители хотят для своей дочери такой судьбы. Наверное, чтобы дочка не думала о деньгах, жила в роскоши. Но правильно ли поступит девушка, если согласится стать купчихой? Почему? (Нет. Она предаст себя.)
- Похожа ли жизнь в роскоши на золотую клетку? (Да.)
- Чем плоха жизнь в золотой клетке? (Девушка, как вольная птица, не захочет там жить, если для нее это не в радость.)
- Значит, только по своей доброй воле девушка сможет сделать свою жизнь счастливой. О чем говорил кот, когда советовал, как делать выбор? Соедините два слова «добрая воля» в одно. (Кот говорил о добровольности.)
- Что такое добровольность? (Добрая воля.)
- Теперь из этого существительного образуйте прилагательное. Какое решение должна была принять девушка? (Добровольное.)
- Что значит «добровольное решение»? (Твое собственное решение, которое не зависит от желаний других.)

Литература

1. Кохичко, А.Н. О формировании национальной идентичности младших школьников при обучении русскому (родному) языку [Электронный ресурс] / А.Н. Кохичко // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2011. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-natsionalnoy-identichnosti-mladshih-shkolnikov-pri-obuchenii-russkomu-rodnomu-yazyku> (дата обращения: 27.09.2023).
2. Кохичко, А.Н. Теория и методика лингвоориентированного образования младших школьников: автореф. дисс. на соискание уч. степени д. пед. наук по специальности 13.00.02 / А.Н. Кохичко. Челябинск, 2012. 399 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя

профилями подготовки): утв. Приказом Министерства образования и науки РФ № 91 от 09.02.2016 // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459 (дата обращения: 09.09.2023).

4. *Штец, А.А.* Национальные ценности российской ментальности / А.А. Штец, Т.П. Штец // Этносоциум и межнациональная культура. М., 2015. № 10 (88). 194 с. С. 15–20.

Value orientations as a factor of professional training of primary school teachers in the form of didactic and epistemic tasks

Chernyaskaya A.M.

university teacher, Federal state autonomous educational institution of higher education “Sevastopol State University”

Sevastopol, Russian Federation

e-mail: amchernyavskaya@sevsu.ru

Shtets A.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor,

Federal state autonomous educational institution of higher education “Sevastopol State University”

Sevastopol, Russian Federation

e-mail: ashtec@mail.ru

Keywords: didactic-epistemic tasks, cultural and educational activities, value orientations.

Экологическая грамотность учащихся: теоретический аспект

Чмуневич А.И.

*магистрант, Белорусский государственный
педагогический университет им. М. Танка
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: alesacmunevic@gmail.com*

Ключевые слова: функциональная грамотность, экологическая грамотность, образование в интересах устойчивого развития.

Современное общество сталкивается с глобальными проблемами, связанными с экологическим кризисом. Изменение климата, загрязнение воздуха, уничтожение природных ресурсов – факторы, которые являются угрозой для нашей планеты. Поэтому человеку важно осознавать необходимость решения экологических проблем. Безусловно, решить существующие проблемы в этой области мы можем, воспитав экологически грамотных людей.

В настоящее время связь экологической грамотности с экологическим образованием определена Законом Республики Беларусь «Об охране окружающей среды», в котором указывается, что овладение минимумом экологических знаний, необходимых для формирования экологической грамотности, обязательно для всех обучающихся и осуществляется путем обязательного преподавания основ знаний в области охраны окружающей среды и природопользования.

Вместе с тем, отметим, что значимость экологического образования обсуждалась еще в 1992 году в рамках Конференция ООН (Рио-де-Жанейро) по окружающей среде и развитию, где было принято решение об экологическом образовании в интересах устойчивого развития. Главной особенностью такого образования является полноценный взгляд на проблемы окружающей среды и на взаимосвязь человека с природой в разных сферах жизни. В этой ситуации актуализируется проблема формирования экологической грамотности учащихся.

Цель исследования — на основе анализа научной литературы выявить сущность понятия «экологическая грамотность учащихся».

Методы исследования: анализ, обобщение, систематизация полученных результатов.

Определение сущности понятия «экологическая грамотность» предполагает обращение к термину «функциональная грамотность», поскольку в контексте компетентностного подхода функциональная грамотность выступает важным результатом современного образования.

В психолого-педагогической науке существует достаточно много определений функциональной грамотности. В нашем исследовании

мы опираемся на определение, которое представлено на сайте Центра педагогического образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка». Под **функциональной грамотностью** понимается такой вид грамотности, который «проявляется в конкретных действиях при реализации определенных функций субъекта в различных жизненных ситуациях; интегративная готовность человека к компетентным и эффективным действиям, нахождению оптимальных способов решения жизненных задач в различных сферах» [1].

Таким образом, сформированность функциональной грамотности позволяет учащимся быстро адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях, использовать приобретенные в школе знания, умения и навыки для решения жизненных и профессиональных задач, обеспечивает стремление к самореализации и саморазвитию на протяжении всей жизни. Для нашего исследования интерес представляют области проявления функциональной грамотности. Наряду с такими областями, как безопасность жизнедеятельности, здоровьесбережение, работа с текстами, работа с информацией (в том числе и с цифровой), естественнонаучная, социально-гражданская, функциональная грамотность проявляется в области экологии [1]. По мнению М.В. Аргуновой и Д.С. Ермакова, экологическая грамотность представляет собой сложную форму функциональной грамотности, предполагающую готовность человека к выбору профессии экологического профиля и т.д.

Экология – это наука, изучающая взаимоотношение человека с растительным и животным миром и окружающей средой, в том числе влияние деятельности человека на окружающий мир. Соответственно мы можем заключить, что экологическая грамотность – это способность человека понимать и осуществлять действия, связанные с экологической направленностью: раздельный сбор мусора, утилизация отходов, переход на экологическое топливо, многоразовое использование пластиковых пакетов или применение экологических пакетов, рациональное использование воды, поддержание состояния биосферы, использование энергосберегающих ламп и т.д.

Как показал анализ научной литературы, экологическая грамотность носит прикладной характер и в основном связана с деятельностью человека. При этом важно отметить, что деятельность должна быть безопасной и не наносить вред окружающей среде.

Проблема формирования экологической грамотности учащихся находит отражение в работах многих ученых, в которых рассмотрены и обоснованы теоретические подходы к выделению понятия «экологическая грамотность» и способы её формирования у учащихся. Как правило, предметом научных исследований выступает экологическая

грамотность учащихся определенного возраста. Так, например, работы А.Н. Захлебного, И.Т. Суравегиной, О.Н. Сороцкой, В.В. Зотова и др. посвящены проблеме формирования экологической грамотности младших школьников. По мнению авторов, знания об окружающем мире и отношение к нему формируются у учащихся в процессе учебной деятельности. В исследованиях Е.С. Кривошеевой, Н.И. Шарафеевой раскрывается проблема формирования экологической грамотности у учащихся среднего школьного возраста. Как подчеркивают авторы, экологическая грамотность школьников выступает в роли звена непрерывного экологического образования. Проанализировав работы, мы можем сделать вывод, что авторы говорят о необходимости воспитания личности, которая ответственно относится к своему здоровью и окружающей среде, может разумно потреблять ресурсы и находить пути решения экологических проблем.

В психолого-педагогическом словаре экологическая грамотность понимается как «способность к компетентному участию в деятельности по предотвращению и устранению ущерба, причиняемого природе производственно- хозяйственной деятельностью общества» [2]. Структурными компонентами экологической грамотности выступают следующие умения: умение понимать природу как среду обитания, владение естественнонаучными знаниями и знаниями о взаимодействии природы и общества; умения природоохранной деятельности; навыками обращения с приборами, фиксирующими состояние природной среды [2].

По мнению В.А. Ермоленко, экологическая грамотность связана с формированием знаний и умений в области экологии и социально-бытовой экологии, когда учащимися усваиваются первые знания об экологии жилья, пищи, производства и природоохранной деятельности людей.

Некоторые авторы в понятии «экологическая грамотность» выделяют важную категорию – отношение человека к природе. По мнению Л.П. Симоновой, экологическая грамотность представляет собой «уровень естественнонаучных знаний, специальных умений и навыков, а также нравственных качеств человека, позволяющих ему сознательно участвовать в природоохранной деятельности» [3]. Автор связывает экологическую грамотность с привычкой человека выполнять правила поведения в окружающей среде; контролировать свои действия; развитой потребностью заботиться о животном и растительном мире; добротой, отзывчивостью, готовностью оказать помощь природе.

Проблема формирования экологической грамотности находит отражение в работах белорусских ученых. Например, эколог Т.И. Тарасова большое внимание уделяет межпредметным связям и полагает, что междисциплинарный подход обеспечивает способы взаимодействия общества с природой [4]. Т.Я. Довгун считает, что формирование

экологической грамотности является непрерывным многоступенчатым процессом, ориентированным на воспитание личности биологически-безопасного типа [5].

Рассмотрев различные подходы к определению сущности понятия «экологическая грамотность», мы можем сделать вывод, что экологическая грамотность учащихся характеризуется сформированностью знаний и умений, которые необходимы для экологически целесообразной деятельности человека. Именно эти знания помогают учащимся понять влияние действий человека на природу. Экологическая грамотность включает просветительскую, общественную и исследовательскую деятельность, которая связана с ценностным отношением к природе, ее ресурсам. В целом, экологическая грамотность учащихся является основным условием непрерывного экологического образования.

Таким образом, в заключении отметим, что формирование экологической грамотности учащихся в условиях экологического кризиса очень важно и является одним из способов достижения целей устойчивого развития. Сформированность экологической грамотности предполагает ответственный подход к использованию природных ресурсов, принятие мер по сокращению загрязнений, сохранению экосистем и т.д. Главной задачей учреждений образования является создание условий по приобретению учащимися экологических знаний, умений и навыков, с последующим их применением на протяжении всей жизни с целью сохранения окружающей среды. В современном мире каждый гражданин должен быть экологически грамотным, а экологическое образование должно стать приоритетным.

Литература

1. Тезаурус ОНТП «Функциональная грамотность» [Электронный ресурс] URL: <https://crpo.bspu.by/functional-literacy/tezaurus-ontp-funkcionalnaja-gramotnost/> (дата обращения: 12.10.2023).
2. *Мижериков В.А.* Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / В.А. Мажериков. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
3. *Симонова Л.П.* Экологическое образование в начальной школе: учебное пособие / Л.П. Симонова. – М.: Академия, 2010. – 34 с.
4. *Тарасова Т.И.* Экологическое образование младших школьников / Т.И. Тарасова // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – Вып. 10. – С. 15–18.
5. Формирование функциональной экологической грамотности [Электронный ресурс] URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/536-542.pdf> (дата обращения: 12.10.2023).

Environmental literacy of students: theoretical aspect

Chmunevich A.I.

*Master's student, Belarusian State
Pedagogical University named after M. Tank
Minsk, Republic of Belarus
e-mail: alesacmunevic@gmail.com*

Keywords: functional literacy, environmental literacy, education for sustainable development.

Профессиональное самоопределение студентов в педагогической практике наставника

Шанаева А.Т.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: shanaeva-arina@mail.ru

Арчегова О.Р.

*кандидат физико-математических наук, доцент,
Северо-Осетинского государственного университета
(ФГБОУ ВО СОГУ), г. Владикавказ, Российская Федерация*

e-mail: archeговаor@mail.ru

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, дуальное обучение, проектная деятельность.

В 21 веке одним из векторов развития Российской системы образования является профориентационная деятельность. Статистика показывает, что число отчисленных студентов ВУЗов на 1 курсе обучения превышает 40 %. Высокой является статистика отчисления на старших курсах: отчисляются студенты с более высоким результатом ЕГЭ, чем на младших курсах.(1) В ходе обучения теряется мотивация, в основным мотивом является получение диплома, а не приобретение знаний. На наш взгляд, большим количеством абитуриентов выбор профессии осуществляется не осознанно. Имеющаяся профориентационные подходы в современной системе образования являются не эффективными, поскольку не являются деятельностными.

В современной системе образования по профориентационной деятельности взят курс на единую модель профориентации. Существуют Всероссийские проекты для ранней профориентации, такие как «Билет в будущее» в рамках нацпроекта «Образование». Приведенная же ранее статистика ставит ключевые вопросы: А как формировать дальнейшее самоопределение в профессии у старших подростков, студентов СПО? Что способствует профессиональному самоопределению сегодня? Как привить непрерывность самообразования?

Рассматриваемая проблема: Отсутствие навыка самоопределения в старшем подростковом возрасте при необходимости выстраивать собственную траекторию личностного роста.

Новизна и теоретическая значимость состоит в том, что в работе выделены особенности профессионального самоопределения и определены условия профессионального самоопределения в проектной деятельности.

Практическая значимость. Полученные результаты могут быть полезны в практической работе с подростками 13–17 лет в рамках

дополнительного образования. Результаты могут быть использованы при реализации профориентации в СПО.

Для выявления мотивов выбора профессии студентов первого курса обучения в СПО применялась методика мотивов выбора профессии (модифицированная методика С. Гриншпуна). По результатам методики видно, что у более 80 из 150 студентов мотив материального благополучия и делового отношения имеет яркую выраженность; для более 60 студентов мотивом выбора профессии также является престиж. (Рисунок 1)

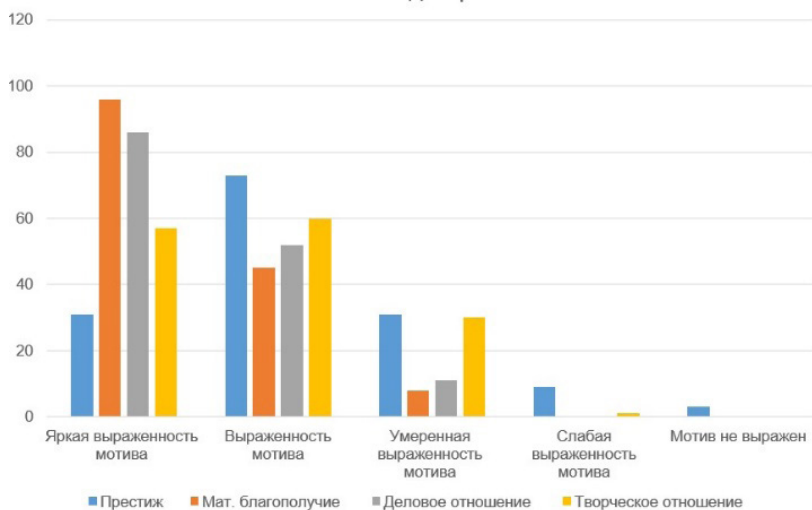


Рис. 1. Исследование мотивов выбора профессии выпускников 9 класса 2022 г

Получив высокие показатели по данным мотивам в самом начале профессионального становления, можно лишь предполагать будут ли ожидания старших подростков совпадать с результатом становления в профессии. Каковы условия способствующие этому становлению?

В последнее время вновь широкую популярность в средне профессиональном образовании набирает дуальное обучение. Модель дуального обучения подразумевает изучение теоретической части на базе образовательной организации, а практической – на будущем рабочем месте отрасли. В данной модели наставничество играет ключевую роль в развитии студентов и их подготовке к реальным профессиональным задачам. Студенты, имеющие наставника, который ведет их через процесс дуального обучения, получают не только теоретические знания, но и ценный практический опыт. Они могут применять свои знания

на реальных проектах и получать обратную связь от своих наставников, что помогает им стать более готовыми к рынку труда.

Данный подход к обучению приносит свои результаты благодаря погружению в профессиональную среду, и это очень важное условие для начала формирования профессионального самоопределения, т.е. отношение к данной профессии через личные Однако, на наш взгляд, дуальное обучение не должно заключаться на изучении теории и механическом выполнении действий на практике, поскольку на рынке выполнение механических действий заменяет автоматизированная система. В графике на рисунке 2 показано изменение занятости в отраслях промышленности США с 1980–2005 гг. в зависимости от квалификации работников. Из графика понятно, что за эти годы росла занятость среди низко- и высококвалифицированных работников, а сокращалась занятость работников средней квалификации. Все это по причине того, что как раз в средний уровень квалификации внедряется автоматизация роботов. Так как эти роботы содержат достаточно шаблонных компонентов, чтобы быть легко автоматизируемыми и уже высокооплачиваемыми, для владельцев бизнеса. Более того, функционал профессий меняется с развитием технологий, поэтому профессии, навыки для которых можно получить в юном возрасте и в дальнейшем, не переучиваться- исчезнут.

Все это доказывает необходимость адаптации к новому миру, на что непосредственно влияет и образование. Согласно новой трехслойной модели навыков XXI века, описанной в Атласе новых профессий основой являются экзистенциальные навыки- навыки, которые можно универсально применять на протяжении всей жизни и в различных жизненных контекстах личности; средний слой -кросс-контекстные навыки. Это навыки, которые можно применять в более широких сферах социальной или личной деятельности: навыки чтения, письма, тайм-менеджмента, навыки работы в команде.

На наш взгляд все вышеперечисленные навыки приобретаются в проектной форме деятельности. Поскольку, именно в ходе проектной работы осуществляется детско-взрослое взаимодействие, погружение в профессиональную среду, формируется самоопределение. Проектная деятельность, направленная на получение образовательного и/или продуктового результата в способствует профессиональному самоопределению, поскольку подразумеваются такие этапы как: анализ ситуации, постановка проблемы, выдвижение проектного замысла, повторный анализ, перевод проектного замысла в систему задач, решение задач, предъявление результата, экспертиза, рефлексия (Рисунок 3).

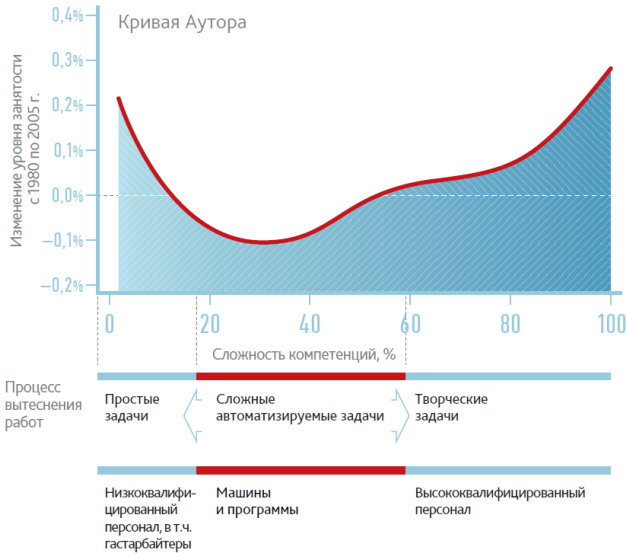


Рис. 2. Исследование Аутора, отражающая востребованность специалистов в зависимости от уровня их компетенций



Рисунок 3. Схема проектной деятельности.

В заключении, выделим условия при которых реализуется профессиональное самоопределение: практико-ориентированное обучение, с погружением в профессиональную область через проектную деятельность.

Литература

1. Атлас новых профессий 3.0. / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Альпина ПРО, 2021. – 472 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М.: МПСИ, 2008.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учебное пособие. – М.: Академия, 2004.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. Учебное пособие. – М.: Академия, 2008.
5. Громыко Ю.В. Проектное сознание. – М.: Институт учебника «Paideia», 1997.

**Professional self-determination of students
in the teaching practice of a mentor**

Shanaeva A.T.

*magister; Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: shanaeva-arina@mail.ru*

Archegova O.R.

*Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor, North Ossetian State University (NOSU),
Vladikavkaz, Russian Federation
e-mail: archegovaor@mail.ru*

Keywords: professional self-determination, dual training, project activities.

Применение цифровых технологий при обучении рисованию детей дошкольного возраста

Шарапова Л.М.

*студент, Казанский (Приволжский)
федеральный университет (ФГАОУ ВО К(П)ФУ),
Институт психологии и образования
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: l_kamaltdinova00@mail.ru*

Башинова С.Н.

*доцент, кандидат психологических наук, Казанский (Приволжский)
федеральный университет (ФГАОУ ВО К(П)ФУ),
Институт психологии и образования
г. Казань, Российская Федерация
e-mail: svetlana-bashinova@mail.ru*

Ключевые слова: дошкольный возраст, творчество, изобразительная деятельность, цифровые технологии.

Самый важный период в жизни человека является дошкольный возраст. В этом возрасте дети особенно заинтересованы в познании окружающего мира и делают они это через игру. Однако не только игра помогает детям познавать окружающую их среду. Дошкольный возраст также является сенситивным для развития художественных способностей ребенка. Ведь творчество детей является уникальным процессом, который важен для всестороннего развития личности ребенка.

Л.С. Выготский в своей работе отмечает, что деятельность творческого воображения не одинаковы у ребенка и у взрослого. По этой причине в каждый период детского развития творческое воображение работает особым образом, свойственным именно данной ступени развития, на которой стоит ребенок. Воображение зависит от опыта, а он у ребенка складывается и растет постепенно, отличаясь глубоким своеобразием по сравнению с опытом взрослого [1].

В Федеральной образовательной программе отмечается, что изобразительная деятельность способствует обогащению сенсорного опыта детей. При этом педагог должен уже с раннего возраста воспитывать интерес к творчеству, формировать положительные эмоции к данному виду деятельности. В среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) ребенок должен научиться изображать не только по образцу, показу, но и проявлять инициативу, самостоятельность в процессе рисования. В старшем дошкольном (5–7 лет) возрасте педагог должен развивать художественный вкус, творческое воображение, наблюдательность и любознательность. А для этого педагогу необходимо познакомить ребенка с разными видами техник изображения предметов и явлений. Изобразительная

деятельность способствует эстетическому и эмоциональному воспитанию детей дошкольного возраста [3].

При этом нужно отметить, что даже сам Аристотель говорил о положительном влиянии рисования на развитие личности ребенка. В дальнейшем данная идея подтвердилась в трудах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци и Ф.Фребеля.

Как правило, в дошкольных организациях при обучении детей рисованию используется традиционные техники. При этом педагоги отмечают, что дети уже не так заинтересованы данным процессом, поэтому им приходится прибегать к другим методам рисования. На ряду с традиционными техниками рисования Т.А. Цквитария выделяет нетрадиционные техники такие, как: пальчиковое рисование, рисование ватными палочками, оттиски ладошек, монотипия, кляксография и т.п. [4].

К сожалению, и эти техники на сегодняшний день начали терять свою популярность. Проблема поиска современных подходов во время занятий с детьми изобразительной деятельностью в детском саду остается актуальной.

Однако мир не стоит на месте: он совершенствуется и каждый день знакомит нас с новыми открытиями, технологиями, которые помогают нам облегчить, разнообразить нашу деятельность. Речь идет о цифровых технологиях, помогающих использовать новые педагогические практики. Они, как отмечает А.Ю.Уваров, ранее не могли занять достойного места в массовом образовании из-за сложности их осуществления средствами традиционных (бумажных) технологий коммуникации и работы с информацией [2].

Практическая новизна нашей работы состоит в том, чтобы найти и внедрить оптимальный вариант цифровых технологий при обучении детей дошкольного возраста рисованию. В связи с этим нами было организовано исследование на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 75 комбинированного вида» Кировского района г. Казани среди детей 6–7 лет (подготовительной группы). В нем приняли участие две группы: контрольная группа – 20 детей, экспериментальная группа – 20 детей (всего 40 детей).

В ходе исследования нам помогли мультимедийные презентации с наглядным показом темы («Воспоминания о лете», «Дождь», «Урожай яблок», «Листопад») и пошаговой инструкции изображения. К каждому занятию нами были подготовлены фотоматериалы реальных объектов, что будут рисовать дети, а также видеозаписи для более полного погружения детей в определенную атмосферу, соответствующая теме образовательной деятельности («Летняя пора», «Дождливая погода», «Сад», «Осенний лес»). В то же время слайды презентаций помогали нам пошагово объяснить ребенку ход работы, являясь точной

инструкцией. Таким образом, нам удалось не только объяснить тему детям на словах, но и наглядно показать и точно разъяснить работу, что способствовало большему вовлечению дошкольников в образовательный процесс, быстрому усвоению техники рисования.

Исследование включало в себя 3 этапа: констатирующий этап – узнать уровень развития творческих способностей детей, формирующий этап – разработка и реализация проекта для развития творческих способностей, контрольный этап – проверить эффективность внедрения проекта в изобразительную деятельность детей. Цель данного исследования заключалась в том, чтобы доказать положительное влияние внедрения цифровых технологий при изобразительной деятельности с детьми. Для выявления уровня творческих способностей, обучающихся мы применили такую методику как тест-задание «Дорисуй фигуру» (автор Т.Б. Вилисова).

Результаты методики оценивались по следующим критериям:

1. Умение правильно держать карандаш/кисть и уметь пользоваться им;
2. Умение вырисовывать четкие и ровные контуры рисунков;
3. Умение сидеть на месте и выполнять задание.

В ходе проведения данной методики были получены следующие результаты, которые изображены на диаграмме (рис. 1).

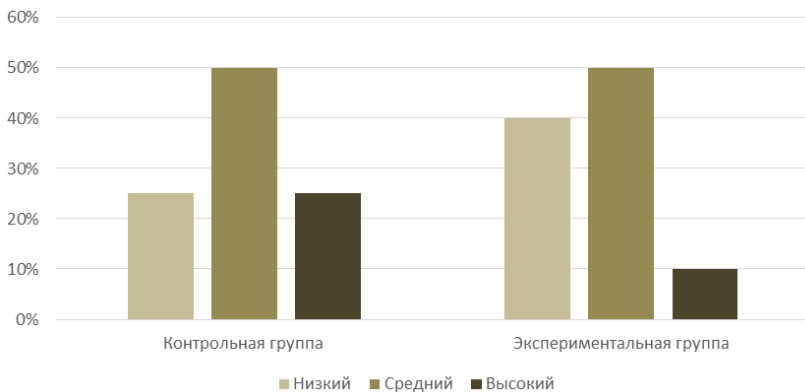


Рис. 1. Результаты проведения тест-задания «Дорисуй фигуру» на констатирующем этапе в контрольной и экспериментальной группах

Для повышения творческих способностей дошкольников в экспериментальной группе был разработан краткосрочный проект «Цветные капли осени». Срок реализации проекта – 1 месяц. Цель проекта: развитие творческих способностей детей в процессе изобразительной деятельности.

с применением мультимедийных презентаций и видеоэкскурсий. Проект включал в себя 4 занятия – 1 раз в неделю. Для каждого занятия была подготовлена презентация и видеоэкскурсия по теме. План проекта описан ниже в таблице 1.

Таблица 1

План проекта «Цветные капли осени»

Недели	Тема занятия	Методы/техники рисования	Задачи	Материалы к занятию
Первая неделя	«Воспоминания о лете»	Кляксография	Научить детей изображать свои воспоминания (о лете). Развитие воображения.	Листы А4, акварельные краски, гуашь, кисточки, баночки-непроливайки для воды, фломастеры, презентация, видеоэкскурсия «Летняя пора», ноутбук.
Вторая неделя	«Дождь»	Монотипия	Развивать воображение детей. научить разным способам изображения природных явлений.	Листы А4, акварельные краски, кисточки толстые и тонкие, баночки-непроливайки, презентация, видеоэкскурсия «Дождливая погода», ноутбук.
Третья неделя	«Урожай яблок»	Пластилинография	Научить детей изображать яблоки восковыми мелками и делать объемные детали на готовом рисунке.	Листы А4, восковые мелки, доска для лепки, пластилин, презентация, видеоэкскурсия «Сад», ноутбук.
Четвертая неделя	«Листопад»	Оттиск листьев (Коллективная работа)	Научить детей изображать листопад готовым материалом (собранными на прогулке листьями).	Ватман, собранные листья разных деревьев, гуашь, кисти, баночки-непроливайки, презентация, видеоэкскурсия «Осенний лес», ноутбук.

После реализации данного проекта была проведена повторно методика Т.Б. Вилисова «Дорисуй фигуру», в ходе чего выяснилось, что в экспериментальной группе повысился уровень творческих способностей (низкий уровень – 10%, средний уровень – 55%, высокий уровень – 35%), а в контрольной остались неизменными. Исходя из полученных

результатов можно сказать, что в экспериментальной группе НУ снизился на 30%, СУ повысился на 5%, а ВУ – на 25%. Результаты экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах в процентном соотношении представлены на диаграмме (рис. 2).

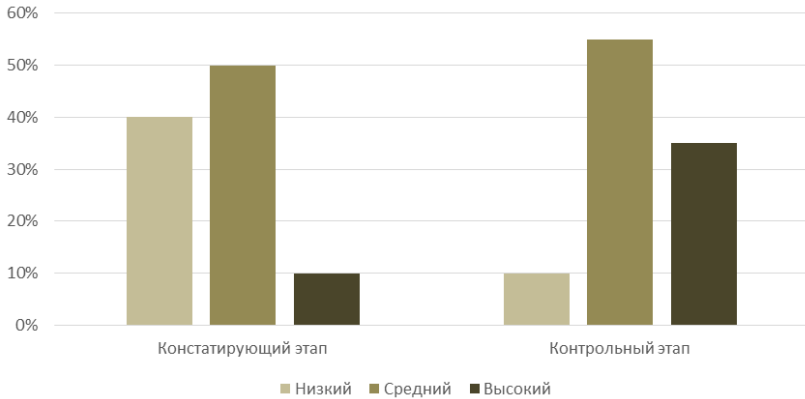


Рис. 2. Сравнительные результаты проведения тест-задания «Дорисуй фигуру» в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах

Таким образом, мы пришли к выводу, что применение цифровых технологий в процессе обучения детей дошкольного возраста рисованию благотворно влияет на их развитие. Эти технологии помогают педагогу разнообразить образовательный процесс с детьми, а также развивать творческие способности, воображение дошкольников, умение фантазировать и экспериментировать в ходе занятий по рисованию.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение. – 1967. – 64 с.
2. *Уваров А.Ю.* Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации – Изд. дом ГУ-ВШЭ, М.: 2018. – 168 с.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». [Электронный ресурс]. URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf (дата обращения: 10.09.2023)
4. *Цквитария Т.А.* Нетрадиционные техники рисования. Интегрированные занятия в ДОУ. – М.: Сфера. – 2012. – 128с.

The use of digital technologies in teaching drawing to preschool children

Sharapova L.M.

*student, Kazan (Volga Region) Federal University,
Institute of Psychology and Education, Kazan, Russia
e-mail: l_kamaltdinova00@mail.ru*

Bashinova S.N.

*Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Institute of Psychology and Education, Kazan, Russia
e-mail: svetlana-bashinova@mail.ru*

Keywords: preschool age, creativity, visual activity, digital technology.

Обзор характеристик механизма оценки модели профессионального развития российских учителей

Юй Хунян

*аспирант, Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3690-184X>

e-mail: S25071958@yandex.ru

Ключевые слова: Россия; модель профессионального развития учителей; механизм оценки; характеристики

Введение

В России всегда существовала историческая традиция «уважать учителей и ценить образование, почитать учителей и уделять внимание образованию». До сих пор Россия известна во всем мире уважением к учителям. В основе развития учителя и оценки учителя лежит модель профессионального развития педагога. Модель профессионального развития используется в качестве «пробного камня» для проверки основных профессиональных способностей учителей. Анализ оценочных характеристик модели профессионального развития учителя заключается в обобщении и сублимации механизма оценки, который играет определенную роль в продвижении оценки учителей.

Методы исследования

1. Метод исследования.

В этой статье используется метод исследования литературы, который заключается в изучении, анализе и систематизации соответствующей литературы и материалов, всестороннем и правильном исследовании конкретной проблемы и раскрытии природы вещей. С целью исследования характеристик механизма оценки модели профессионального развития российских учителей, в данной статье анализируется большое количество литературы для изучения характеристик интеграции, диверсификации и практизации.

2. Инновационный контент.

Во-первых, новизна перспективы. Большая часть литературы анализирует модель профессионального развития учителя главным образом с точки зрения типа и коннотации. Эта статья начинается с освещения точки зрения оценки и анализирует характерную перспективу оценки, что позволит обогатить соответствующие исследования модели профессионального развития учителя. Во-вторых, новизна выбора темы

заключается в том, что в основном научные исследования в рамках данной проблемы сводятся к проведению эксперимента, анкетированию и другим методам для оценки механизма оценки модели профессионального развития учителя. В данной статье используется литературный метод для анализа ее характеристик.

Результаты исследования

Основными характеристиками механизма оценки учителей являются интеграция, диверсификация и практизация.

Интеграция оценок профессионального развития учителей до приема на работу и после ее окончания является главной особенностью российской системы оценки педагогического образования. Она включает в себя не только оценку того, насколько квалификация учителей соответствует требуемому уровню для работы на должностях учителей на этапе подготовки к профессиональному обучению, но и оценку того, сохраняют ли учителя уровень своей квалификации для выполнения своих текущих должностных обязанностей после окончания профессионального обучения. Комплексная оценка представлена в документе «Процедуры оценки учителей Российской Федерации», сформулированные и утвержденные Министерством образования Российской Федерации и используется в качестве стандарта, следующего за законом профессионального развития учителей, общему дизайну и расположению различных элементов повышения квалификации учителей, формирующих органичный целостный процесс пред- и послепрофессионального развития. Механизм интегрированной оценки определяет будущее подготовки учителей и повышения их квалификации, эффективно сужает пространство между теоретической областью и практической областью, устраняет недостатки оценки учителей до и после работы и побуждает учителей постоянно поддерживать мотивацию в теоретическом обучении и преподавательской практике, стимулирует у учителей чувство самоэффективности и повышает профессиональные способности учителей.

Ко второй характеристике относится диверсификация. В процессе модернизации российского образования стала использоваться диверсифицированная оценка, что является отличительной особенностью модели оценки учителей в России. Диверсифицированная оценка включает в себя диверсификацию организации оценки, диверсификацию содержания оценки и диверсификацию методов оценки.

Прежде всего, диверсифицированные оценочные организации являются основной гарантией оценки качества профессионального развития учителей. В России создана относительно полная организационная структура оценки. И управление, и надзор за оценкой учителей в основном осуществляются пятью типами учреждений, такими как Федеральное министерство образования и науки, агентства по оценке учителей,

агентства по подготовке учителей, частные агентства по мониторингу учителей и обычные университеты. Субъекты оценки всех сторон принимают компетентность учителя за точку оценки и фокусируются на теоретическом уровне учителя и уровне преподавательского мастерства, а также оценивают учителя с точки зрения различных субъектов оценки, эффективно отражая истинные профессиональные способности и грамотность педагога.

Во-вторых, разнообразное содержание оценки является конкретной гарантией оценки качества профессионального развития учителей. Содержание оценки соответствует развивающей, демократической и инновационной концепции современного российского образования. Требуется, чтобы содержание оценки включало не только то, справедливо ли преподаватели относятся к учащимся, придают ли они значение личностному развитию учащихся, признают ли они статус основного обучения учащихся и т.д., но и предполагает оценку того, активно ли учителя приобретают соответствующие знания и навыки в процессе обучения, а также мастерство в реализации педагогического поведения и т.д., что полностью отражает содержание оценки учителей.

Наконец, разнообразные методы оценки являются эффективной гарантией оценки профессионального развития учителей. Российские методы оценки в основном включают три метода: самооценку, экспертную оценку и взаимооценку. Самооценка является важной частью оценочного механизма модели профессионального развития учителя. Благодаря самооценке учителя постоянно размышляют и пересматривают себя и получают более четкое представление о своем существовании в образовательной и преподавательской деятельности. Взаимная оценка является мощным средством оценки учителей, то есть самообразование и преподавательскую деятельность можно увидеть через оценку других. Экспертная оценка – это личностные качества, социальная реакция и способность создавать субъектность и сотрудничество учителей в образовательной и преподавательской деятельности. Эти три метода оценки поддерживают форму механизма оценки модели профессионального развития учителя.

В рамках третьей характеристики выступает практический метод оценки, который является еще одной отличительной особенностью механизма оценки российской модели профессионального развития учителей. В процессе оценки учителей мы берем за отправную точку практику концепции модернизации образования, в центре внимания – педагогические навыки учителей, а в качестве точки опоры – возвращение к субъектности учащихся. Видно, что обращать внимание на практические навыки учителей – это «точка», соединяющая «отправную точку» и «точку опоры». Это подчеркивает акцент России на традиционном духе практики.

Практические навыки учителей включают в себя базовые навыки и специальные умения, и существуют два соответствующих метода оценки. Первый включает в себя следующее: осуществляют ли учителя преподавательскую деятельность на основе целей обучения, могут ли они творчески разрабатывать планы уроков, сочетающие теорию и практику, и т.д. Это оценка того, могут ли учителя соответствовать самым основным требованиям стандарта преподавания и играет роль в овладении учащимися базовых понятий и развитие навыков логического мышления. Второй метод заключается в том, могут ли учителя активно общаться с родителями, педагогическими институтами, обществом и т.д., в полной мере изучать местные региональные особенности и осуществлять преподавательскую деятельность с целью возникновения у учащихся чувства национальной принадлежности к стране и пропаганды духа традиционной русской нации, которая является воплощением оценка специальных навыков учителей.

Вывод

Российская система оценки учителей имеет свои особенности. На разных этапах развития системы образования система оценки учителя эволюционирует. Благодаря анализу литературных источников, на современном этапе становления образования были выявлены три основополагающие характеристики механизма оценки педагога: интеграция, диверсификация и практическое применение. Это не только краткое изложение и сублимация механизма оценки, но также и руководство по тому, как оценивать учителя и каким образом следует проводить оценку.

Литература

1. 刘旭.教师教育的四种价值取向研究 // 湖南师范大学教育科学学报. 2017. № 16(06). URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=-YY6Aedvp4YxWtyAYtdgGALMqx52gtg-LZ0JVsGIWBmqfNjI3ONCFhFTQa3odBYXQxaj3PYSOuPJoCPzoyT-BmkHq2dip4xyovXdlGjg8HPuhluOEKe0PoK422gz-2PtRgTCa8zkb-qHTtmI4QU1g==&uniplatform=NZKPT&language=CHS>
2. 张思韩.俄罗斯师范大学实践型教师培养研究. - 硕士学位论文,沈阳师范大学,2022. URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=-YY6Aedvp4ZI-QF8gX2rk3CcSU1X3MYJYyLxFI52gQRcTg4Y07f3w2l-cCTWETzzqooxctn2-Wvi7U3St80GkHTZwiOuZExt_eO3Vx2vfbe9hfGfgivkYI5jFJuRdfi7a29klXrM7i6jT2QIOEy7nw==&uniplatform=NZKPT&language=CHS
3. 肖伟才.理论教学与实践教学一体化教学模式的探索与实践 // 实验室研究与探索.2011. № 30(04). URL: <https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=-YY6Aedvp4bCcy8lIFaBjnLccRDgX>

MEXXdF99H4y92BGe8JPpISUcBgbSA4OP2hP32fEbCz6uat9T
d2E80TZpAY645fDfTkL67d2DqGCUFu8JHhFVMkrmPLNsjrP
RscixBYW2oB-Ipw=&uniplatform=NZKPT&language=CHS

A Review of the Characteristics of the Evaluation Mechanism for the Professional Development Model of Russian Teachers

Hongyang Yu

PhD student, Southern federal university

Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3690-184X>

e-mail: S25071958@yandex.ru

Keywords: Russia; Teacher professional development model; Evaluation mechanism; feature.

Социальная политика периода правления Бориса Годунова и Лжедмитрия I

Юрова А.С.

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва

Аннотация. В статье приводится обзор основных мероприятий по оказанию социальной помощи различным категориям населения администрацией Б. Годунова и Лжедмитрия I в условиях экономического, сельскохозяйственного и политического кризисов на рубеже XVI–XVII столетий, проводимые в рамках социальной политики и имеющей различную эффективность.

Ключевые слова: смутное время, голод, самозванец, крестьянство, социальная политика.

Эпоха Смутного времени, начавшаяся по разным оценкам со смерти бездетного царя Федора Иоанновича в 1598 году, интересна историкам и изучающим прошлое нашей страны не только колоссальным патриотическим подъемом и объединением различных сословий перед лицом внешней и внутренней угрозы. В данный период отчетливо заметен горизонт возможных направлений развития русского государства. В свою очередь, именно в Смутное время отчетливо проявилось то, что в будущем станет элементом государственной социальной помощи различным категориям населения.

Сохранился достаточно большой комплекс документов и работ ученых (П.Г. Скрынникова, В.И. Корецкого, А.Г. Манькова и др.) по истории правления царя Бориса Федоровича Годунова (1598–1605 гг.). Это позволяет утверждать, что начальный этап его правления был чрезвычайно благотворным для Московского царства, преодолевающего последствия неудачной Ливонской войны и разбалансировки хозяйства, вызванного опричниной. Велось активное градостроительство, в период которого развивались ремесла, внутренняя торговля, а население богатело. Податное население на один год освобождалось от налогообложения [4, 5]. Велась сравнительно широкая внешняя торговля, устанавливались контакты с развитыми европейскими державами.

Но в 1601 году, в результате мощного извержения перуанского вулкана Уайнапутина в мире начался т.н. «Малый ледниковый период». Из-за резкого похолодания, большинство стран Европы переживали аграрную катастрофу и голод, которые также не обошли и Россию. Летом 1601 года прошли 12-недельные холодные дожди, а в конце августа ударили морозы и выпал обильный снег. Такие же заморозки случились и в два последующих года. Использование крестьянами в пищу

остатков посевного материала привело к тому, что засевы полей стали невозможны и так начался знаменитый «Великий голод» 1601–1603 гг. Огромной проблемой для населения стало и чрезвычайно высокое подорожание товарного хлеба. Как русские летописи, так и мемуары служилых иноземцев (например, Я. Маржарета и К. Буссова, имевших в России поместья) показывают, что в среднем цены выросли в 20–30 раз. Население не имело возможности к пропитанию, соответственно усилилась преступность, появились массовые случаи поедания суррогатов (кора, трава, навоз), мертвечины, а также людоедства [4, с. 148].

В условиях социальной и сельскохозяйственной катастрофы правительство Бориса Годунова (помнившее двухлетие голода во времена опричнины) действовало быстро. В этот период проявился комплекс мер, которые сегодня можно назвать социальной помощью населению. В ноябре 1601 года в рамках помощи населению городских посадов, царским указом были установлены государственные цены (впервые в истории России) на отпускаемый хлеб, которые были ниже «рыночных» примерно в два раза. Одновременно с этим городским властям предписывалось жестоко наказывать кнутом спекулянтов хлебом при первом таком нарушении, а при повторном — арестовывать и осуждать на длительные сроки заключения. Причем, указ, по сути, вводил низовую экономическую инициативу: общинники посадов могли реквизировать хлеб у владельца, заплатив за него по твердым госрасценкам. При этом, реализация хлеба и хлебобулочных изделий голодающим была нормированной с тем, чтобы не допустить мошенничеств со стороны скупщиков и спекулянтов: запрещалась покупка в «одни руки» более четырех четвертей (пять пудов, или 320 кг) [2, с. 34].

Кроме хлебных раздач и продаж по сниженным ценам, годуновская администрация прибегала к денежной помощи голодающим. По данным учетных книг столичной приказной системы на четырёх московских «площадках» (образ современных городских социальных центров) ежедневно расходовалось по 300–400 серебряных рублей на оказание помощи нуждающимся (при 50-тысячном московском населении и 80 тысячах «беженцев» из других поселений). Также, подобные «центры» были организованы в Пскове, Ярославле, Новгороде и других городах. Известно, что в Смоленск была направлена огромная разовая сумма в 20 тысяч рублей для раздачи голодающим.

Наконец, для стабилизации обстановки в Москве и предотвращения голодных бунтов указом царя Бориса была введена система оплачиваемых общественных работ. Так, основной отраслью стало городское строительство, расширенное распоряжением Годунова: перестройка Московского кремля, в т.ч. колокольни Ивана Великого, каменное крепостное и городское строительство.

Надо отметить, что приведенные выше меры социального вспоможения были направлены преимущественно на жителей городов, и практически не касались куда более многочисленного крестьянского населения, которое было предоставлено самим себе. Тем не менее, как отмечает Корецкий В.И. «чрезвычайно важным в глазах крестьянства стали планы Бориса Годунова о восстановлении Юрьева дня, времени, когда землепашец мог уйти от неспособного его прокормить вотчинника-аристократа [1, с. 64].

Меры царского правительства были отмечены в русских летописях как совершенно неоченимые. В свою очередь, иностранные дипломаты и иностранцы на русской службе скептически относились к проводимым мерам. Так, голландский дипломат И. Масса прямо обвинял Годунова в том, что раздачи хлеба и денег привели к массовому перенаселению крупных городов и усугублению кризиса продовольствия.

Довольно эффективные меры «социальной помощи» годуновского правительства смогли сгладить социальное напряжение в первый год голода. Вместе с тем, их не хватило для помощи голодающим при последующих неурожаях 1602 и 1603 годов. Массовая внутренняя миграция жителей маленьких городов и деревень в Москву привела к проблеме перенаселения, что, в свою очередь, создало еще более тяжелую нагрузку на систему хлебных и денежных раздач. В условиях неурожая, ряд крупных боярских и монастырских хозяйств имел существенный запас зерна [3, с. 76], который владельцы не желали раздавать или продавать по низким государственным ценам. Вместе с нерешительностью царя Бориса и его нежеланием идти на конфликт с родовитыми семьями и церковью, такое положение дел привело к росту жертв второго и третьего года голода: всего погибло более 120 тысяч человек, что для средневековой России было гигантской цифрой.

С учетом катастрофического положения в экономике и социуме вкупе с острым династическим кризисом (Борис не считался «природным» царем в глазах боярства) вполне естественным было возникновение феномена самозванчества. Появление Лжедмитрия как «законного царя» вселяло надежды на определенную стабилизацию внутренней политики Московского государства. Опуская за рамки данной статьи путь самозванца к власти, стоит отметить, что его годовое правление было достаточно прогрессивным. Вопреки обещаниям, Лжедмитрий не спешил отдавать польской короне русские города, и, несмотря на присутствие большого числа поляков в России оказывал поддержку русской армии, дворянству.

С учетом уничтожения большого корпуса документации периода правления самозванца, сегодня достаточно сложно дать развернутое описание его реформ. Вместе с тем известно, что в области социальной политики были проведены минимум два мероприятия. Во-первых, часть разоренных крупных южных городов страны получили десятилетнее

освобождение от налогов и право употребление высвободившихся сумм на собственное развитие. Скрынников Р.Г. отмечает, что данная реформа привела к быстрому восстановлению некоторых хлебных хозяйств Юга России, что позволило ликвидировать дефицит хлеба и улучшить питание население за счет подешевевших продуктов [5, с. 175]. Кроме того, по распоряжению царя, снижалось или в некоторых случаях отменялось натуральное налогообложение для нерусского ясачного населения Сибири (сибирские меха были важной статьёй русского экспорта).

Во-вторых, в области социальной политики Лжедмитрия I важным стал комплекс мер по борьбе с коррупцией в приказах, работавших напрямую с населением. Взятчикам полагалось суровое и крайне уничижительное наказание вместе с конфискацией полученного. Известен факт, что сам царь участвовал в экзекуциях коррупционеров, давая понять, что данный вопрос находится «на контроле».

Конечно, с учетом кратковременного правления самозванца и ликвидации большинства документов данного периода, сегодня сложно утверждать или даже высказать предположение о возможных результатах и перспективах известных его реформ.

Вместе с тем, резюмируя вышеизложенное, можно с уверенностью сделать определенные выводы. Во-первых, история социальной политики и организации социальной помощи дает возможность избежать многочисленных ошибок в настоящем. Проблемой реализации социальной помощи Годунова стала ее половинчатость: помощь жителям городов в ущерб куда более многочисленному крестьянству. С другой стороны, с учетом «худородности» царя Бориса и нежелания идти на конфликт с владельцами крупных хозяйств привело к тому, что помощь нуждающимся закончилась в самый острый момент кризиса, серьезно пошатнув общественные позиции молодой династии Годуновых. В свою очередь, политика Лжедмитрия также отличалась попытками лавирования между сословиями [6, с. 81], что не могло способствовать формированию стройной и разносторонней системы социальной помощи. Но несмотря на такие недостатки, данные исторические деятели внесли немалый вклад как в процесс формирования социальной помощи, так и в развитие российского государства в целом.

Литература

1. *Корецкий В.И.* Закрепощение крестьян и классовая борьба в России во второй половине XVI в. – Москва: Наука, 1970. 368 с.
2. *Маньков А.Г.* Цены и их движение в Русском Государстве XVI века. – Москва, Изд-во АН СССР, 1951. 274 с.
3. *Нефедов С.А., Даннинг Ч.* О социально-экономических предпосылках Смутного времени // Вестник экономики, управления и права. 2011. № 1(14). С. 72–85.

4. *Скрынников Р.Г.* Борис Годунов. – Москва: Наука, 1978. 192 с.
5. *Скрынников Р.Г.* Царь Борис и Дмитрий Самозванец. – Смоленск: Русич, 1997. 624 с.
6. *Муравьева Л.А.* Смутное время в России: причины, этапы, последствия // Финансы и кредит. 2004. № 27(165). С. 76–85.

The history of social policy during the reign of Boris Godunov and false Dmitry I

Yurova A.S.

Abstract. The article provides an overview of the main measures to provide social assistance to various categories of the population by the administration of B. Godunov and False Dmitry I in the conditions of economic, agricultural and political crises of the late XVI- early XVII century. It is concluded that these measures are social policy measures that had different effectiveness.

Keywords: Time of Troubles, famine, impostor, peasantry, social policy.

References

1. Koretskii V.I. Zakreposhcheniekrest'yaniklassovayabor'ba v Rossiivotoroipolovine XVI v. Moskva: Nauka, 1970. 368 s.
2. Man'kov A.G. Tsenyiikhdvizhenie v RusskomGosudarstve XVI veka. Moskva, Izd-vo AN SSSR, 1951. 274 s.
3. Nefedov S.A., Danning Ch. O sotsial'no-ekonomicheskikhpredposylkakhSmutnogovremeni //Vestnikekonomiki, upravleniyaiprava. 2011. № 1(14). S.72–85.
4. Skrynnikov R.G. Boris Godunov. Moskva: Nauka, 1978. 192 s.
5. Skrynnikov R.G. Tsar' Boris iDmitriiSamozvanets. Smolensk: Rusich, 1997. 624 s.
6. Murav'eva L.A. Smutnoevremya v Rossii: prichiny, etapy, posledstviya // Finansyikredit. 2004. № 27(165). s. 76–85.

ЧАСТЬ 3. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема восприятия мультфильмов дошкольниками

Антуфьева Н.Е.

*магистрант, программа «Игра и детство»,
кафедра «Дошкольная педагогика и психология»,
факультет «Психология образования»,
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
e-mail: antufeva@gmail.com*

*Научный руководитель – Рябкова И.А.
кандидат психологических наук,*

*доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
факультета «Психология образования»
ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>
e-mail: ibaladinskaya@gmail.com*

Аннотация: Статья посвящена восприятию дошкольниками мультфильмов, в частности – вопросу идентификации с персонажами. В работе рассматриваются два различных вида идентификации (субъектная, или внутренняя, и объектная, внешняя), а также факторы, которые влияют на их возникновение. Поставлен вопрос о необходимости изучения идентификации с персонажами у современных дошкольников, поскольку сегодня они очень рано оказываются в ситуации потребления большого количества разнообразного мультипликационного контента, однако, работ, направленных на подобное исследование крайне мало.

Ключевые слова: мультфильмы, идентификация, идентификация с героями мультфильма, дошкольники

Особенности процесса создания и восприятия произведений искусства интересовали множество выдающихся психологов: этой темой занимались З. Фрейд, К. Юнг, Р. Ингарден, Р. Арнхейм, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.Л. Рубенштейн, А.Н. Леонтьев и др. Такой интерес связан с особой ролью искусства в жизни общества. Б.М. Теплов считал, что искусство позволяет человеку окунуться в «мир глубоких и значительных чувств, аккумулятором которых являются великие произведения литературы, музыки, живописи» [10, с. 60]. По его мнению, искусство расширяет границы эмоционального опыта, а это делает

богаче и душевную жизнь человека. Кроме того, искусство (в частности художественная литература) содержит неисчерпаемые материалы, без которых не может обойтись научная психология [11]. М.М. Бахтин считал любое произведение искусства посредником между сознанием автора и сознанием того, кто это произведение искусства воспринимает (читает, смотрит, слушает) [1]. В основе такого посредничества лежит психическая способность человека к отражению окружающего мира. Задача автора – создать мир в воображении и отобразить его в выбранном материале так, чтобы через получившееся произведение искусства читатель, слушатель или зритель смог оказаться в диалоге с автором и тоже стать участником творческого процесса, воссоздавая идеи и образы, заложенные автором в произведение, и интерпретируя их исходя из собственного опыта и восприятия мира. А.Р. Лурия писал, о том что не образование и не широта знаний влияют на глубину прочтения текста. Способность оценивать внутренний подтекст является отдельной стороной психологической деятельности [5]. Таким образом, искусство способно передаче и восприятию культурных ценностей и общечеловечески значимой информации. Л.С. Выготский называл искусство «общественной техникой чувств», показывая, что с его помощью в социальную жизнь вовлекаются личные переживания и мысли людей. [3. с 322]. Таким образом чувства и эмоции в произведении искусства преобразуются, при этом, трансформация чувств происходит и с теми, кто создает произведения искусства и с теми, кто их воспринимает [7]. Несмотря на выраженный интерес к данной теме, психология искусства по-прежнему является одной из наименее изученных психологических областей, в том числе, в России. Особенно справедливо это для тех направлений, которые связаны с детством: детской литературой, кино, мультфильмами и т.д. Важно, что в современном мире огромное значение в ряду различных художественных продуктов для детей имеет мультипликация. Очевидно, что восприятие именно этого вида художественных произведений занимает большую часть свободного времени ребенка, и, наверное, немногие направления искусства для детей могут соперничать с мультфильмами в этом смысле. В то же время, наука почти ничего не знает, ни о том, как ребенок понимает мультфильмы, ни о том, что происходит с его эмоциональными и волевыми качествами вследствие их просмотра. Очевидно при этом, что применительно к детям особенно актуальна часть, связанная с восприятием (а не созданием) мультфильма: чем младше ребенок, тем меньше развиты его способности к любым видам продуктивной деятельности.

Как было сказано выше, искусство тесно связано с эмоциональной сферой человека: его воздействие на личность происходит благодаря вызову эмоционального отклика от произведения, что возможно благодаря процессам сопереживания. А.В. Запорожец отмечал, что эстетическое восприятие «требует, чтобы воспринимающий как-то вошел внутрь

изображаемых обстоятельств, мысленно принял участие в действиях» [4, с. 71]. В исследованиях, проведенных Запорожцем, была выявлена особенность детского восприятия произведения: элемент содействия [там же, с. 10]. В дошкольном возрасте детям свойственно желание непосредственно воздействовать на историю, помогать героям, влиять на ход событий. В этой связи очень показателен короткометражный фильм Г. Франка «На 10 минут старше» 1987 г. Фильм снят без монтажных склеек, одним планом. В центре сюжета находится мальчик примерно 5-ти лет. Практически весь фильм в кадре только его лицо. Вместе с другими детьми он смотрит представление в кукольном театре. На протяжении 10 минут эмоции на его лице то и дело меняются, вместе с героями сказки он переживает все события: волнуется, боится, радуется. В фильме нет слов, но за 10 минут он наглядно показывает насколько сильно искусство связано с аффективной сферой маленького ребенка.

Несмотря на значимость данной темы, сегодня все еще очень мало достоверных исследований о том, как мультфильмы влияют на эмоциональную сферу ребенка и на то, как дети понимают смысл произведения. В основном, исследования в области мультипликации строятся вокруг восприятия сюжета младшими школьниками, понимания ими смысла произведения.

Например, в исследовании К.Н. Поливановой и др. [6] сравнивалось понимание детьми 4–7 лет мультфильмов «Смешарики» и «Том и Джерри». Понимание изучалось посредством сюжетно-ролевой игры: авторы основывались на положении о том, что если дети понимают сюжет произведения, то могут его проиграть. По результатам исследования было выявлено, что мультсериал «Смешарики» с центральной темой человеческих отношений гораздо чаще вызывал сюжетно-ролевую игру у дошкольников, чем «Том и Джерри», в котором отношения между персонажами стереотипны и не выступают на первый план. Данный результат согласуется с представлениями о том, что игра чувствительна именно к сфере человеческих отношений (Д.Б. Эльконин).

Вопрос идентификации с героем в мультфильмах особенно интересен. Так как именно через идентификацию с персонажем рождается эмоциональный отклик. Идентификация – это механизм, при котором человек создает «в себе» образ другого человека и, подражая ему, чувствует схожесть с ним [2]. Чаще всего в мультфильмах заложена возможность для двух разных типов идентификации: объектной и субъектной, или, по-другому – внешней и внутренней точки зрения.

В статье «Исследование возрастной адресации мультфильмов» Е.О. Смирновой и др., [8] сделан сравнительный анализ восприятия двух мультфильмов: «Варежка», рассчитанный на аудиторию дошкольников, и «Бен-10», адресованный более старшей аудитории. Результаты исследования показали, что мультфильм, соответствующий возрасту ребенка,

чаще вызывает субъектную, а не объектную идентификацию с героем, что влияет на понимание сюжета: в таком случае идентификация с героем происходит на основе своего опыта, благодаря чему ребенок лучше понимает смысл произведения. Это же способствует тому, что переживая за героя, ребенок обретает новые чувства: уверенность в себе, сострадание и т.д. В то же время, если ребенок смотрит мультфильм, предназначенный для более старшего возраста, то его идентификация себя с героями происходит на основании внешних формальных признаков, его опыт не затрагивается и не переносится на произведение. В таком случае сюжет мультфильма оказывается для ребенка просто набором действий и ярких картинок, а смысл происходящего воспринимать ему очень сложно.

Кроме того, авторы обнаружили, что узнавание себя в героях мультфильма «Варежка» не зависело от пола детей: мальчики так же часто идентифицировали себя с главной героиней, как и девочки. Иногда, рассказывая про события этого мультфильма, мальчик видел в героине представителя своего пола, например, говорил о девочке в мужском роде. Авторы исследования связывают это с тем, что история в мультфильме «надгендерная» и могла произойти и с мальчиком, и с девочкой.

Замечательной работой в области изучения идентификации детей с героями мультфильмов являются также исследования, выполненные под руководством В.С. Собкина [9]. В них приводятся данные об исследованиях восприятия младшими школьниками мультфильма «Старая игрушка» в 1985 и 2006 годах. Основная проблематика исследований была связана с вопросами смыслообразования в процессе восприятия мультфильма (художественного произведения). В качестве центрального механизма такого смыслообразования рассматриваются различные типы идентификации зрителя с персонажами мультфильма. Интересно, что результаты исследований 1985 года и 2006 года различались между собой. Так, в 2006 г. по сравнению с 1985 г. существенно снизилась эмоциональная идентификация детей с одним из главных героев – Мишкой – старой игрушкой, которая оказалась «забытой» в связи с появлением новой игрушки – Клоуна. Также изменилась частотность выбора той или иной мотивировки действий персонажей. В то же время, дети стали лучше удерживать сюжет произведения: у зрителей практически исчез феномен смыслового наложения (эффект «аффективной склейки»).

Кроме того, был получен еще один интересный результат, связанный с возрастным анализом: было выявлено, что с возрастом при восприятии мультфильма зрителями все больше фиксируется нравственная сторона конфликта и изменяются критерии идентификации себя с героем. Например, к 3-му классу дети чаще переносят на себя желания и поступки персонажей, думают: «как бы сделал я?».

К сожалению, данные исследования проводились только среди младших школьников, подобных сведений о дошкольниках нет, в то время

как дети этого возраста обычно уже имеют значительный опыт просмотра различных мультфильмов. Крайне актуально исследовать те же феномены, связанные с идентификацией зрителя, и на маленьких детях. Интересно также изучить особенности идентификации при восприятии мультфильмов современных младших школьников и сравнить полученные результаты с данными прошлых лет.

Таким образом, исследования, связанные с пониманием сюжета и идентификацией с героем мультфильмов очень интересны, содержательны, но малочисленны. Вопрос на данный момент изучен недостаточно, требуются дополнительные данные, особенно по дошкольникам, информационная среда которых наполнена мультипликационным контентом.

Литература

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Изд-во Искусство, 1986. – 445 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – 4-е изд., расш. – М.: Изд-во АСТ, 2009. – 811 с.
3. Выготский, Л.С. Психология искусства. – Ростов-на-Дону.: Изд-во Феникс, 1998. – 480 с.
4. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. В 2-х томах / Под ред. Давыдова В.В., Зинченко В.П. – М.: Изд-во Педагогика, 1986. – Т. 1, – 316 с.
5. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1975. – 252 с.
6. Поливанова, К.Н., Сазонова, Е.В., Шакарова, М.А. Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры. // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2014. – № 4. С. 283–297. doi: 10.17323/1814-9545-2013-4-283-299
7. Рябкова, И.А., Шешна, Е.Г. Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания. // Национальный психологический журнал. 2023. № 3. с.137–146. doi: 10.11621/prj.2023.0313
8. Смирнова, Е.О., Соколова, М.В., Матушкина, Н.Ю., Смирнова, С.Ю. Исследование возрастной адресации мультфильмов // Культурно-историческая психология. – 2014. – Том 10. № 4. С. 27–36.
9. Собкин, В.С. Мультфильм как средство социально психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследования 1985 и 2006 гг.) // Социология дошкольного воспитания: Труды по социологии образования. Т.ХI. Вып. XIX / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 73–101.
10. Теплов, Б.М. Психология: учебник для стр. школы. – М.: Изд-во Учпедгиз, 1953. – 120 с.
11. Теплов, Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы / Б.М. Теплов // Избранные труды: в 2 т. М.: Изд-во Педагогика 1985. Т. 2. – 357 с.

The problem of cartoon's perception by preschool kids

Antufeva N.E.

*master's student of Department
of Preschool Pedagogy and Psychology,
Faculty of Psychology of Education,
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
e-mail: antufeva@gmail.com*

Rybkova I.A.

*PhD in Psychology, assistant professor,
Department of Preschool Pedagogy and Psychology,
Faculty of Psychology of Education,
Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>
e-mail: ibaladinskaya@gmail.com*

Особенности влияния гаджетов на коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста

Бахотская М.А.

*доцент кафедры возрастной психологии ФДПиП,
Московский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2871-4440>
e-mail: diogmatic99@mail.ru*

Ключевые слова: гаджет, ребенок дошкольного возраста, коммуникативное развитие.

Тема влияния гаджетов на развитие ребенка дошкольного возраста очень актуальна в настоящее время, рассматриваются плюсы и минусы влияния гаджетов на развитие ребенка дошкольного возраста, но в целом этот процесс является необратимым и нуждается в более полном научном изучении.

Применение гаджетов отражается в полной мере на состоянии психического, психологического и физического здоровья ребенка дошкольного возраста. Сегодня можно отметить, что наиболее уязвимой является именно коммуникативная сфера развития ребенка дошкольного возраста.

Увлечение гаджетами в раннем дошкольном возрасте приводит к снижению мотивации к общению со взрослым и сверстником, снижению живого общения и подмене устоявшихся способов коммуникации.

Недостаточное развитие коммуникативных умений снижает качество общения ребенка дошкольного возраста со сверстником и взрослым, ведет к пассивному общению, негативно сказывается на общем развитии ребенка дошкольного возраста по мнению С.В. Симонович и Г.А. Евсеевой [1].

У ребенка потребность в общении проявляется с самого момента рождения, что обусловлено тем, что человек по своей природе является социальным существом. Чем старше становится ребенок, тем активнее проявляется данная потребность, сменяя различные этапы. Лисина М.И. выделяла особенность общения дошкольника – так если в раннем возрасте преобладает потребность в общении как в эмоциональном контакте, то с возрастом она трансформируется в потребность в личностном общении и сотрудничестве.

Современные исследования в области педагогики и психологии подтверждают, что чрезмерное увлечение и использование гаджетов ребенком дошкольного возраста влияет на качественные характеристики коммуникативных умений. В процессе общения со взрослым и сверстником такой ребенок показывает низкий уровень заботы и понимания другого, не стремится к проявлению взаимопомощи и взаимоподдержки, показывает низкий уровень проявления эмпатии и личностных реакций.

П. Вейль приводит примеры того, что дети, увлеченные и постоянно занятые гаджетами, обладают единственно развитой продуктивной деятельностью и превращаются в Homo Ludens – «человека играющего». К. Керделлан и Г. Грезийон в своих исследованиях отмечают, что «активный рост электронной сферы развлечений влечет за собой последствия, при которых дети учатся стрелять раньше, чем разговаривать», и задаются вопросом: «Дети погруженные в культуру симуляции... Какими они станут?..» [2].

Думаю, многие родители, особенно те у которых есть дети старшего дошкольного возраста могут наблюдать в общении детей минимализм. Часто дети выражаются так, что взрослый человек не в состоянии их понять. Так же популярным стало использовать современный сленг, который используется в любых уместных и неуместных ситуациях. Семенович А.В. отмечает, что это неуклонно ведет к – «утрате современными детьми родного языка – несущей оси сознания» [3].

Ранняя информатизация детей дошкольного возраста выступает одной из причин увеличения количества детей с расстройствами аутистического спектра. Это отмечается и подтверждается в современных исследованиях дефектологов, психологов, педагогов и логопедов. Развитие коммуникации, речевого и эмоционального развития ребенка дошкольного возраста коррелирует с временем непосредственного общения со взрослым и сверстником, и временем, проведенным с гаджетом.

По результатам Всероссийского мониторинга 2020 г. отмечена динамика в увеличении численности детей дошкольного возраста с проявлениями аутизации и РАС (расстройством аутистического спектра). В исследовании отмечено, что данный показатель вырос в два раза по сравнению с результатами 2017 г. [4].

Доля детей дошкольного возраста с данными нарушениями составляет 24,5% от общего количества детей и число таких детей дошкольного возраста будет, к сожалению, только увеличиваться.

В рамках темы исследования влияния гаджетов на коммуникативное развитие детей дошкольного возраста нами был проведен психолого-социологический опрос для родителей детей дошкольного возраста, включающий в себя 12 основных и уточняющих вопросов. Выборка родителей составила 200 человек, имеющих детей дошкольного возраста от 2 до 5 лет, опрос проводился индивидуально. Ниже будут представлены ответы родителей на основные вопросы.

Данные опроса позволяют изучить особенности отношения родителей к использованию гаджетов ребенком, системе контроля в использовании гаджета ребенком дошкольного возраста и определяют психолого-педагогические проблемы информатизации.

Ответы всех родителей показали, что в коммуникативной сфере у ребенка дошкольного возраста с аддиктивным поведением проявляются

следующие особенности – снижение словарного запаса, снижение способности взаимодействия со взрослым и сверстником, трудности выражения чувств, преобладание негативных эмоций, выражение полярных переживаний.

В силу возраста, зависимость от гаджетов в дошкольном возрасте формируется достаточно быстро, но пластичность психических процессов ребенка позволяет справиться с данной проблемой более успешно, чем в других возрастах.

Некомпетентность взрослого (90%) в вопросах зависимости от гаджетов ребенка дошкольного возраста связана с нежеланием осознать собственную ответственность. Появление зависимости от гаджетов проявляется у ребенка дошкольного возраста при копировании образцов поведения в семье. И если сам родитель увлечен гаджетами, то и ребенок, подражая родителю, формирует зависимое поведение.

Ответы на вопросы показывают, что ни один из опрошенных родителей не запрещает использование гаджетов ребенку дошкольного возраста. Интересен и тот факт, что две трети родителей разрешают ребенку дошкольного возраста использовать одновременно несколько гаджетов, а одна треть родителей ограничивает возможности ребенка одним гаджетом.

К сожалению, ответы родителей о выборе компьютерных игр для ребенка дошкольного возраста, также показывают некомпетентность родителей в выборе категории игр. Названия популярных игр говорят сами за себя – дети дошкольного возраста в большей степени (70%) выбирают категорию стрелялок и бродилок. Данная категория предполагает уничтожение врагов (зомби, чудовищей и т.д.), при этом данные игры формируют страхи у ребенка дошкольного возраста, провоцируют проявление агрессии, снижают самооценку и т.д.

Опрос родителей показал, что уровень знания о кибер-угрозах для ребенка дошкольного возраста достаточно низкий (75%). Поэтому родителям сложно контролировать и отслеживать неподходящий интернет-контент для дошкольника, ограничивать активность поисков ребенка в сети Интернет и на популярных игровых сайтах. Две трети родителей ответили, что позволяют ребенку дошкольного возраста самостоятельно контролировать время, проведенное с гаджетами. В большинстве семей опрошенных ответственным за контроль проведенного с гаджетом времени берет на себя мать (70%). Отцы предпочитают не брать на себя такую ответственность (5%), потому что не хотят видеть и справляться с негативными эмоциями ребенка дошкольного возраста.

При этом, отцы также признались в том, что снижение контроля и увеличение времени, проведенного с гаджетом, делает отношения с ребенком дошкольного возраста более эмоционально стабильными и в общении с ребенком преобладают положительные эмоции. Конфликты между разницей в требованиях отца и матери из-за этого увеличиваются, и именно отцы выбирают тактику «не говори маме, я тебе разрешаю...».

Разобрав плюсы и минусы влияния гаджетов на процесс коммуникативного развития дошкольников по результатам опроса родителей, можно прийти к выводу о том, что:

- если детско-родительские отношения строятся на основе любви, взаимопонимании, поддержки, то и процесс развития коммуникативных навыков не должен вызвать затруднений у дошкольника;
- увлечение гаджетами в дошкольном возрасте усугубляет проблемы ребенка в коммуникативной сфере и снижает уровень развития диалоговой речи;
- родители должны уметь правильно интегрировать гаджеты в повседневную жизнь дошкольника без вреда для его коммуникативного развития;
- родители должны способствовать коммуникативному развитию детей;
- родители должны правильно подбирать занятия и игры, направленные на коммуникативное развитие дошкольников.

Литература

1. *Симонович С.В., Евсеев Г.А.* Занимательный компьютер: книга для детей, учителей и родителей. Москва: – АСТ-ПРЕСС: Информком – Пресс, 2004. – 367 с. ISBN 5-462-00263-7 URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002573943> (дата обращения 27.09.2023)
2. *Керделлан К., Грезийон Г.* Дети процессора: как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых. Пер. с фр. А. Лушанова. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с. ISBN 5-9709-0181-4 URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002856067>
3. *Семенович А.В.* Введение в нейропсихологию детского возраста. – М.: Генезис, 2008. – 50 с. ISBN 978-5-98563-136-4 URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003442554>
4. *Хаустов А.В., Шумских М.А.* Динамика в развитии системы образования детей с расстройствами аутистического спектра в России: результаты Всероссийского мониторинга 2020 года. //Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 1. С. 4–11 DOI: 10.17759/autdd.2021190101

Features of the influence of gadgets on the communicative development of a preschool child

Bakhotskaya M.A.

*Associate Professor of the Department of Age Psychology of the Fpip,
Moscow State Pedagogical University (Moscow State Pedagogical University)*

Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2871-4440>

e-mail: diogmatic99@mail.ru

Keywords: gadget, preschool child, communicative development

Использование цифровых технологий на уроках окружающего мира как средство организации обучения младших школьников

Диденко Е.В.

*студентка, Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
Донецкий государственный университет (ФГБОУ ВО ДонГУ),
г. Донецк, ДНР, Российская Федерация
e-mail: didenko_kv@mail.ru*

Чудина Е.Ю.

*кандидат педагогических наук,
Донбасская национальная академия строительства
и архитектуры (ФГБОУ ВО ДонНАСА),
г. Макеевка, ДНР, Российская Федерация
e-mail: eka-chudina@ya.ru*

Ключевые слова: цифровые технологии, окружающий мир, экология.

Использование цифровых технологий на уроках окружающего мира становится все более актуальным в современном мире. Это связано с тем, что с развитием технологий дети все больше сталкиваются с цифровой средой и начинают обучаться в ней с младшего возраста. Целью данного исследования является проведение теоретико-методологического анализа использования цифровых технологий на уроках окружающего мира как средства формирования знаний у младших школьников.

Использование цифровых технологий на уроках окружающего мира может оказать положительное влияние на формирование знаний у младших школьников:

- во-первых, это позволяет сделать процесс обучения более интересным и привлекательным для детей. С помощью различных образовательных приложений, игр и мультимедийных материалов можно представить информацию в доступной и занимательной форме, что возможно более эффективно запомнится ученикам;
- во-вторых, использование цифровых технологий на уроках окружающего мира помогает развивать у детей навыки работы с компьютером и электронными устройствами. Это необходимо в наше время, чтобы дети могли справляться со всей технологической средой, в которой они живут;
- в-третьих, использование цифровых технологий позволяет создавать более динамичный учебный процесс, который не ограничивается только учебниками и лекциями. С помощью различных технологий можно организовать интерактивные задания, мультимедийные презентации, виртуальные экскурсии и множество других обучающих материалов, которые обогащают знания учеников.

Прежде всего, необходимо отметить, что цифровые технологии – это технологические инструменты и приложения, основанные на использовании цифровой информации и данных, которые позволяют обрабатывать, хранить, передавать, анализировать и отображать информацию в электронном формате [3, с. 78]. Они являются ключевыми компонентами современной информационной инфраструктуры и играют важную роль в повышении эффективности производства, развитии экономики и улучшения качества жизни.

Цифровые технологии включают в себя такие инструменты, как компьютеры, смартфоны, планшеты, цифровые камеры, средства связи, Интернет, облачные технологии, программное обеспечение для обработки данных и многое другое. Они широко применяются во всех отраслях экономики, от производства и сервисных услуг до медицины и образования.

Важно понимать, что использование цифровых технологий на уроках окружающего мира имеет непосредственное отношение к средству формирования знаний у младших школьников. Современные дети растут в мире цифровых технологий и активно пользуются смартфонами, компьютерами и другими устройствами, поэтому использование этих технологий на уроках позволяет им лучше усваивать знания [2, с. 16].

На уроках окружающего мира учителя могут использовать различные цифровые инструменты, такие как компьютерные программы, интерактивные доски, проекторы, планшеты, аудио- и видеоматериалы и т.д. Эти средства позволяют увлекательным и интересным образом представлять учебный материал, визуализировать сведения о живой и неживой природе, показывать процессы и явления природы, а также проводить эксперименты и наблюдения.

Одной из возможностей, которую предоставляют цифровые технологии, является использование игр и заданий, которые привлекают внимание детей и мотивируют их к изучению окружающего мира. К примеру, дети могут играть в интерактивные игры на планшетах, которые помогают им развивать мышление и учебные навыки, а также дают знания о круговороте воды, эволюции жизни и других важных темах.

Цифровые технологии могут использоваться, например, для создания интерактивных презентаций с включением мультимедийных материалов, для проведения виртуальных экскурсий по различным природным объектам, для работы с географическими картами и атласами.

В данном аспекте необходимо отметить следующие варианты (способы) использования цифровых технологий на уроках окружающего мира как средства формирования знаний у младших школьников: [5, с. 492].

1. Интерактивные презентации. Цифровые презентации позволяют визуализировать информацию и сделать ее более доступной для понимания младшим школьникам. В определенных случаях можно использовать такие презентации, как средство проверки знаний перед экзаменом или тестированием.

2. Симуляции и виртуальные экскурсии. Виртуальные экскурсии и симуляции позволяют младшим школьникам учиться путем опыта и взаимодействия со средой окружающей среды. Это может включать различные опыты и симуляции, проводимые на компьютерах, пользовательский опыт с экспериментами, интегрированные с 3D-графикой, и т. д.
3. Интерактивные учебники. Интерактивные учебники для школьников могут быть разработаны, чтобы учиться в удобное для них время и в своем темпе. Разработчики могут интегрировать графику, звуки, видео и диаграммы в эти учебники, которые позволяют ученикам получать знания о предметах интерактивным способом.
4. Образовательные игры. Различные игры, разработанные специально для младшей школы, могут использоваться как средство проверки знаний и изучения новых тем. Для младших школьников нужно выбирать контент, который бы максимально был привлекателен и безопасен для них.
5. Системы онлайн-обучения. Онлайн-среды могут быть использованы для изучения предметов и получения знаний. Они позволяют ученикам получать уроки в любое время, получать опыт в типовом формате и проверять свои знания в интерактивной форме.

Следовательно, можно утверждать, одним из основных инструментов для работы в цифровой среде может стать компьютер. На дисплее компьютера можно отобразить изображения различных видов растений и животных, иллюстрации по охране природы и т.д. Компьютер необходим для чтения электронных книг и для работы с интерактивными учебными материалами, которые позволяют детям самостоятельно изучать материал и проверять свои знания.

Также к цифровым технологиям в начальном образовании относятся: использование онлайн-ресурсов – сайтов с образовательным контентом, игровых приложений, веб-приложений; использование мобильных устройств – планшетов, смартфонов, которые позволяют удобно и эффективно работать с интерактивными материалами [4, с. 53].

Цифровые технологии также позволяют учителям сократить время на подготовку к уроку, так как учебные материалы могут быть собраны и хранятся в одном месте. Это позволяет уменьшить нагрузку на учителя и облегчить работу с большим количеством материалов и данными. При этом, этапы использования цифровых технологий на уроках окружающего мира для младших школьников могут быть следующими:

1. Подготовительный этап. Учитель должен определить цели и задачи урока, выбрать подходящие цифровые инструменты и материалы. Важно также проверить их работоспособность и наличие необходимых учебных программ.

2. Вступительная часть. Учитель может использовать цифровые презентации, видеоролики, интерактивные доски, учебные игры и приложения для вводного ознакомления с темой, привлечения внимания и формирования мотивации у учащихся.
3. Основной этап. На этом этапе учитель использует цифровые материалы и инструменты для систематизации и расширения знаний детей, для развития их мышления и умений критического анализа. Можно использовать веб-сайты, электронные учебники, симуляторы, тренажеры и т.д. А также проводить работу в группах и парах, использовать образовательные видеоролики, проводить онлайн-тестирование, интерактивные задания и проектную деятельность [1, с. 51].
4. Заключительная часть. На этом этапе учитель фиксирует полученные знания, проводит обобщение и закрепление материала, а также даёт возможность учащимся самостоятельно проверить свои знания и умения. Возможно использование тестов, кроссвордов, игр и конкурсов.
5. Домашнее задание. Домашние задания могут состоять из выпуска электронной презентации, написания эссе, выполнения интерактивных задач или проектов, лабораторных работ, создания мультимедийных презентаций и т.п.

Исходя из вышеизложенного, заключим, что цифровые технологии позволяют учителю представить информацию в виде, более доступном и привлекательном для детей. Дети быстрее и лучше запоминают материал, когда он представлен в интерактивном виде. Использование цифровых технологий на уроках окружающего мира также помогает развивать у младших школьников компьютерные навыки и умения работы с интернетом.

Таким образом, использование цифровых технологий на уроках окружающего мира является эффективным способом формирования знаний у младших школьников. Они помогают детям лучше понимать и запоминать информацию, а также развивать компьютерные навыки, которые могут пригодиться им в дальнейшем обучении и трудовой деятельности.

Литература

1. Буляккулова, Д.Э. Современные средства обучения, их классификация / Д.Э. Буляккулова, А.М. Нигматуллина // Вестник науки. – 2022. – № 4. – С. 49–60.
2. Виситова, Л.С. Формирование экологического воспитания и культуры учащихся начальной школы / Л.С. Виситова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, сентябрь 2015 г.). – Краснодар: Новация, 2015. – С. 15–18.
3. Корякин, А.А. Предпосылки внедрения цифровых технологий обучения / А.А. Корякин // Вестник науки. – 2021. – № 1 (34). – С. 77–79.

4. Пилко, И.С. Обучение цифровым технологиям в цифровой образовательной среде / И.С. Пилко // Культура: теория и практика. – 2020. – № 3 (36). – С. 52–55.
5. Улыбина, О.В. Цифровые технологии и индивидуализация обучения / О.В. Улыбина // Московский экономический журнал. – 2022. – № 10. – С. 490–497.

The Use of Digital Technologies in the Lessons of the Surrounding World As a Means of Forming Knowledge Among Younger Schoolchildren

Didenko E.V.

student, Donetsk State University,

Donetsk, DPR, Russia

e-mail: didenko_kv@mail.ru

Chudina E.Yu.,

PhD in Psychology,

Donbas National Academy of

Civil Engineering and Architecture,

Makeevka, DPR, Russia

e-mail: eka-chudina@ya.ru

Keywords: digital technologies, the surrounding world, ecology.

Тормозный контроль у детей старшего дошкольного возраста: образование матери, как фактор формирования

Дыденкова Е.А.

*Аспирант, Нижегородский государственный
педагогический университет им. Козьмы Минина
<https://orcid.org/0000-0002-8079-1660>
dydenkovaeva@gmail.com*

Маннанова Е.А.

*к.п.н., Нижегородский государственный
педагогический университет им. Козьмы Минина*

Введение

Тормозный контроль является одной из основных исполнительных функций или функций управления изменением поведения [2], предполагающий способность контролировать свое поведение и эмоции, чтобы делать то, что уместно и необходимо. Например, выполнять задачу, несмотря на искушение сдать ее и перейти к более интересной или легкой деятельности. Фокусировать внимание на важном стимуле, несмотря на отвлекающие факторы. Сопротивляться посторонним или нежелательным мыслям и воспоминаниям, включая намеренное забывание. Кроме того, тормозный контроль может понадобиться и в отсутствии конкурирующих желаний. Так, именно самоконтроль помогает не озвучить первое пришедшее в голову в связи с риском обидеть других [4]. Способность к самоконтролю позволяет участвовать в учебной деятельности с большей эффективностью и обеспечивает основу для адаптации к школе [3]. Кроме того, масштабное лонгитюдное исследование, в котором приняло участие более 1000 детей, показало, что уровень сформированности тормозного контроля предсказывает академическую и социальную успешность. Спустя 32 года взрослые, которые будучи детьми продемонстрировали лучший тормозный контроль, оказались здоровее, умнее, успешнее и счастливее по сравнению с теми, у кого был меньший тормозный контроль [5].

Тормозный контроль крайне важно развивать, потому что именно он предопределяет будет ли завершено любое действие. В этой связи кажется целесообразным знать факторы, которые влияют на его развитие. В данной работе рассмотрены такие социальные факторы, потенциально влияющие на формирование тормозного контроля, как состояние тормозных функций у матери, воспитывающей ребенка, и наличия у нее высшего образования.

Материалы и методы

В выборку исследования вошли 45 детей ($m = 5,7$; $SD = 0,9$; женский пол = 14) и 45 их матерей ($m = 35,49$; $SD = 4,0$), проживающих в Нижнем

Новгороде. Исследование проводилось в индивидуальном порядке как с ребенком, так и с матерью, с выездом на дом к испытуемым. В качестве методики для оценки сформированности тормозного контроля у матери и ребенка была выбрана компьютерная программа рефлексометрии [1]. Методика состоит из трех серий: нулевая, первая и вторая. Нулевая серия не используется для оценки и состоит из 8 стимулов – разноцветных кружочков, появляющихся поочередно с равным временным интервалом в центре белого экрана. Испытуемому нужно нажимать на клавишу “пробел” при каждом появлении стимула на экране. Данная тренировочная серия дает возможность убедиться, что испытуемый понял задачу и готов к выполнению оценочных серий. Цель первой серии заключается в выработке условной реакции на стимул. В течении первой серии испытуемому предъявляется 128 стимулов с неравным временным интервалом. Оценивается простая сенсомоторная реакция, определяемая скоростью реакции и количеством пропущенных стимулов. Вторая серия является дифференцировочной, направленной на выявление эффективности тормозного контроля у испытуемого. Испытуемый видит то же количество стимулов, что и в предыдущей серии, но теперь задача заключается в удержании реакции при появлении запрещенного стимула – красного кружочка. Эта серия оценивается по числу ошибок, которые делает испытуемый. Кроме того, серия имеет фрактальную структуру, о чем испытуемым не говорилось. Предполагалось, что если человек лучше выполнит вторую часть второй серии, то это говорит о том, что он догадывается, что вторая часть повторяет первую.

Результаты и их обсуждение

В результате факторного анализа было получено 4-факторное решение при мере адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина, равной 0,642 ($p=0,01$) (Табл. 1). Процент объясненной дисперсии составил 65,8%.

КМО и критерий Бартлетта

→	Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО).	,642	
	Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат	303,095
		ст. св.	105
		Значимость	<,001

Таблица 1. КМО и критерий Бартлетта

Рассмотрим матрицу факторов подробнее (Таблица 2). Первый компонент (% объясненной совокупной дисперсии = 26,4 %), который можно назвать “скоростные характеристики матери” включает в себя все время реакции во всех сериях и число ошибок во второй части

второй серии с отриц знаком. Это говорит о том, что, чем быстрее мать выполняет тест, тем больше ошибок она делает. Второй компонент (% объясненной совокупной дисперсии = 15,2 %) включает параметры ребенка и матери: ошибки ребенка в обеих частях второй серии и пропуски матери в первой части второй серии. Это означает, что уровень сформированности тормозного контроля ребенка связан с эффективностью внимания матери. Третий фактор (% объясненной совокупной дисперсии = 12,4 %) объединяет показатели среднего времени реакции ребенка в первой и второй части нулевой серии и образование матери с обратным знаком. Следовательно, чем ниже образование матери, тем медленнее ребенок реагирует на стимул. Этот фактор можно назвать фактором взаимосвязи уровня образования матери и реактивности ребенка на стимул. Четвертый фактор (% объясненной совокупной дисперсии = 11,8 %) включает только характеристики ребенка, связанные с пропусками в нулевой серии и средним временем реакции в первой части дифференцировочной серии. Таким образом, в этот фактор вошли параметры, которые отражают вхождение ребенка в новую деятельность и переход ребенка к усложненной деятельности. Чем эффективнее ребенок выслушивает инструкцию, тем лучше он выполняет тренировочную серию и тем медленнее работает при усложнении задачи. Этот фактор противопоставляется первому, куда включены характеристики матери, реагирующей на стимул быстро, но некачественно, ошибочно.

Повернутая матрица компонентов^а

	Компонент			
	1	2	3	4
м_ср. t_1_2	,857	-,069	-,135	,115
м_ср. t_1_1	,850	,003	-,179	,054
м_ср. t_2_2	,825	-,166	,172	,073
м_ср. t_2_1	,799	-,268	,338	,093
м_ср. t_0_1	,711	,129	,191	,083
м_ошибка_2_2	-,641	,334	,001	,307
ре_ошибка_2_1	-,207	,812	-,033	-,124
ре_ошибка_2_2	,013	,790	,089	-,183
м_про_2_1	-,034	,575	-,059	,002
реб_ср. t_0_2	-,098	,003	,815	,135
Образование	-,109	,009	-,788	,274
реб_ср. t_0_1	,382	-,005	,574	,379
реб_про_0_2	-,021	-,027	,032	,802

реб_про_0_1	,209	-,407	,008	,638
реб_ср. t_2_1	,082	-,521	-,037	,553

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.

а. Вращение сошлось за 5 итераций.

Таблица 2. Матрица факторов

Воспитание ребенка – это ежедневный труд, полный постоянных вызовов и сложностей. Сформированность тормозного контроля у родителя связано со способностью быть стабильным и предсказуемым опекуном, что создает благоприятные условия для развития ребенка. Наши данные говорят о том, что в той или иной мере формирование тормозных функций ребенка зависит как от способности матери сосредоточиться, то есть от ее собственного уровня тормозного контроля, так и от наличия образования у матери. Вероятно, высшее образование у матери меняет отношение матери к самому образованию: она считает его ценностью, что, возможно, имеет отражение в стиле родительского воспитания.

Литература

1. Вергунов Е.Г., Николаева, Е.И. Опыт применения методов визуализации в качественном анализе тайм-теста // Мир науки, культуры образования. – 2009. – № 3. – С. 7–2.
2. Николаева, Е.И., Вергунов, Е.Г. Что такое «executive functions» и их развитие в онтогенезе // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – № 10. Т. 2. – С. 62–81.
3. Blair, C., & Raver, C.C. School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach // Annual review of psychology. – 2015. – № 66. – С. 711–731.
4. Diamond, A. Executive functions // Annual review of psychology. 2013. – № 64. – С. 135–168.
5. Duckworth, A.L., Taxer, J.L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B.M., & Gross, J.J. Self-control and academic achievement // Annual review of psychology. – 2019. – № 70. С. – 373–399.

Влияние направленности общения дошкольника со сверстниками на социальный статус ребенка

Калинникова Е.В.

магистрант,

*Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)*

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: elena-kalinnikova@yandex.ru

Аннотация. В основе данной работы лежит крайне важная, но мало исследованная проблема межличностных отношений ребенка с другими детьми. Эмпирическое исследование в рамках данной работы направлено на изучение влияния направленности общения дошкольника со сверстниками (преобладание субъектного или же объектного начала) на социальный статус ребенка.

Ключевые слова: межличностные отношения, взаимодействие, социальный статус, социометрия, влияние, общение, дошкольный возраст, нравственное развитие.

Дошкольный возраст является крайне ответственным периодом формирования личности и межличностных отношений. В этом возрасте активно формируется мотивационная сфера, складываются личностные механизмы поведения, оформляется самосознание и отношение к другим. Е.О. Смирнова писала в своих работах: «В дошкольном возрасте ещё возможно преодолеть различные «деформации» в отношениях с другими, помочь ребёнку полноценно прожить разные этапы возрастного развития». Реальность такова, что в современной педагогике вопросам нравственного воспитания уделяется недостаточное внимание. И это вовсе не потому, что педагоги недооценивают всю важность нравственного воспитания, а в том, что эта сфера требует особо чуткого психолого-педагогического подхода. Такие традиционные методы педагогики, как приведение образцов и положительных примеров, объяснение, передача информации оказываются малоэффективными.

В большинстве программ дошкольного воспитания главным методом нравственного воспитания является усвоение моральных норм и правил, основываясь на материале литературных произведений, драматизаций, где дети учатся оценивать поступки и качества персонажей, осваивают правила морального поведения и моральные нормы

Л.С. Выготский подверг жёсткой критике подобные методы морального воспитания. Он говорит о том, что «нравственное воспитание не может быть основано на законах и на правилах поведения. Педагогика, основанная на моральном законе и запрете, не может привести к успеху, поскольку она «запугивает слабого и вызывает сопротивление у сильного». Всякий страх, зависимость от наказания или

поощрения уже означают отсутствие нравственного чувства. Нарушение предписанной нормы, напротив, придаёт нарушителю ореол смелости, вызова, внутренней силы. Предостерегая детей от того, что они не должны делать, мы фиксируем их внимание на этом поступке и тем самым толкаем к его совершению. «Если сознание правильного поступка далеко не всегда гарантирует его совершение, то сознание неправильного содействует ему». Даже если ребёнок под влиянием таких воспитательных воздействий и воздерживается от дурного поступка, воспитательное воздействие при этом «равно нулю и даже отрицательно, поскольку оно куплено ценой страха и унижения».

Воспитание всегда связано с каким-либо ограничением свободы. Если воспитатель отказывается от воспитания, воспитывать начинает улица, СМИ и пр. Таким образом, моральное воспитание необходимо, но оно должно основываться не на внешнем запрете, а на внутреннем побуждении, на том, что человека должно естественно влечь к доброму и красивому. «Моральное поведение должно стать его природой и совершаться свободно, легко и непосредственно».

Основную стратегию решения этой важнейшей задачи Л.С. Выготский видит в построении правильной «социальной координации своего поведения с поведением другим». Этим термином он обозначает живое общение между детьми, реальность их межличностных отношений, в которой дети начинают дорожить переживаниями своих товарищей и разделять общие впечатления и чувства. Эти «отражённые впечатления» от своих поступков являются, по мнению Л.С. Выготского, «сильнейшими воспитательными мерами».

Данное положение подводит к выводу о том, что в основе нравственного развития и воспитания ребёнка должна лежать **организация детских межличностных отношений**.

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей.

Благополучные групповые взаимоотношения – это необходимое условие успешного взаимодействия детей, в том числе в игровой деятельности, а поэтому их нарушения могут негативно сказываться на всем процессе психического развития ребенка.

От того, как складываются отношения ребенка с группой, во многом зависит его эмоциональное благополучие, формирование позитивной самооценки, становление и закрепление личностного стиля поведения (общения) и то, как ребенок будет относиться к окружающему его миру. Поэтому важно вовремя выявить детей, имеющих неблагоприятное положение (низкий личностный статус) в структуре групповых взаимоотношений.

Согласно подходу М.И. Лисиной и Е.О. Смирновой о связи отношения к другим и самосознанием, отношение к себе и другому едины в своем генезисе и основаны на двух различных началах – объектном и субъектном.

«Субъектное начало соответствует целостному ощущению себя как источника сознания, собственной активности, своей воли, своих переживаний и пр. Это некий центр, ядро самосознания, в котором человеческое Я уникально, не имеет подобия, не подлежит сравнению и оценке. Ему соответствует столь же непосредственное и безоценочное восприятие и переживание другого человека как целостной личности, что порождает внутреннюю связь с ним и различные формы сопричастности (сопереживание, сотрудничество, сорадование и пр.)

Объектное начало отражает представление человека о своих конкретных качествах, знаниях, умениях, возможностях, положения в группе, их оценку и значимость. В таких представлениях происходит своего рода опредмечивание, определение своего Я, его фиксация. Эти представления о себе составляют периферию самосознания или образа себя, который опосредует отношение человека к миру, к людям и самому себе. Такое отношение порождает оценку, познание и использование соответствующих качеств другого, их сравнение со своими. Другой человек при этом становится средством самоутверждения и самореализации. Объектное отношение задает границы собственного Я человека, подчеркивает его отличие от других и обособленность.

Объектное и субъектное начала – необходимые и взаимодополняющие стороны самосознания, они органичны и имманентно присущи любым межличностным отношениям, однако то, насколько они выражены и содержательное наполнение могут существенно различаться. Именно в этих различиях мы видим психологическую основу индивидуальных вариантов нравственного развития».

На основе этих представлений, на основе программы, разработанной В.М. Холмогоровой и Е.О. Смирновой по нравственному воспитанию, была сформулирована гипотеза о том, что **положительные изменения в отношении ребенка к сверстнику могут свидетельствовать об изменении социального статуса дошкольника.**

Эмпирическая часть работы включает в себя следующие этапы:

1 этап. Констатирующий эксперимент.

- Провести диагностику направленности общения детей со сверстниками с помощью игровой методики «Мозаика» (Смирнова Е.О. Метод проблемных ситуаций). Методика «Мозаика» позволяет зафиксировать интерес к сверстнику, способность к сопереживанию и просоциальному поведению.
- Провести социометрию с помощью методик «Секрет» (Репина Т.А.), «Два домика» Ягловская Е.К. Социометрические методики помогут узнать положение ребенка в группе, измерить

межличностные взаимоотношения в группе (категории: «Популярные» («звезды»), «предпочитаемые», «пренебрегаемые», «изолированные»).

2 этап. Педагогический эксперимент. Провести ряд занятий по программе нравственного воспитания дошкольников В.М. Холмогоровой и Е.О. Смирновой.

3 этап. Контрольный эксперимент.

- Провести контрольную диагностику направленности общения детей со сверстниками по игровой методике «Строитель» или «Мозаика» Е.О. Смирнова (метод проблемных ситуаций)
- Провести социометрию с помощью методик «Секрет» (Репина Т.А.), «Два домика» Ягловская Е.К.
- В результате проведенного педагогического эксперимента, основываясь на программе нравственного воспитания, разработанной В.М. Холмогоровой и Е.О. Смирновой, к ожидаемым результатам можно отнести то, что у детей должны повыситься показатели эмоционального отношения к сверстнику:
 - степень эмоциональной вовлеченности в действия сверстника;
 - эмоциональная окраска интереса ребенка к сверстнику;
 - эмоциональная реакция наблюдающего ребенка на порицание и похвалу экспериментатором действий сверстника;
 - поведение ребенка в ситуации выбора: действовать «в свою пользу» или «в пользу другого».

Таким образом, можно будет убедиться в том, что изменения характера отношений дошкольника к сверстникам в сторону преобладания субъектного начала могут привести к позитивным изменениям его социального статуса в группе сверстников.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991, глава «Моральное поведение», с. 249–270.1991.
2. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб.; 2009.
3. *Репина Т.А.* Отношения между сверстниками в группе детского сада. М., 1978. – С. 200.
4. *Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.* Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / . – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.: ил. – (Психология для всех).
5. *Холмогорова В.М.* Психологические условия нравственного развития дошкольников. Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 2001.

Благодарность. Благодарю за содействие, участие, помощь при подготовке к данному исследованию, за консультации, рекомендации моего научного руководителя проекта Бурлакова И.А.

The influence of the orientation of communication of a preschooler with peers on the social status of a child

Kalinnikova E.V.

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

Moscow, Russian Federation

e-mail: elena-kalinnikova@yandex.ru

Annotation. This work is based on an extremely important, but little-studied problem of interpersonal relationships between a child and other children. Empirical research within the framework of this work is aimed at studying the influence of the orientation of communication of a preschooler with peers (the predominance of the subjective or object principle) on the social status of a child.

Keywords: interpersonal relationships, interaction, social status, sociometry, influence, communication, preschool age, moral development.

Preschool age is an extremely responsible period of personality formation and interpersonal relationships. At this age, the motivational sphere is actively formed, personal mechanisms of behavior are formed, self-awareness and attitude towards others are formed. E.O. Smirnova wrote in her works: "At preschool age it is still possible to overcome various "deformations" in relationships with others, to help a child fully live through different stages of age development." The reality is that insufficient attention is paid to the issues of moral education in modern pedagogy. And this does not mean that teachers underestimate the importance of moral education, but that this area requires a particularly sensitive psychological and pedagogical approach. Such traditional methods of pedagogy as the presentation of samples and positive examples, explanation, transmission of information are ineffective. In most preschool education programs, the main method of moral education is the assimilation of moral norms and rules, based on the material of literary works, dramatizations, where children learn to evaluate the actions and qualities of characters, master the rules of moral behavior and moral norms

L.S. Vygotsky severely criticized such methods of moral education. He says that "moral education cannot be based on laws and rules of conduct. Pedagogy based on moral law and prohibition cannot lead to success, because it "intimidates the weak and provokes resistance from the strong." Any fear, dependence on punishment or encouragement already means the absence of a moral sense. Violation of the prescribed norm, on the contrary, gives the violator an aura of courage, challenge, inner strength. Warning children about what they should not do, we fix their attention on this act and thereby push them to commit it. "If the consciousness of the right action does not always

guarantee its commission, then the consciousness of the wrong one contributes to it.” Even if a child under the influence of such educational influences and refrains from a bad act, the educational impact is “zero and even negative, because it is bought at the price of fear and humiliation.”

Education is always associated with some kind of restriction of freedom. If the educator refuses to educate, the street, the media, etc. begins to educate. Thus, moral education is necessary, but it should be based not on an external prohibition, but on an internal motivation, on the fact that a person should naturally be attracted to the kind and beautiful. “Moral behavior should become his nature and be performed freely, easily and directly.” Vygotsky sees the main strategy for solving this most important task in building the correct “social coordination of his behavior with the behavior of others.” With this term, he means live communication between children, the reality of their interpersonal relationships, in which children begin to cherish the experiences of their comrades and share common impressions and feelings. These reflected impressions of their actions are, according to Vygotsky, the strongest educational measures.

This provision leads to the conclusion that the basis of the moral development and upbringing of a child should be the organization of children’s interpersonal relationships. Relationships with other people are born and develop most intensively in childhood. The experience of these first relationships is the foundation for the further development of the child’s personality and largely determines the peculiarities of a person’s self-consciousness, his attitude to the world, his behavior and well-being among people.” Successful group relationships are a necessary condition for successful interaction of children, including in play activities, and therefore their violations can negatively affect the entire process of mental development of the child. The emotional well-being of a child, the formation of a positive self-esteem, the formation and consolidation of a personal style of behavior (communication) and how the child will relate to the world around him largely depends on how the child develops relations with the group. Therefore, it is important to identify children in time who have an unfavorable position (low personal status) in the structure of group relationships.

According to the approach of M.I. Lisina and E.O. Smirnova about the relationship of attitude to others and self-consciousness, the attitude to oneself and the other are united in their genesis and are based on two different principles – the object and the subject. The subjective principle corresponds to a holistic sense of oneself as a source of consciousness, one’s own activity, one’s will, one’s experiences, etc. This is a kind of center, the core of self-consciousness, in which the human Self is unique, has no similarity, is not subject to comparison and evaluation. It corresponds to an equally direct and unappreciated perception and experience of another person as an integral person, which generates an internal connection with him and various

forms of involvement (empathy, cooperation, joy, etc.) The object principle reflects a person's idea of their specific qualities, knowledge, skills, capabilities, position in the group, their assessment and significance. In such representations, there is a kind of objectification, the definition of one's Self, its fixation. These self-concepts constitute the periphery of self-consciousness or self-image, which mediates a person's attitude to the world, to people and to himself. Such an attitude generates an assessment, cognition and use of the corresponding qualities of the other, their comparison with their own. At the same time, the other person becomes a means of self-affirmation and self-realization. The object relation sets the boundaries of a person's own Self, emphasizes his difference from others and isolation.

The object and subject principles are necessary and complementary sides of self-consciousness, they are organic and immanently inherent in any interpersonal relationships, however, how much they are expressed and the content content may differ significantly. It is in these differences that we see the psychological basis of individual variants of moral development." Based on these ideas, but based on the program developed by V.M. Kholmogorova and E.O. Smirnova on moral education, a hypothesis was formulated that positive changes in the attitude of a child to a peer may indicate a change in the social status of a preschooler.

The empirical part of the work includes the following stages:

Stage 1. A ascertaining experiment. - To diagnose the orientation of children's communication with peers using the Mosaic game technique (Smirnova E.O. Method of problem situations). The Mosaic technique allows you to record interest in a peer, the ability to empathize and prosocial behavior. - To conduct sociometry using the methods "Secret" (Repina T.A.), "Two houses" Yaglovskaya E.K. Sociometric methods will help to find out the position of the child in the group, measure interpersonal relationships in the group (categories: "Popular" ("stars"), "preferred", "neglected", "isolated").

Stage 2. Pedagogical experiment. Conduct a series of classes on the program of moral education of preschoolers V.M. Kholmogorova and E.O. Smirnova.

Stage 3. A control experiment.

- To carry out a control diagnosis of the orientation of children's communication with peers using the game method "Builder" or "Mosaic" by E.O. Smirnov (method of problem situations)
- To conduct sociometry using the methods "Secret" (Repina T.A.), "Two houses" Yaglovskaya E.K.

As a result of the conducted pedagogical experiment, based on the program of moral education developed by V.M. Kholmogorova and E.O. Smirnova, the expected results can be attributed to the fact that children should have

increased indicators of emotional attitude to their peers:

- the degree of emotional involvement in the actions of a peer; - emotional coloring of a child's interest in a peer;
- the emotional reaction of the observing child to the censure and praise by the experimenter of the actions of a peer;
- the child's behavior in a situation of choice: to act "in his own favor" or "in favor of another".

Thus, it will be possible to make sure that changes in the nature of a preschooler's relationship to peers towards the predominance of the subjective principle can lead to positive changes in his social status in the peer group.

Literature

1. Vygotsky J.C. Pedagogical psychology. M., 1991, chapter "Moral behavior", pp. 249–270.1991.
2. Lisina M.I. Formation of a child's personality in communication. St. Petersburg.; 2009.
3. Repina T.A. Relations between peers in a kindergarten group. M., 1978. – S. 200.
4. Smirnova E.O., Kholmogorova V.M. Interpersonal relations of preschoolers: diagnostics, problems, correction /. – M.: Humanitar. ed. VLADOS Center, 2005. – 158 p.: ill. – (Psychology for everyone).
5. Kholmogorova V.M. Psychological conditions of moral development of preschoolers. Autoref. diss. cand. psychological sciences. M., 2001.

Gratitude. Thank you for your assistance, participation, assistance in preparing for this study, for the advice and recommendations of my project supervisor I.A. Burlakova.

Развитие регуляторных функций как основа функциональной грамотности детей старшего дошкольного возраста

Каюмова К.А.

магистрант,

Институт психологии и образования (ИППО КФУ)

г. Казань, Российская Федерация

e-mail: basanova.ksyu@mail.ru

Ключевые слова: дошкольный возраст, регуляторные функции, функциональная грамотность, когнитивное развитие.

Большое значение на формирование и развитие функциональной грамотности детей дошкольного возраста оказывают регуляторные функции. Совершенствуя процессы активной сознательной регуляции деятельности ребенка, происходит их колоссальные изменения базовых навыков, личностных качеств и компетенций. Начинать прорабатывать их нужно непосредственно в дошкольном возрасте, ведь этот период для детей является фундаментом. В детстве наступает процесс формирования личности ребенка, его физиологического, интеллектуального, функционального и нравственного потенциала. Развивая предпосылки функциональной грамотности старшего дошкольника, в ребенка закладывается базис, основа для будущей успешной учебы в младшей школе. Подходящим возрастом для выявления учебных возможностей и навыков – знакомство с функциональной грамотностью, является дошкольный возраст ребенка. В период формирования базовых основ чтения и письма. Востребованность исследования развития регуляторных функций как основа функциональной грамотности в дошкольном возрасте обусловлена научным исследовательским интересом. Отечественные психологи в своих трудах отмечают особую роль развития саморегуляции в раннем онтогенезе (Л.С. Выготский, 1928; А.В. Запорожец, 1960; З.М. Истомина, 1978; Т.В. Лаврентьева, 200; А.Н. Веракса, 2009;). Когнитивные функции в исследованиях отечественных психологов рассматриваются как основополагающее в становлении личности ребенка (Пушина, 2014; А.А. Карпов, Е.В. Карпова, 2015; А.Н. Веракса, 2016; В.С. Собкин, 2016; О.В. Алмазова, 2016; Т.А. Смирнова, Е.Ю. Савин, 2017; Е.Р. Слободская, 2018 и др.), а также как фактора готовности к школе (А.Н. Веракса, 2016).

В зарубежных исследованиях понятие «когнитивные регуляторные функции» (executive functions) классифицируют на: торможение, мышление, переключения, инициативы действий, рабочую и оперативную память (Ф. Зелазо, 2005;.; В. Шнейдер, 2005; Ф. Зелазо, В. Канингем, 2007; Ф. Зелазо, 2008; У. Андерсон, 2007, 2008; М. Банич, 2009; А. Винслер,

2009; Дж. Мартин и Л. Фейлоуз, 2010 и др). Методологической базой исследования является концепция технологии становления целенаправленности и саморегуляции детей дошкольного возраста (А.П. Щербак), а также модели, разработанные Акирой Мияки с коллегами (Miyake et al., 2000). Задачами исследования являются определение и апробирование комплекса методик регуляторных функций как основа развития функциональной грамотности детей старшего дошкольного возраста.

На основе исследований ученых можно сделать выводы о параллельной связи регуляторных функций и функциональной грамотности дошкольников. Эти два понятия имеют ряд колоссальных особенностей. В анализе исследований А.Н. Веракса (Бухаленкова Д. А., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н. 2019) обосновано, что регуляторные функции обеспечивают запоминание слуховой и зрительной информации, что обеспечивает дальнейшее развитие речи ребенка (читательская грамотность). У детей в дошкольном возрасте параллельная связь с рабочей памятью имеют показатели развития речи: количество слов в предложении, его смысловая полнота, и адекватность. Рабочая память связана напрямую с числовыми навыками, способностями к счету в дошкольном и младшем школьном возрасте. Когнитивная гибкость параллельная с математической успешностью, а уровень сдерживающего контроля зависит от математических способностей дошкольника. (Веракса А.Н., Сиднева А.Н., Асланова М.С., Плотникова В.А., 2022). Связь регуляторных функций и естественно – научной грамотности отображается в решении ребенка особых задач: принятии и удерживании коммуникационных задач, жизнедеятельности своей и окружающих его предметов и людей. Исследования психологов (С. Корр, В. Штерн, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Е.О. Смирнова и др.) доказывают, что процесс саморегуляции происходит в период приобщения ребенка к какому-либо культурному содержанию, в котором взрослый играет роль посредника и формирует у него средства овладения своим поведением» (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, М.И. Лисина и др.) (Вершинина, 1999, с. 6). Успешное развитие саморегуляции является залогом качественного развития личности ребенка. В период старшего дошкольного возраста активно формируются УУД в природе. Закладываются элементы экологического сознания, воспитываются гуманное отношение к экологии.

Оценка функциональной грамотности и регуляторных функций проводилась на базе МАДОУ «Детский сад № 65 комбинированного вида» Советского района г. Казани в сентябре 2023 г. В исследовании приняло участие 50 детей старшего дошкольного возраста. Все дети на момент исследования посещали детский сад и не имели никаких нарушений. Диагностика регуляторных функций проводилась следующим образом:

- Переключение и торможение диагностировались при помощи методик:
1. Сортировка карт по изменяемому признаку (Dimensional Change-CardSort (DCCS)) (Zelazo, 2006);

2. Субтест «Статуя» (Stetue);
3. Субтест «Торможение» (Inhibition, NEPSY-II).
Уровень развития рабочей памяти измерялся следующими методиками:
 1. Субтест «Повторение предложений» (Sentences Repetition, I.NEPSY-II) – слухоречевая память;
 2. Субтест «Память на конструирование» (Memory for Designs, NEPSY-II) – зрительная память.

Диагностика базовых компонентов функциональной грамотности осуществлялась по следующим направлениям: математическая грамотность, читательская грамотность, естественно – научная грамотность. Проанализировав полученные результаты, мы выявили 3 уровня развития функциональной грамотности. Детей с высоким показателем оказалось – 22%, средним – 76%, низким – 2%. Первичный анализ данных представлен на рисунках 1 и 2.



Рис. 1.

Среди 77 (76%) детей со средним уровнем функциональной грамотности 9 человек (12%) имеют высокий уровень, 68 человек (88%) средний уровень регулятивных функций.

2 (2%) человека с низкой функциональной грамотностью при этом имеют средний уровень развития регуляторных функций. Дошкольников с низким показателем по данным критериям не выявлено.

Мы выяснили, что уровень предпосылок функциональной грамотности соответствует среднему уровню (76%). У 22% детей с высоким показателем предпосылок функциональной грамотности выявлены высокие показатели регуляторных функций. Статистический анализ исследовательских данных показал, что у детей с высоким уровнем развития предпосылок функциональной грамотности выявлены высокие характеристики когнитивной гибкости, сдерживающего контроля. Каждый компонент регуляторных функций параллельно развивается отраслям

функциональной грамотности. Когнитивная гибкость параллельна развитию математической грамотности, рабочая память влечет за собой повышение уровня развития читательской и естественно – научной грамотности, а также наоборот. Все компоненты взаимосвязующие между собой. Многочисленные звенья складываются в единую и прочную цепь.

Средний уровень функциональной грамотности

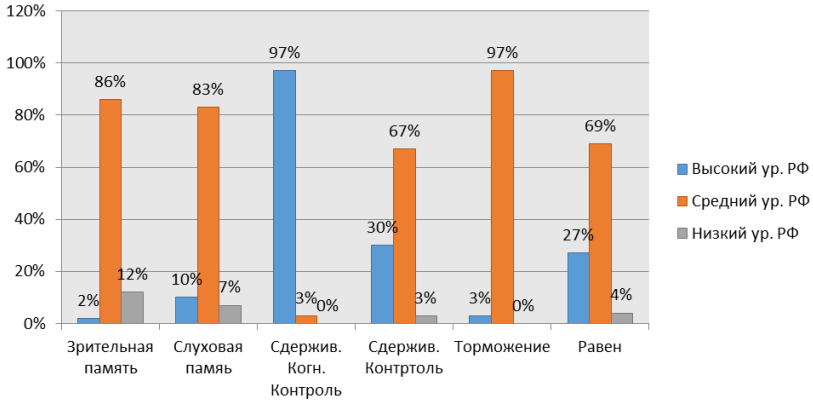


Рис. 2

На основе данных показателей в настоящее время нами разрабатывается комплекс методик по развитию регуляторных функций как основы функциональной грамотности детей старшего дошкольного возраста. Итоговые результаты будут изложены в будущих исследованиях.

Литература

1. *Леонтьев А.А.* Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. М.: Баласс, 2003. С. 35. URL: <https://docplayer.ru/51787787-Obrazovatel'naya-sistema-shkola-2100-pedagogikazdravogo-smysla.html> (дата обращения: 07.07.2023).
2. *Ackerman D.J., Friedman-Krauss A.H.* (2017) Preschoolers' executive function: Importance, contributors, research needs and assessment options. ETS Research Report Series, 1, 1–24.
3. *Bierman K.L., Torres M.M., Domitrovich C.E.* et al. Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start // *Social Development*. 2009. Vol. 18 (2). P. 305–323.
4. *Верaksa, А. Н., Якупова, В. А., Алмазова, О. В., Мартыненко, М.Н.* (2016) Познавательное и социальное развитие дошкольников в контексте готовности к школе. Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика, № 3, с. 97–108.
5. *Гайченко, С.В.* Условия и предпосылки формирования функциональной грамотности у дошкольников в современных условиях /

С.В. Гайченко // Детский сад от А до Я. – 2023. – № 2. – С. 4–10.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 00-00-00000.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя А.А. Твардовскую.

Development of regulatory functions as a basis for functional literacy of senior preschool children

Касумова К.А.

Master's student,

Institute of Psychology and Education (IP&E KFU),

Kazan, Russian Federation

e-mail: basanova.ksyu@mail.ru

Keywords: preschool age, regulatory functions, functional literacy, cognitive development.

Анализ результатов внедрения информационных технологий в процесс обучения детей дошкольного возраста иностранному языку

Кравченко В.Е.

студент, Воронежский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО «ВГПУ») г. Воронеж, Российская Федерация
e-mail: niko4kab@vk.com

Ключевые слова: информационные технологии, дошкольное образование, мотивация, ограничения использования информационных технологий, преимущества информационных технологий.

Современный мир характеризуется быстрыми темпами глобализации и развитием информационных технологий, внедрение которых происходит во все сферы жизни общества. Одним из ключевых аспектов современного образования является внедрение информационных технологий, которые открывают перед нами новые возможности в области обучения детей.

Внедрение информационных технологий в процесс обучения детей дошкольного возраста является актуальной исследовательской темой, так как она сопряжена с рядом важных образовательных и социальных вопросов:

- 1. Цифровая трансформация образования:** Современное общество сталкивается с быстрым развитием информационных технологий. Информационные технологии становятся неотъемлемой частью повседневной жизни, и их внедрение в дошкольное образование актуально для подготовки детей к цифровому миру.
- 2. Развитие навыков:** Использование информационных технологий в образовании может способствовать развитию у детей навыков, необходимых в современном мире, таких как компьютерная грамотность, решение проблем, критическое мышление и сотрудничество.
- 3. Индивидуальный подход:** Информационные технологии могут предоставлять возможность для индивидуализации обучения, учитывая разнообразные потребности и способности дошкольников.

Задачей данного исследования является выявление преимуществ и ограничений внедрения информационных технологий в процесс обучения детей дошкольного возраста иностранному языку, а также анализ воздействия информационных технологий на развитие познавательных, коммуникативных и творческих навыков ребенка.

Литература

1. Дошкольный возраст – Чердынцева Е.В. Современные технологии воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми: учебное пособие / Е.В. Чердынцева, О.В. Якубенко, Е.Г. Ожогова. – Омск: ОмГПУ, 2022. – С. 111–114.

2. *Карташова В.Н.* Ценностно-смысловая сфера дошкольника и раннее иноязычное образование: особенности развития: монография / В.Н. Карташова, А.В. Амбеталь. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2017. – С. 35–74.
3. *Мустафина Ф.Ш.* Методика обучения иностранным языкам и воспитания: учебное пособие / Ф.Ш. Мустафина. – 2-е изд. – Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2016. – 294 с.

Analysis of the results of introducing information technologies into the process of teaching foreign languages to preschool children

Kravchenko V.E.

student, Voronezh State Pedagogical University,

Voronezh, Russia

e-mail: niko4kab@vk.com

Keywords: information technology, preschool education, motivation, limitations on the use of information technology, advantages of information technology.

Чтение интерактивных книг родителями детям раннего возраста

Кузьмина Ю.В.

*магистрант кафедры «Дошкольная педагогика и психология»,
факультет «Психология образования»*

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>

e-mail: kuzminajulia2006@gmail.com

Рябкова И.А.

*доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология»,
факультет «Психология образования»*

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Аннотация. Работа посвящена малоизученной в детской психологии проблеме чтения взрослыми детям раннего возраста интерактивных книг (работающих на батарейках, с функцией включения звука). В настоящее время такие издания очень популярны у родителей, поскольку воспринимаются ими как полезные развивающие книги. Проблема заключается в том, что интерактивные книги постепенно вытесняют традиционные детские книги. Многие родители выбирают их полагая, что они могут заменить взаимодействие взрослых и детей во время совместного чтения. Имеющиеся на данный момент исследования позволяют предположить, что понимание содержания произведения ухудшается при чтении взрослыми детям интерактивных книг.

Ключевые слова: детско-родительское взаимодействие, ранний возраст, интерактивные книги, чтение взрослыми детям, детское чтение, совместное чтение родителей и детей.

Одним из фундаментальных положений отечественной психологии является то, что взрослый оказывает решающее влияние на психическое развитие ребенка: являясь носителем человеческой культуры он передает ее ребенку (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и др.). Процесс интериоризации внешних средств, которые становятся внутренними средствами ребенка, хорошо изучен в детской психологии на основе исследований различных психических процессов – восприятия, памяти, мышления, внимания и др. Важно, что в основе этих исследований всегда лежит общение и взаимодействия со взрослым, ведь передача культурных средств невозможна вне контекста взаимодействия. Общение играет решающую роль и в обогащении

содержания детского сознания, и в приобретении ребенком новых знаний и умений, и в опосредствовании высших психических функций. Благодаря общению у маленького ребенка рождается внутренний мир, формируется его сознание, строится личность и происходит развитие всех сторон его психики.

М.И. Лисина дает следующее определение понятию общения: это «процесс взаимодействия людей, направленный на согласование и объединение их энергий с целью достижения общего результата» [3, с. 25]. При этом понятие общения не равно понятию совместной деятельности людей – общение составляет только одну сторону такой деятельности. Для процесса общения характерны две особенности: то, что его предметом служит другой человек – партнер, – и что в процессе общения активны оба участника, причем каждый из них попеременно становится то объектом, то субъектом деятельности. Важно, что в процессе такого общения происходит обучение ребенка. При этом особенность обучения детей до трех лет заключается в том, что в этом возрасте ребенок учится по своей собственной программе [1], поэтому взаимодействие взрослого с ребенком во многом должно строиться на материале детских видов деятельности – различных видов игры, в которых маленький ребенок и осваивает культурные средства. Таким образом, общение детей раннего возраста со взрослыми, как правило, тесно переплетено с игрой, исследованием предметов, рисованием и другими видами деятельности.

Один из традиционных видов такой совместной деятельности взрослых с детьми – это чтение детской литературы. Уже с самых ранних лет взрослые читают детям книги, показывают картинки, играют по сюжетно прочитанным сюжетам. Можно сказать, что детская литература представляет собой своеобразный культурный код, который традиционно передается из поколения в поколение: сказки и тексты, усвоенные в детстве, становятся для многих взрослых общим, знакомым для всех текстом.

Большинство родителей начинают читать ребенку около года. К 5–6 годам, когда дети делают первые попытки читать самостоятельно, они обычно уже обладают опытом восприятия и понимания художественных текстов. Если годовалые дети слушают чтение взрослых 5–10 минут, то уже к 3–4 годам многие дети слушают столько, сколько готовы читать взрослые, и совместное чтение приносит большое удовольствие детям [2]. При этом дети лучше понимают и усваивают текст, когда они вовлечены в процесс чтения. Они относятся к художественному тексту, не просто как получатели информации, а как участники игры. В раннем возрасте чрезвычайно важен детский анимизм – готовность ребенка одушевить, наделить все в мире внутренней жизнью, родственной его собственной [4]. Главная задача взрослого – идти навстречу игровой инициативе ребенка, способствуя наиболее полному ее выражению в культурных формах. При совместном чтении очень важен

непосредственный эмоциональный контакт. Интонация, мимика, жесты взрослого способствуют пониманию содержания текста ребенком, передают отношение взрослого к героям, событиям. Наличие обратной связи, взаимодействие мира читающего и мира слушающего, помогают ребенку полюбить чтение и научиться воспринимать и понимать художественный текст.

Важно, что последние несколько десятилетий количество книг для детей раннего возраста существенно возросло. Кроме того, появились варианты книг, которых еще недавно не было на рынке детской литературы: книги с игровыми элементами (глазками, пищалками, игрушками), книги с интерактивными элементами (работающие на батарейках) и т.д. В настоящее время у родителей очень популярны такие издания для детей раннего возраста. «Говорящие» книги постепенно вытесняют традиционные детские книги, поскольку именно их родители воспринимают как развивающие. Также родители выбирают электронные книги полагая, что они могут заменить взрослых с их функцией чтения детям.

Вместе с тем, несмотря на ценность совместного чтения для развития ребенка и на изменившийся рынок детской литературы, эта область детско-родительского взаимодействия остается практически не исследованной. Обычно изучение данной темы включено в общий пул исследований взаимодействия взрослых с детьми в условиях традиционных и интерактивных игрушек [5, 7, 8]. Эти исследования говорят о сокращении разговоров по поводу содержания книг и относительном увеличении числа разговоров, ориентированных на определенные действия (например, о том, какую кнопку нажать) при чтении интерактивных книг [6]. Данные исследования дают возможность предположить, что маленькие дети хуже понимают содержание одного и того же произведения, когда воспринимают его в формате чтения интерактивной книги, чем традиционной. В то же время, в отечественной психологии эти вопросы остаются практически не изученными, что определяет острую актуальность данной проблематики.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004.-512 с.
2. *Елисеева М.Б.* Психолингвистические аспекты детского чтения: аудирование и самостоятельное воспроизведение текста детьми 6–11 лет // *Детское чтение: проблемы рецепции и интерпретации: коллективная монография, / отв. ред. В.Д. Черняк, М.А. Черняк.* – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – 224 с.
3. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.: ил.
4. *Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н.* Художник в ребенке // *Национальный психологический журнал.* 2022. № 3 (47). С. 26–34. doi: 10.11621/prj.2022.0304.

5. *Рябкова И.А., Головницкая А.А., Кузьмина Ю.В.* Совместная игра с интерактивными игрушками в паре «мама и ребенок» // Современные тенденции развития дошкольного и начального образования: материалы II Международной научно-практической конференции (Глазов, 16 февраля 2023 года) / ред. кол.: О.Е. Данилов, Я.А. Чиговская-Назарова. – Глазов: ГГПИ, 2023. – 521 с.
6. *Gabrielle A. Strouse, Patricia A. Ganea* A print book preference: Caregivers report higher child enjoyment and more adult–child interactions when reading print than electronic books // *International Journal of Child-Computer Interaction*. April 2017. P. 8–15 <http://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.02.001>
7. *Healey A., Mendelsohn A.* Selecting appropriate toys for young children in the digital era // *Progress Pediatric Study American Academy of Pediatrics Committee for the Study of Child Health Services*. 2019. V. 143. N 1.
8. *Miller J.* Toys that squeak: Toy type impacts quality and quantity of parent–child interactions / Miller J., Lossia A., Suarez-Rivera C., Gros-Louis J. // *First Language*. 2017. 37.

Reading interactive books by parents to young children

Yulia V. Kuzmina

*master's student of Department of Preschool Pedagogy and Psychology,
Faculty of Psychology of Education,
Moscow State University of Psychology & Education
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>
e-mail: kuzminajulia2006@gmail.com*

Irina A. Ryabkova

*PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Preschool Pedagogy and Psychology,
Faculty of Psychology of Education,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>
e-mail: ibaladinskaya@gmail.com*

Annotation. The article is devoted to one of the least developed problems in child psychology of reading interactive books by adults to young children (battery-powered, with the function of turning on the sound). Currently, such books are very popular with parents since they are perceived by them as useful educational books. The problem is that interactive books are gradually replacing traditional children's books. Many parents choose them believing that they can replace the interaction of adults and children during joint reading. Currently available studies suggest that the understanding of the content of the book worsens when adults read interactive books to children.

Keywords: child-parent interaction, young children, interactive books, adult reading to children, children's reading, joint reading of parents and children.

Изучение условий развития количественных представлений у детей раннего и младшего дошкольного возраста

Лаптева Т.В.

*Старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: tv.lapteva@mpgu.su*

Ключевые слова: количественные и числовые представления, дети раннего и младшего дошкольного возраста, дочисловой этап обучения счету.

На современном этапе в отечественной системе образования уделяется особое внимание определению актуальных подходов в обучении, воспитании, развитии детей раннего и младшего дошкольного возраста. Одной из важных проблем дошкольной педагогики является познавательное развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

В области дошкольного образования в России на сегодняшний день проведены многочисленные исследования, направленные на изучение подходов и определение содержания образовательной, психолого-педагогической работы с детьми, начиная с младенческого возраста. Еще в советский период учеными было выдвинуто и научно обосновано положение о первостепенном значении раннего воспитания в формировании человеческой личности (Е.А. Аркин, И.М. Кононова, Е.И. Тихева, А.П. Усова, Е.А. Флерица, Н.М. Щелованов и др.).

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) познавательное развитие детей начинается с раннего возраста. В Федеральной Образовательной программе дошкольного образования определены задачи и содержание работы с детьми, которое направлено на формирование познавательных интересов и познавательной деятельности, первичных представлений об объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях, развитие элементарных математических представлений [3].

Одним из центральных направлений в математическом развитии детей дошкольного возраста является формирование количественных и числовых представлений, на основе которых развивается счетная деятельность. Основы этих представлений закладываются в раннем возрасте.

Анализ психолого-педагогических трудов отечественных и зарубежных ученых показывает, что полноценное освоение дошкольниками количественных представлений создает необходимый фундамент

для освоения понятия о числе, счетной и вычислительной деятельности. (Э. Бекман, Ф.Н. Блехер, Е.И. Буллер, К.Бюллер, А. Декедр, В.В. Данилова, В. Лай, К.Д. Лебединцев, А.М. Леушина, Н.А. Менчинская, Ж. Пиаже, Г. Фолькельт и др). Их исследования убедительно доказывают, что возникающие у детей в практической деятельности первичные количественные обобщения составляют основу математических способностей, а в дальнейшем играют первостепенную роль в процессе овладения числом и счетом в дошкольном и младшем школьном возрасте. Если дети не поймут сущность количественных отношений в дошкольном детстве, то они будут испытывать серьезные затруднения при счете, сложении, вычитании.

Изучение психолого-педагогической и методической литературы показало, что в настоящее время разработаны формы, средства и методы формирования представлений о количестве, числе и счете у детей дошкольного возраста. Однако проблеме развития количественных представлений у детей раннего возраста, к настоящему времени, в отечественной педагогике посвящено только одно диссертационное исследование – В.В. Даниловой [1].

При этом есть целый ряд научных трудов, посвященных раннему детству, в которых особое внимание уделяется проблеме умственного развития детей. Это исследования Н.М. Аксариной, В.Н. Аванесовой, Б.Г. Ананьева, Л.А. Венгера, В.В. Даниловой, А.В. Запорожца, Е.К. Кавериной, Б.С. Лейкиной, А.М. Леушиной, А.В. Лурии, А.А. Люблинской, Е.И. Радиной, С.Л. Рубинштейна, Г.Л. Розенгарт-Цупко, Н.М. Щелованова, Д.Б. Эльконина и др.). Эти исследования могут стать теоретической основой дальнейшего изучения вопросов развития и формирования представлений о количестве у детей раннего возраста.

Как показали отечественные ученые, в умственном воспитании и развитии детей раннего возраста большое значение имеет приобретение сенсорного опыта в разнообразных практических действиях. Ребенок за первые три года своей жизни приобретает значительный чувственно-двигательный опыт, имеющий важное значение в появлении и развитии способности воспринимать и различать совокупности по количеству предметов в них. В процессе практических действий с предметами происходит не только накопление, но и обобщение полученного опыта, вследствие чего возникают первые интеллектуальные операции. Всякое познание ребенка, считают ученые, начинается с действия, которое впоследствии «свертывается», превращаясь в мысленное, так называемое умственное действие.

По свидетельству многих авторов (Н.М. Аксарина, В.В. Данилова, С.М. Кривина, Н.Ф. Ладыгина, К.Д. Лебединцев, Б.С. Лейкина, Г.М. Лямина, З.А. Менчинская, Е.И. Радина, Н.Р. Эйгес, К.Л. Якубовская и др.) ребенок к двум годам, умея различать предметы по различным присущим им качествам, овладевает начальным умением производить такие

операции, как подбирать предметы похожие по цвету, форме, размеру составляя различные группы по количеству, то есть он способен производить на практическом уровне операции анализа и синтеза, обобщения.

Огромную роль в умственном развитии играет речь. Известно, что под влиянием речи меняется тип восприятия, память ребенка, его представления об окружающем и мыслительные процессы. На втором году жизни речь является одной из ведущих линий развития. Она обеспечивает совершенствование всех видов деятельности. Понимание речи взрослого и развитие активной речи самого ребенка выявляют появление внимания, интереса к количеству окружающих предметов. То, что ребенок рано замечает количество, отличает один предмет от группы их, показывает раннее дифференцирование и употребление им самими существительных и других частей речи в единственном и множественном числе (А.Н. Гвоздев, А.М. Леушина, Н.А. Менчинская, Н.Н. Рыбников, В.С. Филатов).

Вместе с тем, анализ исследований, посвященных раннему возрасту детей, показывает, что проблеме развития математических представлений в этом возрасте уделено меньшее внимание.

А.М. Леушина создала методологические основы формирования счетной деятельности у детей дошкольного возраста и показала, что ее истоки лежат в раннем возрасте [2]. Она указывает, что прежде, чем обучать детей счету необходимо создавать «первосигнальную» основу будущей счетной деятельности. Она разработала методику работы с детьми четвертого года жизни на дочисловом этапе. Ее ученица, В.В. Данилова, обосновала необходимость, содержание и методику развития количественных представлений у детей третьего года жизни (1973 г.) [1]. Данное исследование было проведено 50 лет назад. На сегодняшний день, в эпоху информатизации, существенно изменились условия жизни, окружающей среды, что может серьезно влиять на особенности развития представлений о количестве у детей раннего и младшего дошкольного возраста. Изменились и требования к организации дошкольного образования.

В связи с этим возникают **противоречия**:

- между необходимостью формирования математических представлений у детей раннего и младшего дошкольного возраста с учетом психологических особенностей современных детей и недостаточной изученностью генезиса количественных представлений у детей данного возраста;
- между необходимостью осуществления педагогической работы на современном уровне государственных требований к познавательной математической деятельности детей раннего и младшего дошкольного возраста и недостаточным определением педагогических условий, при которых этот образовательный процесс будет эффективным.

Таким образом, **проблемой исследования** является выяснение, каковы педагогические условия развития количественных представлений у современных детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Исходя из анализа степени разработанности проблемы исследования, обозначенных противоречий сформулирована **тема** диссертационного исследования: «Педагогические условия развития количественных представлений у детей раннего и младшего дошкольного возраста».

Цель исследования – научно-методическое обоснование педагогических условий развития количественных представлений о количестве и количественных отношений у детей раннего и младшего дошкольного возраста, их апробация и выявление эффективности.

Объект исследования: процессы развития и формирования количественных представлений у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: педагогические условия развития представлений о количестве у детей второго-четвертого года жизни.

Цель исследования, анализ состояния проблемы в теории и практике дошкольного образования повлияли на формулировку **гипотезы** исследования: развитие количественных представлений у детей раннего и младшего дошкольного возраста будет проходить эффективнее при следующих педагогических условиях:

- научном обосновании содержания, методики и специфики организации дочислового этапа для детей второго, третьего и четвертого года жизни;
- разработки методики работы с учетом генезиса количественных представлений у современных детей;
- организации образовательной работы, адекватной психологическим возможностям детей, требованиям ФГОС ДО к познавательной деятельности.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были определены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить психолого-педагогические основы развития количественных представлений у детей раннего и младшего дошкольного возраста.
2. Выявить особенности и уровни представлений о количестве у детей второго, третьего и четвертого года жизни.
3. Обосновать, апробировать и выявить эффективность педагогических условий развития количественных представлений у детей раннего и младшего дошкольного возраста.
4. Разработать научно-методические рекомендации по совершенствованию подходов к развитию количественных представлений у детей раннего и младшего дошкольного возраста с учетом специфики организации дочислового этапа для детей второго, третьего и четвертого года жизни.

Для достижения поставленных задач в ходе работы применены различные **методы** исследования: изучение и анализ источников из области психологии, физиологии, математики, педагогики, методики, нормативных документов, сбор статистических данных и их обработка, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), наблюдение, анкетирование, опрос, методы количественной и качественной обработки результатов, анализ, сравнение, обобщение материалов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для внедрения научно-обоснованной технологии развития количественных представлений у детей раннего и младшего дошкольного возраста в практику работы с детьми в дошкольной образовательной организации, использования материалов в преподавании методических курсов по формированию математических представлений в педагогических колледжах и вузах, повышению квалификации педагогических кадров для системы дошкольного образования.

Литература

1. Данилова В.В. Значение практических действий с совокупностями объектов для умственного развития детей полутора – трех лет: автореферат дисс. канд. пед. наук- Ленинград, 1973.-22 с.
2. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для пед. ин-тов по специальности «Дошк. педагогика и психология» / А.М. Леушина. – Москва: Просвещение, 1974. – 366, 2 с., 8 л. ил.: ил. – Библиогр.: с. 366–367. – На рус. яз.: 1.15.
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарегистрирован 28.12.2022 № 71847).

**Studying the conditions for the development
of quantitative concepts in children
of early and early preschool age**

Lapteva T.V.

*Senior Lecturer, Department of Theory
and Methodology of Preschool Education,
Moscow Pedagogical State University (MPGU),
Moscow, Russia
e-mail: tv.lapteva@mpgu.su*

Keywords: quantitative and numerical concepts, children of early and early preschool age, pre-numerical stage of learning to count.

Особенности и этапы логопедической работы по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи

Леденева В.Ю.

магистрант

ЛГПУ имени П.П. Семенова -Тян-Шанского, Липецк

e-mail: vikki-48@yandex.ru

Научный руководитель – Косыгина Е.А.

канд. пед. наук, ЛГПУ имени

П.П. Семенова -Тян-Шанского, Липецк

e-mail: elena.cosigina@yandex.ru

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Выявлено, что дети с речевыми нарушениями испытывают ряд трудностей в освоении связного речевого высказывания. Нарушения формирования связного высказывания у детей с ОНР определяют необходимость поиска методов и средств, а также изучения этапов логопедической работы по данной проблеме.

Ключевые слова: связная речь, дети с ОНР; логопедическая работа; этапы, методы и приемы развития связной речи.

Общее недоразвитие речи, как логопедическая проблема, было предметом многочисленных исследований. В настоящее время общее недоразвитие речи широко изучается с различных научных позиций, что приводит к появлению множества определений.

Общее нарушение речи у детей с нормальным слухом и сохраненным интеллектом следует трактовать как языковое расстройство, при котором страдает развитие всех звеньев языковой системы, связанных со слуховой и семантической сторонами речи [2].

Т.Н. Крутикова считает, что общее недоразвитие речи – это сложное языковое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и обычно высоким уровнем интеллектуального развития наблюдается задержка развития речи, бедный словарный запас, аграмматизмы, проблемы с произношением и развитием фонем [3].

Помимо общих физических проблем, у детей с нарушениями речи наблюдаются и двигательные трудности. У многих детей нарушена координация сложных движений, они не могут точно повторить движения, у них снижена скорость и ловкость. Наибольшие трудности они испытывают при выполнении движений в ответ на словесные инструкции, особенно если инструкции даются последовательно. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками они хуже повторяют точные движения, прерывая последовательность движений и пропуская элементы движений.

Интеллектуальное развитие детей с ОНР обычно идет параллельно с развитием речи. Дети данной категории критично относятся к языковым нарушениям. Языковые нарушения, естественно, тормозят интеллектуальное развитие детей с ОНР, но коррекционная логопедическая работа может помочь сбалансировать психическое и умственное развитие дошкольников с ОНР.

Одной из наиболее значимых проблем в работе с детьми с ОНР является развитие связного речевого высказывания.

Развитие связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР в настоящее время представляет большой интерес. В ряде исследований было показано, что здоровые дети дошкольного возраста с ОНР испытывают трудности в овладении связной речью (Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой и другими авторами).

Во многих современных лингвистических, психолингвистических и методических работах описаны характеристики и особенности развития связного речевого высказывания.

Связная речь – это речь, содержание которой может быть доступно для другого человека и понято им.

И.А. Кувшинникова понимает связную речь, как тип мыслительной деятельности, отнесенный к текстовым сообщениям. Текстовые сообщения состоят из двух уровней: внутреннего, субъективного, эмоционального и внешнего, формального, лингвистического [4].

М.И. Жиркова, исследуя понятие «связная речь», выделяет следующие ее признаки:

- содержание – информация о предмете сообщения;
- точность – точное отображение окружающей действительности путем выбора наиболее подходящих слов и выражений;
- логичность – последовательность в выражении смысла.
- ясность – понятность, точность, четкость и информативность [5].

Связная речь имеет две формы: диалог и монолог. При этом связная речь – это не только набор слов и предложений, но и связные идеи, выраженные соответствующими словами и полными предложениями. Когда дети учатся говорить, они также учатся думать, а когда они учатся думать, они развивают речевые навыки говорить.

А.И. Балбаева считает, что исходной и наиболее важной формой речи является диалогическая речь, представляющая собой коммуникативный процесс, в котором происходит обмен информацией между двумя и более субъектами. Характерной особенностью диалогического дискурса является эмоциональный контакт между собеседниками в рамках невербального взаимодействия.

Что касается монологической речи, то А.И. Балбаева определяет монолог как непрерывное рассуждение человека. По мнению автора, коммуникативной целью этой формы дискурса является описание реальных событий и явлений [1].

Развитие связной речи – важнейшее условие успешного обучения ребенка. Только при условии развития достаточного уровня связной речи ребенок может подробно отвечать на сложные учебные вопросы, связно, четко, рационально и логично излагать свои мысли, воспроизводить содержание учебников, текстов и литературных произведений, писать, писать сочинения. Формирование достаточных навыков связной речи у дошкольников с ОНР является одной из важнейших задач подготовки детей с нарушениями речи к школе.

Исследователи установили, что для детей с нарушениями речи в системе коррекционной логопедической работы развитие связной речи имеет особое значение в силу структуры нарушения, что делает эту задачу комплексной и является основной целью всего коррекционного процесса. Эта задача является трудновыполнимой и требует постоянной и систематической работы логопедов, педагогов, родителей и самих детей [3].

Как уже отмечалось выше, дети с общими нарушениями речи в разной степени испытывают трудности с грамматикой и лексикой. Однако исследователи признают, что дети с ОНР могут осознанно сложные речевые конструкции и полностью овладевать длинными предложениями [3].

Работа по развитию связной речи проводится с учётом развития этапов речи в онтогенезе у детей с нарушениями речи. Логопеды акцентируют внимание на многоэтапности преодоления нарушений связанной речи у детей дошкольного возраста. Рассмотрим этапы.

1. Первый этап – подготовительный.

Его основная цель – дать практическое представление о последовательности событий в тексте с помощью изобразительного материала.

2. Второй этап – лингвистическое представление текста, который прост как по структуре, так и по смыслу.

3. Третий этап – речевое воспроизведение объемных текстов.

И.А. Кувшинникова в своих работах подробно описывает этапы формирования связной речи у детей с ОНР. Автор отмечает, что на первом этапе детям предлагается сравнить тексты и наборы слов, наборы предложений, различные варианты последовательных картинок. Кроме того, на первом этапе детям с ОНР наряду с работой над последовательностью событий на невербальном уровне предлагается практическое осмысление текста. В частности, используются игры, помогающие детям научиться определять правильную последовательность ряда картинок одной тематики: размещение картинок, изображающих предметы, в последовательности событий рассказа; нахождение места недостающей картинке в последовательности других картинок; выявление «ошибок» логопеда, восстановление неправильной последовательности в ряде картинок; нахождение дополнительных картинок среди заданных и т. д.

Следующий этап – формирование предложений, является неотъемлемой частью овладения ребенком связной речью, поскольку предложения –

это «строительные блоки», из которых можно собрать сложное целое, например текст.

Развитие связной речи у детей с ОНР должно происходить постепенно, от воспроизведения к самостоятельному продуцированию. После того как ребенок освоит схемы предложений, следует перейти к связным однословным предложениям, а далее – к предложениям, состоящим из нескольких и более слов.

Последним этапом логопедической работы по формированию связной речи дошкольника с ОНР является работа над текстами. Детям предлагаются наглядные модели, картинки, по которым педагог просит составить связный рассказ. Как правило, на данном этапе дети владеют достаточным уровнем умений составлять связный текст и помощь педагога требуется только при первоначальной работе над текстом [5].

Таким образом, связная речь – это совокупность тесно связанных между собой частей речи, образующих смысловое и структурное целое. Существует два вида связной речи: монолог и диалог. Диалогическая речь – это речь, в которой два или более говорящих непосредственно общаются друг с другом. Монологическая речь – это связная речь одного человека, предназначенная для передачи фактов. По сравнению с диалогической речью, монологическая речь более контекстуальна и всеобъемлюща, предполагает тщательный выбор соответствующих лексических единиц и использование разнообразных синтаксических конструкций, в том числе и сложных.

Логопедическая работа, направленная на формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, должна проводиться поэтапно, с учетом формирования речевых этапов в онтогенезе у детей с нормальным развитием и интерференционных механизмов построения связного предложения у детей с нарушениями речи. Занятия должны содержать графические схемы объектов, модели-схемы, наглядно представляющие структуру предложения и текста.

Литература

1. *Балбаева, А.Е.* Использование оригинальных приемов в логопедической работе по развитию связной речи дошкольников с ОНР [Текст] / А.Е. Балбаева // Челябинск: Челябинский государственный университет, 2016. – С. 21–23.
2. *Грошенкова, В.А.* Использование нетрадиционных техник художественного творчества в развитии связной речи старших дошкольников с ОНР [Текст] / В.А. Грошенкова, И.В. Костерина // Дошкольная педагогика. – 2015. – № 9(114). – С. 37–41.
3. *Крутикова, Т.Н.* Наглядное моделирование в работе по развитию связной речи у старших дошкольников с ОНР [Текст] / Т.Н. Крутикова, С.Г. Белая // Медработник дошкольного образовательного учреждения. – 2018. – № 1. – С. 72–76.

4. *Кувшинова, И.А.* Педагогические условия развития связной речи у старших дошкольников с ОНР [Текст] / И.А. Кувшинова, С.С. Бровина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70–1. – С. 241–244.
5. *Жиркова, М.И.* Особенности развития связной речи у дошкольников с ОНР [Текст] / М.И. Жиркова, Н.А. Абрамова // Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 282–283.

Caracteristicile și etapele muncii logopedice privind dezvoltarea vorbirii coerente a preșcolarilor cu subdezvoltare generală a vorbirii

Ledeneva V.Y.
masterandă

P.P. Semyonov-Tyan-Shansky LSPU, Lipetsk.
e-mail: vikki-48@yandex.ru

Supervizor – Kosygina E.A.

candidat în domeniul științelor pedagogice
P.P. Semyonov-Tyan-Shansky LSPU, Lipetsk
e-mail: elena.cosigina@yandex.ru

Педагогические условия экологического образования детей старшего дошкольного возраста

Луцык Ю.Н.
студентка,

*Донецкий государственный университет (ФГБОУ ВО ДонГУ),
г. Донецк, ДНР, Российская Федерация
e-mail: www.yulia.lucuk1991@mail.ru*

Чудина Е.Ю.

*кандидат педагогических наук,
Донбасская национальная академия строительства
и архитектуры (ФГБОУ ВО ДонНАСА),
г. Макеевка, ДНР, Российская Федерация
e-mail: eka-chudina@ya.ru*

Ключевые слова: педагогические условия, дети старшего дошкольного возраста, экологическое образование.

Недостаточная устойчивость экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста связана с недостаточным количеством коммуникации с природой для детей данной возрастной группы (особенно в условиях города) и недостаточной разработанностью системы экологического воспитания дошкольников в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО) [1].

Основная суть данного исследования заключается в определении педагогических условий экологического образования детей старшего дошкольного возраста с целью передачи в доступной форме детям старшего дошкольного возраста знаний о природе не только с биологической, но и с экологической точки зрения. Такой подход является новым и качественно меняет способ ознакомления детей с природой.

Для того чтобы обеспечить взаимодействие дошкольников с природой в процессе экологического образования, требуется реализация определенных педагогических условий в соответствии с ФГОС ДО и деятельностным подходом к процессу экологического воспитания детей данной возрастной группы. Эти условия включают: 1) создание развивающей предметно-пространственной среды для экологического образования детей старшего дошкольного возраста в ДОО; 2) использование технологий, направленных на экологическое образование детей; 3) осведомленность педагогов и родителей в области естественно-научных знаний, развитие их экологического сознания и готовности проводить содержательное и интересное общение с детьми в природе, при знакомстве с различными природными объектами и явлениями.

В старшем дошкольном возрасте ребенок легко включается в различные виды деятельности, такие как игровая, познавательная, трудовая,

продуктивно-художественная и др., однако педагогически организованная деятельность с природой и детская экологически направленная деятельность имеют существенные отличия [3; 4].

Экологическая направленность игровой деятельности подразумевает, что ребенок предпочитает игры с экологическим содержанием, в которых можно стать защитником природы и следовать социально заданным правилам взаимодействия с ней в соответствии с экологической этикой.

Экологическая направленность познавательной деятельности детей заключается в формировании представлений о гармоничной природной целостности, уникальности объектов, способности выделять экологические свойства, качества, связи и закономерности, существующие в природе. Дети развивают мультисенсорное восприятие природы и учатся выбирать критерии для экологической оценки природных объектов.

Экологическая направленность трудовой деятельности подразумевает осознание экологических потребностей живых существ, установление связи между уходом за растениями или животными и их благополучием, ознакомление с ресурсосберегающими технологиями, стремление к неэгоистичному взаимодействию с природой.

Экологическая направленность продуктивно-художественной деятельности (рисования пейзажей, составления экологических сказок, рассказов и стихотворений, изготовления поделок из природного материала и др.) заключается в том, чтобы ребенок открывал особые сочетания природных объектов, делающие их уникальными и вызывающими эмоциональный отклик, сопереживание и эмпатию.

Один из ключевых факторов для реализации образовательных областей, предусмотренных ФГОС ДО, – создание оптимальной, эффективной и экологически благоприятной предметно-пространственной среды в ДОО, так как именно среда, в которой человек развивается, является реальной основой для его развития [2].

В настоящем исследовании мы выделяем следующие элементы эколого-развивающей среды ДОО: экологическую комнату, лабораторию, живой уголок, зимний сад, библиотеку, экологическую тропинку, огород, сад, территорию детского сада, музей, картинную галерею, изостудию, театральную студию, музыкальный зал, физкультурный зал, бассейн, коридоры, холлы, тематические уголки в группах (экспериментальные, природные, выставочные), фитобар. Все названные элементы могут быть объединены в экологический комплекс ДОО. Ядро такого комплекса составляют экологическая комната, уголок природы (зимний сад), лаборатория и уголки в группах.

Рассмотрим подробнее отдельные элементы экологического комплекса.

Уголок природы

Является неотъемлемой частью каждой возрастной группы. В его наполнение входят: различные комнатные растения и декоративные

животные; календарь с погодными и природными фактами; альбомы и гербарии с материалами о природе; книги о природе; игры для изучения природы; разнообразные естественные материалы; оборудование для работы на природе; оборудование для проведения опытов и модели для изучения объектов природы. Все предметы и материалы должны быть яркими, привлекательными для детей и стимулировать их экологически ориентированное общение во время различных видов и форм детской деятельности.

Экологическая комната

Предназначена для проведения с детьми организованных занятий эколого-природоведческого содержания. В этой комнате могут быть собраны все необходимые материалы, такие как иллюстрации, модели, плакаты, карты, схемы, а также различные дидактические игры, которые помогают детям развивать представления о природе и взаимодействии человека с природой. Целью таких занятий является сохранение и увеличение природного богатства. Размеры комнаты могут определять несколько функциональных зон, таких как зона обучения, зона коллекций, зона отдыха и зона библиотеки.

Зимний сад и живой уголок

В зимнем саду можно разместить не только обычные растения, которые нужны для ознакомления с ними детей дошкольного возраста, но также экзотические растения, чтобы показать детям многообразие растительного мира, общие и отличительные внешние особенности растений. Это поможет развить у детей дошкольного возраста умение сравнивать, обобщать и классифицировать. В живом уголке могут находиться различные декоративные домашние животные.

Лаборатория (в отдельном помещении; в экологической комнате; в группе (мини-лаборатория); лаборатория на территории детского сада)

Предназначена для организации исследовательской деятельности детей в природной среде. Она поможет детям не только понять связи и взаимосвязи в мире природы, но и освоить навыки и умения, необходимые для ухода за растениями. Дети старшего дошкольного возраста осознают свою положительную роль в экологическом развитии своего региона, что положительно скажется на эмоциональной и интеллектуальной сфере, а также на их патриотическом и нравственном развитии.

Музей природы родного края

Позволит ознакомить детей старшего дошкольного возраста с природными особенностями и уникальными чертами родного края, а также с пониманием того, как люди и природа взаимодействуют, используя доступные ресурсы. Отдельное внимание уделяется экологическим проблемам, которые в настоящее время существуют в регионе.

Первый раздел музея природы «Природа родного края» содержит гербарии и коллекции неживой природы родного края. Также здесь

представлены модели растительных сообществ и экосистем, характерных для данной местности. Иллюстративно-наглядный материал включает информацию о лекарственных растениях, а также о распространенных и редких животных и растениях этой местности. В этом разделе также можно найти различные карты, отображающие животный и растительный мир нашей Родины.

Второй раздел «Природоохранительная деятельность ДОО» включает иллюстративный материал, который отражает различные мероприятия, связанные с природоохранительной деятельностью ДОО. Здесь можно разместить фотографии и слайды, демонстрирующие проведение мероприятий по посадке деревьев, прогулки на природу, зимнюю подкормку птиц, празднование праздников на природе и многое другое.

Экологическая тропа

Обеспечивает особый способ организации взаимодействия дошкольников с окружающей природой на территории ДОО. Этот процесс может происходить как на реальной природной местности (например, в лесу, парке или сквере), так и внутри здания ДОО. В данном случае такая форма обеспечивает не только поисково-исследовательские возможности для детей, но и способствует их познавательному, развивающему и эстетическому развитию, а также способствует улучшению здоровья.

Введение экологических принципов в развивающую предметную среду ДОО должно способствовать осуществлению познавательного, нравственно-ценностного и деятельностного аспектов развития личности дошкольника.

Таким образом, в процессе экологического образования детей старшего дошкольного возраста, в соответствии с ФГОС ДО есть определенные особенности, связанные с возрастом воспитанников и базирующиеся на деятельностном подходе. Наряду с этим использование технологий экологического образования, создание развивающей предметно-пространственной среды для экологического образования дошкольников и взаимодействие детского сада и семьи для формирования экологической грамотности детей дошкольного возраста обеспечивает качественное педагогическое сопровождение экологического образования детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Горбатенко О.Ф. Система экологического воспитания в ДОО / О.Ф. Горбатенко. – Волгоград: Учитель, 2008. – 286 с.
2. Методика ознакомления с природой в детском саду. / Под ред. П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 2001. – 225с.
3. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 213 с.
4. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду / Н.А. Рыжова – М.: Издательский дом «Карпуз», 2006. – 420 с.

Pedagogical conditions for environmental education of children of senior preschool age

Lutsyk Yu.N.

*student, Donetsk State University,
Donetsk, DPR, Russia
e-mail: yaidanil@mail.ru*

Chudina E.Yu.

*PhD in Psychology,
Donbas National Academy of
Civil Engineering and Architecture,
Makeevka, DPR, Russia
e-mail: eka-chudina@ya.ru*

Keywords: pedagogical conditions, children of senior preschool age, environmental education/

Трансформация предметных действий в игре дошкольников

Милютина В.В.

*Студент магистратуры 2 курса кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»,
младший научный сотрудник, педагог-психолог
Московский государственный
психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
Москва, Россия;*

*Государственное бюджетное образовательное
учреждение Школа «Покровский квартал»,
Москва, Россия*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7830-6788>
e-mail: valetiaymilutina@mail.ru

Ключевые слова: способ действия, дошкольный возраст, игра, игровая среда, творческая активность.

Современная игровая среда детей насыщена различными предметами и игрушками. К организации среды предъявляются требования, рассматриваемые в работе Парусова П.В. и Кирпичевой Е.В. [4], среди которых мы определяем в качестве одних из важнейших: возможность к трансформации, многофункциональное использование. Такие принципы перечислены в стандартах обучения и воспитания, используемых дошкольными образовательными учреждениями. Несмотря на это, игровая среда наполнена и игрушками, не только в точности копирующими предметы, сопровождающими деятельность современного человека, но и из-за точного обозначения признаков, сокращающими возможность действий с ними. Наше предстоящее исследование позволит показать, на что влияет сокращение возможности к трансформации действий с предметами в игровой среде, в чем заключаются различия в организации предметности игровой среды дошкольников и, как можно преодолеть ограничения в современных условиях.

Парусов П.В., Кирпичева Е.В. [4], Джемил Н.Э. [1] в своих работах, обобщая пласт исследований в области педагогической, возрастной психологии, в психологии дошкольного детства, игры, подводят итоги о влиянии возможности к трансформации способов действий в игре. Среди итогов они определяют значимость для всестороннего развития личности, мотивационной сферы, формированию интересов, индивидуальности. В самом же деле, в раннем и дошкольном возрастах для детей характерно активное экспериментирование с предметно-пространственной средой. В игре дошкольников возникает то, что принято называть замещающими. Встретить обсуждение классификации

игрушек можно в работах Е.О. Смирновой и И.А. Рябковой, например, в статье «Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников» в разделе «Обсуждение результатов» рассматривается возможность к замещению игрушек закрытых и открытых [5]. Как раз предметы, которые в совокупности указывают на четко фиксируемый способ действия с ними, являются закрытыми, например, компьютер, телефон, кукла-манекен и прочее. А открытыми выступают те предметы, которые не имеют четких качеств, например, кукла лишь с условным обозначением черт лица. Такие игрушки ребенок может использовать в различных игровых ситуациях, замещать их.

В дальнейшем замещение мы будем рассматривать в качестве смены способов действий. Ведь предмет возникает в процессе деятельности людей, их взаимодействия, о чем в своих работах пишет Н.Н. Нечаев [3]. Игрушка выступает предметом, в процессе игры у ребенка возникает отношение к игрушке, ее значение. Если ребенок берет кружку, которая выступает для него кружкой, то, меняя способ действия с ней, ребенок меняет и значения. Выходит, именно трансформация способов действия, то есть, условие для проявления творческой активности, выступает изначальным. А замещение, которое подразумевает смену значений происходит уже в ходе осуществления действия.

Получается, открытые предметы легче поддаются трансформации способа действия с ними. А вот те, за которыми ребенок фиксирует более конкретные способы, считаются закрытыми, невозможными к трансформации. Наша задача показать, что благодаря определенной организации взаимодействия в процессе игры с ребенком можно поспособствовать трансформации способов действий даже с закрытыми предметами.

Еще одним препятствием к экспериментированию со сменой способов действий можно назвать компьютеризацию, имея ввиду под этим общую тенденцию к времяпровождению за компьютерными играми, телефоном и прочим. У детей снижается время, проведенное в исследовании предметно-пространственной среды, время, проведенное во взаимодействии с окружающими. Многие учащиеся начальной школы сталкиваются с проблемой в предметно-пространственном восприятии, в замещении, когда речь заходит про формулы и решение уравнений. Нам только предстоит выяснить, оказывает ли сниженная активность в смене способов предметных действий на данные проблемные области в развитии современных детей.

Дальнейший план исследования подразумевает проведение эксперимента и интерпретацию его результатов, что в дальнейшем поможет ответить на поставленные нами выше вопросы и преодолевать возникающие проблемы.

Ранее нами была изучена возможность к трансформации способов действий через проявление творческой активности в учебной деятельности первоклассников. Интерпретация результаты проведения занятий

по экспериментальной программе показала эффективность в проявлении творческой активности через трансформацию способов действий [2]. Стоит отметить и важность групповой работы в организации такой деятельности, то есть, важность взаимодействия. Что будет нами учитываться и при организации будущего эксперимента.

Литература

1. *Джемил, Н.Э.* Проектирование предметно-игровой среды в разных возрастных группах ДОУ как залог всестороннего развития детей / Н.Э. Джемил // Январские педагогические чтения. – 2019. – № 5(17). – С. 112–117.
2. *Милютина, В.В.* Преодоление стереотипов действий как основа для развития искусства / В.В. Милютина // Диалоги о культуре и искусстве: Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Пермь, 12–14 октября 2022 года. – Пермь: Пермский государственный институт культуры, 2022. – С. 577–583.
3. *Нечаев, Н.Н.* Категория развития как основа психолого-педагогических исследований образования / Н.Н. Нечаев // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14, № 3. – С. 57–66. – DOI: 10.17759/chp.2018140306.
4. *Парусов, П.В.* Психолого-педагогическое сопровождение организации игрового пространства в образовательной среде детского сада / П.В. Парусов, Е.В. Кирпичева // Наука и Образование. – 2021. – Т. 4, № 1.
5. *Смирнова, Е.О.* Психолого-педагогические исследования дошкольного детства. Избранные статьи / Е.О. Смирнова; сост., вступ. ст. В.С. Собкин. – Москва: Издательство Московского университета, 2022. – 583, [1] с.: ил.

Transformation of subject actions in the game of preschoolers

Milyutina V.V.

*2nd year Master's student of UNESCO Department "Cultural and historical Psychology of childhood", junior researcher, teacher-psychologist
Moscow State University Psychology and Education (MSUPE),*

Moscow, Russia

*State Budgetary Educational Institution School
"Pokrovsky Quarter", Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7830-6788>

e-mail: valetaiymilutina@mail.ru

Keywords: mode of action, preschool age, game, game environment, creative activity.

Эмоциональное благополучие старших дошкольников в образовательной организации

Муратова Е.М.

магистрант кафедры
Дошкольной педагогики и психологии
факультета психология образования
Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: emmuratova@yandex.ru

Бурлакова И.А.

кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник,
Московский государственный психолого-
педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: iaburlacova@mail.ru

Аннотация. В статье описаны определение понятия эмоциональное благополучие, его особенности у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное благополучие, субъективное благополучие, психологическое здоровье, психологическое благополучие, психологическая безопасность.

Социальная ситуация, ритм жизни, требования общества – всё это характеризует условия, в которых растут и развиваются современные дети. Эмоциональное напряжение, огромные потоки информации, находящиеся в свободном доступе, проявления агрессии и раздражительности окружающих оказывают колоссальное влияние на эмоциональное состояние подрастающего поколения. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы личности, его психологического и психического здоровья. Эмоциональный внутренний мир играет важную роль в жизни каждого человека, и потому развитие эмоциональной сферы дошкольника приобретает еще более важное значение в развитии его личности, и тогда прочные и устойчивые эмоциональные отношения, нормы поведения, обязанности становятся реальными мотивами деятельности.

Систематическое размышление о благополучии началось с древней концепции эвдемонии. В литературе существует запутанная смесь концепций благополучия, нет /V/ единственно верного определения, так как рассматривается в разных психологических подходах (психоанализ, гуманистическая психология, теория привязанности и др.). Но в целом этот термин обозначает устойчивый баланс сиюминутных удовольствий над сиюминутными страданиями, т.е. удовлетворенность жизнью, цели

жизни и положительными эмоциями. Это многомерное явление анализируют в конкретных так и общепсихологических аспектах, и определяет эмоциональное самочувствие и успешность регуляции эмоций индивидом, и его «психологическое здоровье», эмоциональная устойчивость, компетентность, «субъективное благополучие».

Известные педагоги и психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Подьяков и др.) отмечают, что деятельность, наполненная положительными эмоциями способствует повышению активной деятельности головного мозга, и заключает в себе мощный стимул для познания окружающего мира. Таким образом, можно сделать вывод, что эмоциональное благополучие ребёнка является ключевым условием для стимуляции возникновения и, собственно, самой творческой деятельности. В противовес этому эмоции с отрицательным полюсом затормаживают мыслительные процессы, что может привести к нарушению функций мозга и наносит неоспоримый вред психике ребёнка. Так при доминировании гнева формируется конфликтная и агрессивная личность. При доминировании в эмоциональном поле личности страха развивается повышенная тревожность, застенчивость, боязливость. При крайне отрицательном эмоциональном состоянии (неблагополучия) личности наблюдается снижение или полное отсутствие интереса к окружающему миру, развивается депрессия.

Понятие эмоционального благополучия обширное и ёмкое. В научной литературе нет единого верного определения понятия «эмоциональное» благополучие» так как рассматривается в разных психологических подходах (психоанализ, теория привязанности, гуманистическая психология и др.) Но в целом термин обозначает устойчивое комфортное самочувствие; переживание удовольствия успеха.

Эмоциональное благополучие ребёнка дошкольного возраста определяет его психологическое здоровье. Само понятие «психологическое здоровье» включено в личность и является одним из важнейших её характеристик, и потому важно отличать понятия «здоровье» и «психическое здоровье». В основе психологического здоровья лежит полноценное психологическое развитие на всех этапах онтогенеза, которое заключает в себе гармоничное взаимоотношение человека и окружающей его действительности – среды. Поэтому не маловажную роль в формировании личности ребёнка дошкольного возраста несёт педагог, развивающая среда и детский коллектив, так как в дошкольном возрасте ребёнок достаточно длительное время пребывает в дошкольном образовательном учреждении.

Психологическое благополучие – это психологический феномен, который заключает в себе естественное желание человека к комфорту, ощущению счастья. Учёные ставят акцент на определённом оценочном компоненте или рассматривают его как совокупность качеств и/или состояний. Так же психологическое благополучие рассматривают как

процесс формирования состояний, свойств, оценок или как результат такого процесса (А.А. Шадрин).

Субъективное благополучие это динамическая оценка человека качества собственной жизни в целом или отдельных сфер жизни в частности. Эта оценка формируется на основе объективных факторов, которые воспринимает личность с учётом его личностных особенностей. Конкретизированным воплощением субъективного благополучия личности является психологическое благополучие.

Для определения уровня эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста посещающих дошкольное образовательное учреждение многие исследователи выделяют следующие показатели:

- уровень тревожности;
- уровень самооценки;
- эмоциональное состояние ребёнка.

Без сомнения одним из важных факторов эмоционального благополучия ребенка является его взаимоотношения с родителями, степень его принятия мамой и папой. Очень трудно получить достоверные данные о взаимоотношениях внутри семьи. Для этого необходимо провести ряд наблюдений, опросов, анкетирование, тесты для определения уровня тревожности, проективные тесты. При этом для максимально объективной оценки степени эмоционального благополучия старших дошкольников требуется учёт множества переменных, а так же длительность наблюдения за детьми.

Само эмоциональное благополучие старших дошкольников обусловлено множеством факторов, которые, безусловно, влияют на эмоциональное состояние ребенка. Это интенсивность взаимодействия с социумом, информационно насыщенная предметно-развивающая среда, длительность пребывания в дошкольном образовательном учреждении, межличностные отношения со сверстниками и со взрослыми (родителями и педагогами) и др.

Ребенок, посещающий дошкольное образовательное учреждение, попадает в особую среду от которой напрямую зависит его эмоциональное состояние. Поэтому важно выявить ключевые факторы, которые определяют в дошкольной образовательной организации уровень благополучия ребёнка.

Литература

1. *Гребенщикова Т.В.* Педагогическое сопровождение эмоционального благополучия ребёнка в дошкольной образовательной организации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – №. 4 (127). – С. 72–78.
2. *Орлова Е.А.* Эмоциональное благополучие детей в образовательной среде ДОУ: диагностико-коррекционный аспект // Вестник Академии права и управления. – 2016. – №. 1 (42). – С. 159–163.
3. *Мецержаков Б., Зинченко В.* Большой психологический словарь-электронная библиотека психологии. – 2016.

4. Стожарова М.Ю., Кузнецова И.О. Изучение уровня сформированности эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2020. – № . 5 (101). – С. 49–57.

Благодарность. Благодарю за содействие, участие, помощь при подготовке к данному исследованию, за консультации, рекомендации моего научного руководителя проекта Бурлакова И.А.

Emotional well-being of senior preschoolers in an educational organization

Muratova E.M.

*master's student of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology,
Faculty of Psychology of Education, Moscow State
University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russian Federation
e-mail: emmuratova@yandex.ru*

Burlakova I.A.

*Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher,
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russian Federation
e-mail: iaburlacova@mail.ru*

Abstract. The article describes the definition of the concept of emotional well-being, its features in preschool children.

Keywords: emotions, emotional well-being, subjective well-being, psychological health, psychological well-being, psychological safety.

The social situation, the rhythm of life, the requirements of society – all this characterizes the conditions in which modern children grow and develop. Emotional tension, huge streams of information that are freely available, manifestations of aggression and irritability of others have a tremendous impact on the emotional state of the younger generation. It is in preschool age that the foundations of personality, his psychological and mental health are laid. The emotional inner world plays an important role in the life of every person, and therefore the development of the emotional sphere of a preschooler becomes even more important in the development of his personality, and then strong and stable emotional relationships, norms of behavior, duties become real motives of activity.

Systematic reflection on well-being began with the ancient concept of eudemonia. There is a confusing mixture of well-being concepts in the literature, there is no V/only correct definition, as it is considered in different psychological approaches (psychoanalysis, humanistic psychology, attachment theory, etc.).

But in general, this term means a steady balance of momentary pleasures over momentary suffering, i.e. satisfaction with life, the purpose of life and positive emotions. This multidimensional phenomenon is analyzed in specific and general philosophical aspects, and determines the emotional well-being and success of the individual's emotion regulation, and his "psychological health," emotional stability, competence, "subjective well-being."

Well-known teachers and psychologists (L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, N.N. Podyakov, etc.) note that activity filled with positive emotions contributes to an increase in the active activity of the brain, and contains a powerful incentive for cognition of the world. Thus, it can be concluded that the emotional well-being of the child is a key condition for stimulating the emergence and, in fact, the creative activity itself. In contrast, emotions with a negative pole slow down thought processes, which can lead to impaired brain functions and cause undeniable harm to the child's psyche. So with the dominance of anger, a conflicting and aggressive personality is formed. When the emotional field of the personality of fear dominates, increased anxiety, shyness, fear develops. With an extremely negative emotional state (disadvantage) of the personality, there is a decrease or complete lack of interest in the surrounding world, depression develops.

The concept of emotional well-being is extensive and capacious. There is no single correct definition of the concept of "emotional" well-being in the scientific literature, as it is considered in different psychological approaches (psychoanalysis, attachment theory, humanistic psychology, etc.) But in general, the term means sustainable comfortable well-being; experiencing the pleasure of success.

The emotional well-being of a preschool child determines his psychological health. The very concept of "psychological health" is included in the personality and is one of its most important characteristics, and therefore it is important to distinguish the concepts of "health" and "mental health." Psychological health is based on a full-fledged psychological development at all stages of ontogenesis, which includes a harmonious relationship between a person and the reality surrounding him – the environment. Therefore, the teacher, the developing environment and the children's team have a not insignificant role in shaping the personality of a preschool child, since in preschool age the child has been in a preschool educational institution for quite a long time.

Psychological well-being is a psychological phenomenon that encapsulates a person's natural desire for comfort, a feeling of happiness. Scientists emphasize a certain evaluation component or consider it as a combination of qualities and/or states. Also, psychological well-being is considered as a process of formation of states, properties, estimates or as a result of such a process (A.A. Shadrin).

Subjective well-being is a dynamic assessment of a person's quality of life in general or individual areas of life in particular. This assessment is formed

on the basis of objective factors that a person perceives taking into account his personal characteristics. A concrete embodiment of the subjective well-being of the individual is psychological well-being.

To determine the level of emotional well-being of older preschool children attending a preschool educational institution, many researchers highlight the following indicators:

- level of anxiety;
- level of self-assessment;
- the emotional state of the child.

Without a doubt, one of the important factors in the emotional well-being of the child is his relationship with his parents, the degree of his acceptance by mom and dad. It is very difficult to obtain reliable data on relationships within the family. To do this, a number of observations, surveys, questionnaires, tests to determine the level of anxiety, projective tests must be carried out. At the same time, the most objective assessment of the degree of emotional well-being of senior preschoolers requires accounting for many variables, as well as the duration of observation of children.

The very emotional well-being of older preschoolers is due to many factors that certainly affect the emotional state of the child. This is the intensity of interaction with society, an information-rich subject-developing environment, the duration of stay in a preschool educational institution, interpersonal relations with peers and adults (parents and teachers), etc.

A child attending a preschool educational institution falls into a special environment on which his emotional state directly depends. Therefore, it is important to identify key factors that determine the level of well-being of the child in a preschool educational organization.

Literature

1. *Grebenshchikova T.V.* Pedagogical support of the emotional well-being of a child in a preschool educational organization//Izvestia of Volgograd State Pedagogical University. – 2018. – № . 4 (127). – S. 72–78.
2. *Orlova E.A.* Emotional well-being of children in the educational environment of the PTA: diagnostic and correctional aspect//Bulletin of the Academy of Law and Management. – 2016. – № . 1 (42). – S. 159–163.
3. *Meshcheryakov B., Zinchenko V.* Great Psychological Dictionary-Electronic Library of Psychology. – 2016.
4. *Stozharova M. Yu., Kuznetsova I.O.* Studying the level of formation of emotional well-being of older preschool children//Modern preschool education. Theory and practice. – 2020. – № . 5 (101). – P. 49–57.

Gratitude. I thank you for your assistance, participation, assistance in preparing for this study, for consultations, recommendations of my project supervisor Burlakova I.A.

Потенциал занятий шахматами в решении проблемы неготовности к обучению в школе

Понкрашина М.В.

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

г. Москва, Российская Федерация

ORCID¹: <https://orcid.org/0009-0000-2299-4761>

e-mail: m.ponkrashina@gmail.com

Зарецкий В.К.

кандидат психологических наук,

профессор кафедры индивидуальной

и групповой психотерапии факультета

«Консультативная и клиническая психология»,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>

e-mail: zar-victor@yandex.ru

Ключевые слова: психологическая готовность к школе, шахматы для общего развития, дети дошкольного возраста, воспитатели детских садов

Проблема неготовности детей к обучению в школе является актуальной – это обуславливает необходимость поиска ресурсов для ее решения. В связи с введением шахмат в систему образования можно поставить вопрос о том, содержат ли занятия шахматами ресурс для решения этой проблемы.

Научная новизна нашего исследования заключается в раскрытии потенциала занятий шахматами в решении проблемы неготовности детей к обучению в школе.

Теоретико-методологическими основаниями являются: рефлексивно-деятельностный подход (РДП) (В.К. Зарецкий и др.), исследования психологической готовности (Н.И. Гуткина и др.), исследования эффективности занятий шахматами для общего развития (О.В. Глухова и др.).

В качестве метода использовался теоретический анализ литературных источников по проблеме готовности детей к школе и исследований по эффективности шахматных занятий для развития детей, а для пилотного эмпирического исследования готовности детей к школе был применен специально для этого разработанный опросник воспитателей детских садов (в разработке, помимо автора, участвовали В.К. Зарецкий и О.В. Глухова).

Н.И. Гуткина определяет психологическую готовность как достаточный уровень развития ребенка, который позволяет ему успешно осваивать школьную программу в условиях группового обучения, и выделяет основные компоненты готовности к школе [2].

Неготовность к обучению в школе может проявляться в несформированности различных компонентов готовности. К ним относятся, например, произвольность поведения, способность к децентрации и рефлексии, «внутренняя позиция школьника». Детям, не готовым к школе, свойственен неадекватный уровень самооценки, неумение общаться со взрослыми и сверстниками, сотрудничать (социальная зрелость); у них могут быть проблемы с концентрацией внимания, логическим запоминанием, сенсомоторной координацией, с мелкой моторикой, мышлением (интеллектуальная зрелость). Эмоциональная незрелость проявляется в импульсивности реакций и неспособности выполнять не очень привлекательное задание [2,3,4].

Для оценки проблемы неготовности к обучению в школе и возможности использования шахмат для ее решения нами был проведен опрос 126 воспитателей ДОУ Челябинской области. Им было предложено ответить на 19 вопросов с выбором варианта ответа и на 4 открытых вопроса. В ответах на открытые вопросы в качестве наиболее острых проблем воспитатели выделяют: неусидчивость, недостаточный уровень развития речи, мелкой моторики, концентрации внимания, трудности с запоминанием, переживанием неудач, регуляцией своего поведения и гиперактивностью. А также недостаточный уровень развития мотивационной сферы, отсутствие интереса к обучению, желания прилагать усилия и стремления доводить дело до конца без помощи воспитателя. Проблемы с социальной зрелостью, трудности в общении со взрослыми и сверстниками, в умении слушать и слышать другого человека. Кроме того, дети испытывают трудности в освоении письма, чтения и арифметики.

Результаты опроса воспитателей о проблемах готовности дошкольников к школе

Утверждения, направленные на оценку сформированности компонентов психологической готовности к обучению в школе	% воспитателей ДОУ согласных с утверждением
Ведут себя как дети более младшего возраста	44
Завышенная самооценка	43
Не развита мелкая моторка	37
Неспособность видеть объект с разных позиций	29
Не могут понять причину своей ошибки	25
Неспособность представить себя на месте другого человека	24
Отстают интеллектуально	24
Заниженная самооценка	20
Не могут дать отчет о своих чувствах, душевном состоянии	19
Не осознают способ действия	17

Утверждения, направленные на оценку сформированности компонентов психологической готовности к обучению в школе	% воспитателей ДОУ согласных с утверждением
Не могут объяснить, как и почему они действуют	17
Не относятся к обучению как социально значимому виду деятельности	14

10 % воспитателей ДОУ считают, что их воспитанники из подготовительной группы не будут готовы к обучению в школе.

Таким образом, воспитатели детских садов отмечают у своих воспитанников отсутствие психологической готовности к обучению в школе по большинству ее компонентов, но при этом считают, что к моменту начала обучения в школе на 90% проблемы формирования готовности к школе удастся решить. Однако, в действительности, состояние психологической готовности к обучению в школе современных первоклассников свидетельствует об обратном. Так, например, в исследовании О.О. Суздальцевой, проведенном в ДОУ Челябинской области, было показано, что у 20% обследованных старших дошкольников был диагностирован низкий уровень готовности к школе, у 60% – средний и лишь у 20% – высокий. Т.е. 80% детей нуждались в специальной работе, направленной на повышение уровня готовности к школе [5].

Анализируя возможности повышения психологической готовности детей к школе, мы ставили перед собой следующий исследовательский вопрос: возможно ли использование занятий шахматами для решения этой проблемы? Это обусловлено тем, что шахматы в ряде регионов уже становятся обязательными в школах и детских садах, а также есть исследования, доказывающие их эффективность и, в особенности, занятий по технологии «Шахматы для общего развития» для развития детей [1].

Как показал анализ, у занятий шахматами по технологии «Шахматы для общего развития» есть ресурсы для повышения психологической готовности к школе по различным показателям, представленным в таблице.

Влияние шахмат на компоненты психологической готовности

Компонеты готовности	Ресурс шахмат
Произвольность поведения	Игры с правилами развивают способность осуществлять волевой выбор, следовать правилам даже, когда присутствует желание поступить иначе. Шахматы развивают способность действовать в уме – важное условие для становления произвольности поведения.
Децентрация	Игра в шахматы требует от игрока умения просчитать не только свои действия, но действия противника,

Компонеты готовности	Ресурс шахмат
	умения думать за него и представлять ответные ходы, что способствует децентрации.
Неадекватный уровень самооценки	Рефлексия своих действий и способов, которую развивают «Шахматы для общего развития», способствует формированию адекватной самооценки. А отношение к ошибке как к ресурсу для развития, а не поводу для критики, позволит избежать «перекаса» в сторону неадекватного снижения самооценки в процессе занятий шахматами.
Недостаточная социальная зрелость, нехватка социального опыта, внутренняя позиция школьника.	Игра в шахматы способствует развитию социального интеллекта, дает возможность получить опыт взаимодействия со сверстниками, регулируемого правилами. Отношения сотрудничества ребенка и взрослого, выстраиваемые на занятиях шахматами по технологии «Шахматы для общего развития», помогут ему в дальнейшем выстраивать адекватные взаимоотношения с учителями в школе. Отношения сотрудничества способствуют формированию у ребенка субъектной позиции, в которой проявляется «внутренняя позиция школьника».
Интеллектуальная зрелость	Шахматы способствуют когнитивному развитию детей: улучшают зрительную и слуховую память, внимание, невербальный интеллект, IQ, концептуальное и пространственное мышление. Кроме того, перенос навыков, приобретенных на занятиях шахматами, на другие виды деятельности способствуют повышению общей успеваемости ребенка в школе.

Таким образом у занятий шахматами по технологии «Шахматы для общего развития», основанной на РДП, есть ресурсы для повышения психологической готовности детей к школе. Однако необходимы дальнейшие эмпирические исследования, в которых будет проводиться сравнительная диагностика психологической готовности детей к школе, занимающихся и незанимающиеся шахматами.

Литература

1. Глухова О.В., Воликова С.В., Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К. Результаты лонгитюдного диагностического исследования по проекту «Шахматы для общего развития» // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 49–75. DOI: 10.17759/cpp.2022300404
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический Проект, 2000. – 3-е изд., перераб. и доп. – 184 с. – (Руководство практического психолога).
3. Диков М.Н. К проблеме психологической готовности детей к школе // Психологическая наука и образование. – 1997. – Т. 2. – № 4.

4. *Кислицкая Л.А.* Особенности самооценки первоклассников, готовых и не готовых к школьному обучению // М.: МГППУ. – 2006.
5. *Суздалъцева О.О.* Состояние психологической готовности старших дошкольников к школьному обучению // Концепт. – 2015. – № . S1. – С. 96–100.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя В.К. Зарецкого, психолога шахматного клуба «Вертикаль» О.В. Глухову и воспитателей детских садов Челябинской области, которые выступили в качестве респондентов опроса о проблемах готовности дошкольников к школе.

The potential of chess in solving the problem of unpreparedness for learning at school

Ponkrashina M.V.

*Bachelor, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2299-4761>
e-mail: m.ponkrashina@gmail.com*

Zaretsky V.K.

*PhD in Psychology, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy,
Faculty of Counseling and Clinical Psychology,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>
e-mail: zar-victor@yandex.ru*

Keywords: psychological readiness for school, chess for overall development, preschool children, preschool educators.

Модель горизонтальной карьеры педагога в дошкольной образовательной организации

Табакова А.В.

магистрант,

Ульяновский государственный

педагогический университет

(ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»)

г. Ульяновск, Российская Федерация

e-mail: lina.durasova@mail.ru

Захарова И.В.

кандидат психологических наук, доцент,

Ульяновский государственный педагогический университет

(ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»)

г. Ульяновск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-9142>

e-mail: inna73reg@yandex.ru

Ключевые слова: управление карьерой, профессиональное развитие, руководитель, наставничество.

Актуальность проблемы. Профессиональное развитие педагогических работников и формирование кадрового резерва руководителей значимы для организаций всех уровней системы образования. Национальная система профессионального роста педагогических работников Российской Федерации сложилась не с момента принятия стратегических государственных документов (Распоряжение Правительства РФ № 3273-р от 31.12.2019 г. ред. 20.08.2021 г.), а является результатом эволюции отечественного образования на протяжении десятилетий. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» (Приказ Минтруда РФ № 250н от 19.04.2021 г.) предписывает, в числе трудовых действий руководителя, руководство формированием системы методического и организационно-педагогического обеспечения реализации образовательной деятельности. В этой связи актуально исследование путей профессионального развития кадров и моделей карьеры педагогов дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Цель исследования – проанализировать условия профессионального и личностного роста педагогов ДОУ.

Методы исследования: системный анализ, логический анализ, обобщение педагогического опыта образовательной организации. Исходя из специфики проблемы исследования, оно реализуется на основе системно-деятельностного подхода и аксиологического подхода.

Изложение и обсуждение результатов исследования.

В рамках Федерального проекта «Социальные лифты для каждого» (2019–2024 гг.) для молодежных специалистов созданы возможности профессионального и карьерного роста. От личности педагога во многом зависит эффективность деятельности образовательной организации. Под личностью мы понимаем системное качество, формируемое индивидом и его социальным окружением в процессе жизнедеятельности, это синтез характеристик человека как представителя современной цивилизации и определенной социальной группы [1, с. 16]. Для поддержки и сопровождения молодых педагогов, сопровождения педагогически одарённой молодёжи нужен поиск эффективных форм оказания помощи в выстраивании и управлении карьерной траекторией молодого специалиста [3, с. 19]. Важным условием управления карьерой в ДОО является сопровождение педагогов с момента принятия на работу, контроль их адаптации и выявление профессиональных дефицитов.

В дошкольном образовании «социальный лифт», продвигающий молодого специалиста вверх по карьерной лестнице, чаще всего, очень замедленного действия. Существует два типа моделей карьеры: вертикальные и горизонтальные. Вертикальное продвижение педагога ДОО предполагает последовательное прохождение ступеней:

- 1) воспитатель, соответствующий занимаемой должности;
- 2) ведущий воспитатель (наставник);
- 3) старший воспитатель;
- 4) методический работник;
- 5) кандидат на административную должность;
- 6) руководитель ДОО.

Горизонтальные продвижения работника ДОО включает три стадии:

- 1) воспитатель, соответствующий занимаемой должности;
- 2) воспитатель первой квалификационной категории;
- 3) воспитатель высшей квалификационной категории.

Вертикальная модель более близка понятию «карьера» как продвижению по должностной лестнице, *профессиональный рост*. Горизонтальная модель – это, скорее, путь профессионального развития сотрудника, *личностный рост*. Обе модели предполагают работу по повышению их образовательного уровня молодых педагогов, сопровождение процесса их адаптации, организацию наставничества над ними [2, с. 28–29].

Обоснована взаимосвязь управленческой деятельности руководителя по созданию карьерной среды и формированием у педагогов собственной траектории непрерывного профессионального развития [4, с. 210–211]. Руководитель ДОО – это педагог, наставник, организатор, бухгалтер, завхоз, психолог. Он должен обладать стратегическим мышлением, творческим характером, владеть юридическими и экономическими знаниями. Требования, предъявляемые к кандидатам

в руководители достаточно высоки: это и умение управлять коллективом, и навыки в планировании бюджета, возможности своевременно вносить изменения в работу ДОО в соответствии с требованиями ФГОС ДОО и другими нормативными актами, способности правильно подбирать персонал. К личностным качествам также большие требования: Это целеустремленность, решительность, умение организовывать свою и чужую работу, стрессоустойчивость, уверенность в себе, лидерские качества, умение действовать последовательно, коммуникабельность и ответственность.

У начинающего специалиста долгое время карьера продвигается по горизонтали, так как для достижения вертикального роста необходимо становление множества профессиональных компетенций. Положительный опыт такой работы сложился в ГБОУ СОШ № 14 «Центр образования» г.о. Сызрань и его структурном подразделении ДОО № 31. Его педагогический коллектив – 40 педагогов школы и 27 педагогов ДОО.

Планирование кадрового резерва предполагает регистрацию показателей работы каждого специалиста. Данные показатели отражают профессиональную компетентность, мотивацию и личностные характеристики педагогов. В организации ежегодно составляется циклограмма внутренней системы оценки качества образования, на основе которой анализируются качество содержания и организации образовательной деятельности, качество её условий и результатов. Оценку образовательной среды и кадровых условий осуществляют руководители структурных подразделений и методисты СОШ № 14 и ДОО № 31.

Эффективным решением в вопросе продвижения педагогических работников в рамках горизонтальной карьеры служит составление карьерограммы – план карьерного роста на 5 лет. Этапом горизонтального продвижения является наращивание профессиональных компетенций педагогических работников. За 2021–2023 гг. обучение на курсах повышения квалификации прошли 24 педагога ДОО № 31. Результаты обучения заносятся в персонифицированные карты педагогов и анализируются при их аттестации.

Для профессиональной карьеры педагога значимо его участие в профессиональных конкурсах. Они способствуют развитию творческой инициативы, распространению инновационного опыта, формированию позитивного имиджа педагогического труда. Практика ДОО № 31 показывает, что привлечение педагогов к конкурсному движению повышает их мотивацию к профессиональному развитию и карьерному росту.

Важное условие построения карьеры молодого специалиста – его личностное развитие и желание продвижения в профессии. Но также требуется наличие в образовательной организации определённых условий (таб.).

Таблица

**Условия профессионального
и личностного роста педагогов ДОУ**

Организационно-административные	Методические	Экономические
<ul style="list-style-type: none">– наличие локальных актов, регламентирующих профессиональное продвижение педагогов;– поддержка контактов ДОУ с другими образовательными организациями для изучения педагогического опыта;– организация публичных мероприятий ДОУ с целью расширения его социального влияния.	<ul style="list-style-type: none">– наличие в ДОУ системы адаптации молодых специалистов;– неформальное наставничество;– традиции презентации педагогического опыта педагогов в ДОУ;– целенаправленная подготовка педагогов к профессиональным конкурсам.	<ul style="list-style-type: none">– Оснащение ДОУ современным оборудованием и методическим инструментарием;– наличие фонда материального стимулирования для педагогов, реализующих лучшие практики;– ресурсы для повышения квалификации кадров, изучения эффективных педагогических технологий, обмена педагогическим опытом.

Выводы. Развитие горизонтальной карьеры, в отличие от вертикальной карьеры, доступно большинству педагогов в ДОУ. Она происходит путём повышения уровня профессиональных компетенций, совершенствование навыков профессиональной деятельности педагогов. Результатами этого являются не только признание молодого педагога как специалиста, повышение его социального статуса в коллективе, повышение оплаты труда, но и творческий характер жизнедеятельности ДОУ в целом.

Литература

1. *Захарова И.В.* Социальная психология / И.В. Захарова. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019. 154 с. DOI: <https://doi.org/10.23682/86473>.
2. *Лопсонова З.Б., Кленина Н.В.* Управление развитием профессиональной карьеры молодых педагогов ДОО // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 3. С. 27–31. DOI: 10.18101/2307-3330-2021-3-27-31.
3. *Новицкая В.А., Архипова А.А.* Профессиональные события в региональной системе непрерывного педагогического образования молодого специалиста: первые итоги // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 2. С. 18–28. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-2-18-28.
4. *Селиверстова И.А., Семенова М.Л.* Современные возможности педагогического управления деловой карьерой педагога дошкольной

образовательной организации // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 3 (169). С. 209–234. DOI: 10.25588/CSPU.2022.10.92.010.

A model of a horizontal career in a preschool educational organization

Tabakova A.V.

master's student,

Ulyanovsk State University of Education,

Ulyanovsk, Russia

e-mail: lina.durasova@mail.ru

Zakharova I.V.

Candidate of Sciences (Education), Assoc. Prof.,

Ulyanovsk State University of Education,

Ulyanovsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-9142>,

e-mail: inna73reg@yandex.ru

Keywords: career management, professional development, manager, mentoring.

Влияние традиционной игры на застенчивое поведение детей старшего дошкольного возраста

Ходыревская А.И.

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

Чернушевич В.А.

*Доцент кафедры психологии и права,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: vasiha@mail.ru*

Ключевые слова: застенчивость, традиционные народные игры, дошкольный возраст.

Дошкольный возраст является важным этапом для формирования социальных навыков, эмоционально-экспрессивного развития и самооценки. В этом возрасте ведущая деятельность – игровая, поэтому наиболее удачной формой воздействия являются игровые программы.

Застенчивость – это эмоционально-когнитивное состояние, возникающее в социальном контексте межличностного общения, характеризующееся разрывом в самооценке и оценке глазами окружающих, и проявляющееся в избегании ситуаций оценивания, страхе перед личным активным общением с другими людьми и защитным механизмом замыкания в себе. Застенчивость также характеризуется отсутствием адекватных амбиций и притязаний, что отличает ее от скромности (Л.Н.Галигузова, 2000). Застенчивость может проявляться в лёгкой форме и не требовать внешних вмешательств. Также не следует путать застенчивых детей с детьми, которые по своей природе менее экстравертны и предпочитают одиночество (Т.Л.Шишова, 2012). Застенчивость требует коррекции в том случае, если является дезадаптивной.

Дезадаптивная застенчивость – застенчивость, которая соответствует критериям: высокий уровень тревожности, нервно-психическое и эмоциональное напряжение, сильное расхождение в самооценке и оценке глазами других и низкий социальный статус ребёнка в группе ровесников. Вовремя проведённая коррекция дезадаптивной застенчивости поможет избежать трудностей, которые могут возникнуть у застенчивого ребёнка в будущем, а именно: чувство нереализованности и неудовлетворённости собой, ведомость и неумение постоять за свои права, в школьном возрасте может появиться навязчивый перфекционизм и синдром отличника, в более старшем возрасте могут развиваться психосоматические

заболевания (Л.Н. Галигузова, 2000; Л.И. Катаева, 2004; Т.Л. Шишова, 2012). Предполагается, что традиционные игры оказывают позитивное влияние на коррекцию и профилактику дезадаптивной застенчивости.

Традиционные народные игры – многофункциональная безопасная среда для социализации и развития личностных и коммуникативных качеств ребёнка. Народные игры также – это средство передачи культурного опыта того или иного народа. Участвуя в этих играх, ребёнок общается с культурными традициями своего народа и сохраняет их в себе для передачи следующим поколениям (Стельмах О.Д., Ступина В.Н., Чернушевич В.А., 2014). Эти игры обладают всеми необходимыми возможностями для коррекции дезадаптивной застенчивости, а именно: создают безопасную среду, которая позволяет корректировать самооценку и развивать социально-коммуникативные навыки. Благодаря тому, что народные игры содержат упрощённые формы социально-культурного и эмоционального опыта, а также уравнивают в правах всех детей-участников, застенчивые попадают в выгодную для них ситуацию, где они могут легко и естественно вступить в коммуникативные контакты с другими детьми, тем самым получая возможность обогатить свой эмоциональный опыт, багаж поведенческих реакций и опыт межличностного взаимодействия. При этом народные игры являются инструментом, не усугубляющим эгоцентризм застенчивых детей: благодаря опыту совместной деятельности в детях воспитываются интерес и уважение к значимому другому, что помогает застенчивым перестать заикаться только на себе и обратить внимание на окружающих. Чувство равенства и общности с другими переживается ребёнком как личная ценность, что в свою очередь обеспечивает коррекцию самооценки, поведения и т.п. (Чернушевич В.А., Куприянова Е.А., Бобрышова Е.И., 2016).

Научная новизна настоящего исследования заключается в изучении дезадаптивной застенчивости у детей старшего дошкольного возраста и выявлению новой системы критериев для диагностирования этого вида застенчивости, в которую включены такие параметры как самооценка, тревожность, социометрический статус ребенка и уровень притязаний. Эмпирически было выявлено влияние традиционных игр на застенчивое поведение дошкольников.

Для того, чтобы определить влияние традиционных игр на застенчивое поведение детей старшего дошкольного возраста был проведён пилотажный эксперимент. В выборку вошло 22 ребёнка в возрасте 5–6 лет, которых поделили на две группы – экспериментальную и контрольную. Результаты до и после эксперимента изучались с помощью методик «Капитан корабля» Смирновой О.Е. и Холмогоровой В.М., тест тревожности Р.Тэмбла, М.Дорки и В.Амена, «Лесенка» В.Г.Щур. Методики подобраны на основе критериев дезадаптивной застенчивости и возрастных

особенностей детей. Также был использован метод экспертного наблюдения. В игровую программу вошли следующие игры: «Имена», «Каравай», «Коза», «Тетёра», «Коршун», «Ворон И.П.», «Курочка».

Полученные данные говорят об актуальности проблемы дезадаптивной застенчивости: из 22 детей у 7 (32%) наблюдается дезадаптивная застенчивость и у 11 детей (11%) наблюдается застенчивость, близкая к дезадаптивной.

После проведения игровой программы в экспериментальной группе не осталось детей с дезадаптивной застенчивостью. Эти дети перешли в категорию «застенчивость, близкая к дезадаптивной», также два ребёнка, у которых до начала программы наблюдалась застенчивость, близкая к дезадаптивной, перешли в категорию «застенчивость в норме». Наблюдение за детьми с дезадаптивной застенчивостью и застенчивостью, близкой к дезадаптивной, во время проведения игровых занятий показало следующие результаты: если в начале занятий дети предпочитали бездействие, избегали быть в центре круга (в центре внимания), выбирали позицию наблюдателя и очень вяло и пассивно участвовали в играх, то под конец занятий они больше взаимодействовали с другими детьми, чаще улыбались, стали более инициативными и перестали замыкаться в себе.

Полученные результаты показали, что игровые программы оказывают положительное влияние на застенчивое поведение старших дошкольников, а именно: улучшают самооценку (2 ребёнка перешли в группу с высокой самооценкой, другие остались в группе со стабильно высокой самооценкой); уменьшают большой разрыв между самооценкой и оценкой глазами окружающих (наибольшее влияние – на разрыв с оценкой глазами ровесников, число детей с большим разрывом между самооценкой и оценкой глазами ровесников сократилось с 55% до 27%); повышают социометрический статус ребёнка в группе (после проведения игровых программ не осталось ни одного ребёнка со статусом «игнорируемые», все перешли в статус «дружба»), тем самым традиционные игры повысили уровень сплочённости в группе. Результаты до и после воздействия программы по методике измерения уровня тревожности оказались неоднозначными: народные игры уменьшили уровень тревожности, но не все дети с высоким уровнем тревожности перешли в группу со средним уровнем (у двоих несколько снизился уровень тревожности, при этом остался высоким). Этот результат может объясняться тем, что Методика Р. Тэмбла, М. Дорки и В. Амена является несколько устаревшей для работы с современными дошкольниками, поэтому дальнейшее исследование требует изменения выбора диагностического инструмента для определения уровня тревожности. В контрольной группе, где не проводились игровые программы, значительных изменений при первом и втором замере не наблюдалось. Таким образом, гипотеза

о положительном влиянии традиционных игр на коррекцию и профилактику дезадаптивной застенчивости подтвердилась.

Практическая работа была проведена в наставническом формате студентами-волонтерами, обучающими детей дошкольного возраста традиционным народным играм, имеющим значимый для дезадаптивной застенчивости коррекционный ресурс. В дальнейшем предполагается подтверждение главной гипотезы исследования на большей выборке.

Литература

1. *Галигузова, Л.Н.* Психологический анализ феномена детской застенчивости [Текст] / Людмила Галигузова // Вопросы психологии. 2000. № 5.
2. *Катаева, Л.И.* Работа психолога с застенчивыми детьми [Текст] / Людмила Катаева. – Москва: Издательство Книголюб, 2004.
3. *Стельмах О.Д., Ступина В.Н., Чернушевич В.А.* О возможностях игровой практики в детском саду // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 2
4. *Чернушевич В.А., Куприянова Е.А., Бобрышова Е.И.* Народная игровая культура как средство формирования норм общения в детском возрасте [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Том 6. № 2.
5. *Шишова, Т.Л.* Как преодолеть детскую застенчивость [Текст] / Татьяна Шишова. Санкт-Петербург: Речь, 2012. 120 с.

Effect of traditional Russian folk-games on shy behavior of older preschool children

Hodyrevskaya A.I.

*Student, Moscow State University
of Psychology & Education,
Moscow, Russia*

Chernushevich V.A.

*Associate Professor, Department
of Psychology and Law, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia*

Keywords: shyness, traditional folk games, preschool age, older preschool children.

Социализация детей дошкольного возраста через приобщение к ценностям «Дружба» и «Сотрудничество» (по ФОП ДО)

Шабаева Н.Г.

Студентка 2 курса
Казанский (Приволжский)
федеральный университет (ФГАОУ ВО К(П)ФУ)
Институт психологии и образования, г. Казань, Россия
e-mail: shabaewanadia@yandex.ru

Ризванова С.М.

Студентка 2 курса
Казанский (Приволжский)
федеральный университет (ФГАОУ ВО К(П)ФУ)
Институт психологии и образования, г. Казань, Россия
e-mail: rizvanovasvetlana0508@gmail.com

Ключевые слова: социализация, дети дошкольного возраста, Федеральная образовательная программа дошкольного образования, ценности, приобщение.

Социализация личности представляет собой процесс формирования личности в определенных социальных условиях, развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой [2]. Она проходит во время взаимодействия человека с окружающими людьми, семьей, друзьями, школой, работой и другими социальными институтами. От ее качества зависит вся жизнь человека, его умение влиться в коллектив, находить свое место в обществе.

Также в этом процессе формируется индивидуальная идентичность и умение осваивать социальные роли. Первая активная фаза социализации наступает в детском саду. При поступлении в младшую группу ребенок знакомится и контактирует лишь с ближайшими членами семьи, а к 6–7 годам он уже должен уметь вести себя в обществе, общаться с другими детьми и взрослыми, быть готовым к переходу в новый, более сложный социальный институт – школу. Здесь ребенок должен влиться в коллектив, найти своих первых друзей, научиться работать в команде и быть активной частью класса. Более успешным в новой среде становится ребенок, который в детском саду хорошо усвоил социальные навыки и основные ценности. Также ситуация с социализацией осложнена тем, что дети могут менять дошкольные образовательные организации или же посещать их не на постоянной основе, что ведет к потере и усложнению контакта со сверстниками. В таких обстоятельствах особенно остро встает необходимость ранней и непрерывной социализации – обучении поведению в обществе, командной и индивидуальной работе,

приучения его к основным ценностям. Ребенок должен научиться быть частью той среды, в которой оказывается.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее ФОП ДО) в рамках задач социализации основными ценностями, к которым необходимо приобщать детей, являются: «Родина», «Семья», «Дружба», «Труд», «Милосердие», «Жизнь», «Человек», «Природа», «Добро». Это предполагает воспитание у дошкольников уважения к своей семье, стране, другим людям, педагогам и сверстникам, вне зависимости от их этнической и социальной принадлежности, содействие формированию способности бережно и уважительно относиться к результатам деятельности, социальных чувств и навыков: способности к сопереживанию, общительности, дружелюбию, сотрудничеству, умению соблюдать правила, активной личностной позиции [3].

Современный этап развития отечественного образования ориентирован на раннюю социализацию молодого поколения и определены ставки на высокий уровень ребенка в любом социальном институте [1]. Делается акцент на формирование моральных ценностей и чувства принадлежности к группе, умении работать совместно с другими, в соответствии с возрастными особенностями и возможностями развития дошкольника.

В современном детском саду приобщение к основным ценностям происходит через групповую деятельность, где дети в процессе выполнения задач и игр учатся сотрудничать, устанавливать социальные и эмоциональные связи; организацию совместных проектов, где воспитанники вместе работают над проектом или заданием, учатся принимать чужую точку зрения, обмениваться идеями; организацию совместных мероприятий с родителями, мастер-классов, в ходе которых дошкольники учатся взаимодействовать с взрослыми.

Современная идея социализации направлена на положительный эффект в будущем, позволяет раскрыть потенциал ребенка и его качества, в рамках приобщения к таким ценностям как «Сотрудничество» и «Дружба».

Цель образовательной деятельности состоит в том, чтобы помочь детям осознать важность сотрудничества и дружеских отношений, развить навыки эмпатии, коммуникации, саморегуляции, умения находить компромиссы. Это осуществляется через разнообразные активности, игры, проекты, а также систематическую работу с детьми в группе.

В дошкольной образовательной организации у каждого ребенка должен быть шанс попробовать себя в различных видах командной работы в ходе мероприятий, организованных педагогами, чтобы усвоить ценности «Сотрудничество» и «Дружба», продолжить совершенствовать свои социальные навыки. В рамках этого процесса могут быть использованы различные виды игр, устраиваться мероприятия во всех группах, от младших до старших. Игры, направленные на знакомство, командообразование, сплоченность, адаптацию, которые способствуют

установлению доверия и сотрудничества между детьми. Представим несколько игр, способствующие социализации и приобщению дошкольников к ценностям «Сотрудничество» и «Дружба» в таблице 1.

Таблица 1
Игры, способствующие социализации и приобщению дошкольников к ценностям «Сотрудничество» и «Дружба»

№	Название игры	Возрастная категория	Содержание
1.	«Давай познакомимся»	Для детей дошкольного возраста	Дошкольники и воспитатель садятся кругом. Дети закрывают глаза, а педагог даёт одному из них в руки мячик, который ребята должны начать передавать по кругу. Вот один момент воспитатель говорит «Стоп!». Тогда тот, у кого в этот момент в руках находится мячик, представляется и рассказывает о себе. Игру следует продолжать, пока всё не представят свои таким образом. Игра подходит для знакомства.
2.	«Угадай кто»	4–5 лет	Дети встают в круг. Один ребёнок выходит в середину, ему завязывают глаза. Всё остальные должны начать петь песню и водить хоровод. В один момент воспитатель говорит «Стоп!», всё останавливаются. Педагог указывает на ребёнка, который подходит к стоящему в центре, и задачей ведущего является отгадать, кто стоит перед ним. Игра ориентирована на знакомство и лучшее узнавание друг друга.
3.	«Высокая башня»	6–7 лет	Дети делятся на группы по 3–4 человека. Каждой группе воспитатель даёт счётные палочки и пластилин. Детям нужно построить самую высокую башню в течение 10 минут. Игра помогает в сплочении, командообразовании, потому что дети учатся работать вместе и прислушиваться к мнению других.
4.	«Мы-строители!»	3–4 года и старше	Дети делятся на команды, каждой из которых воспитатель даёт набор конструктора. Детям необходимо построить самое красивое и прочное здание за 10 минут. Игра способствует сплочению, учит командной работе и нестандартному мышлению.
5.	«Мосты»	5–6 лет	Воспитатель делит группу пополам команды встают в разные концы комнаты. При помощи мебели и игрушек (стульчиков, столов, игрушек), дети должны построить мосты и переправиться на другую сторону. Команда, участники которой первыми полностью

№	Название игры	Возрастная категория	Содержание
			перебрались на противоположную сторону, побеждает. Игра помогает детям спланировать, учит работать в команде, сотрудничать.
6.	«Угадай зверя»	6–7 лет	Дети встают в круг, каждому даётся карточка с картинкой животного. Задача дошкольников – найти другого человека, на карточке которого изображено такое же животное. Сложность состоит в том, что дети не могут говорить вслух, и показывают животное телодвижениями и жестами. Игра учит нестандартному мышлению, умению слушать других, внимательно слушать других.
7.	«Решим вместе»	Для детей дошкольного возраста, зависит от уровня сложности заданий	Задача детей – вместе решать головоломки, предложенные воспитателем. В ходе решения дети должны обмениваться информацией и работать вместе, чтобы найти правильные ответы. Игра направлена на развитие коммуникативных навыков, умения сотрудничать, развивает аналитическое мышление.

С дошкольного возраста необходимо готовить детей к будущей жизни и контактам с обществом, которое становится все сложнее и требует все новых навыков, умения подстраиваться, находить контакт с окружающими. Поэтому первостепенное значение имеет развитие социальных навыков и усвоение основных компетенций.

Литература

1. *Дуброва Т.И.* Ранняя профессионально ориентационная работа в конурсном движении федерального проекта «Baby skills»: новые вызовы – новые решения [Текст] // Результаты современных научных исследований и разработок: сборник статей XIII Всероссийской научно-практической конференции. Пенза, 2021. С. 196–199.
2. *Колета И.В.* Социализация личности: особенности процесса [Электронный ресурс] // Высшее техническое образование. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-lichnosti-osobennosti-protssessa> (дата обращения: 21.09.2023).
3. Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 N 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 № 71847). [Электронный ресурс]. Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 15.09.2023).

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта кандидата педагогических наук, доцента, доцента кафедры дошкольного образования Института психологии и образования ФГАОУ ВО Казанский (Приволжский) федеральный университет, Н.Н. Новик.

**Socialization of preschool children
through inclusion to the values of “Friendship”
and “Cooperation” (according to FOP DO)**

Shabaeva N.G.

*Student, Kazan (Volga Region) Federal University,
Institute of Psychology and Education, Kazan, Russia
e-mail: shabaewanadia@yandex.ru*

Rizvanova S.M.

*Student, Kazan (Volga Region) Federal University,
Institute of Psychology and Education, Kazan, Russia
e-mail: rizvanovasvetlana0508@gmail.com*

Keywords: socialization, preschool children, Federal educational program of preschool education, values, inclusion.

ЧАСТЬ 4. ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Развитие цифровой культуры общества на площадках технопарка и кванториума вуза в контексте формирования цифровой образовательной среды

Алексеева Т.В.

*доктор технических наук, профессор,
Нижегородский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО НГПУ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8035-7293>
e-mail: zyablova@mail.ru*

Поначугин А.В.

*кандидат экономических наук, заведующий кафедрой,
Нижегородский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО НГПУ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
e-mail: sasha3@bk.ru*

Быстров И.А.

*лаборант технопарка универсальных педагогических компетенций,
Нижегородский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО НГПУ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
e-mail: VIA999@mail.ru*

Мальшев Р.Р.

*лаборант педагогического технопарка «Кванториум»,
Нижегородский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО НГПУ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
e-mail: MalyshevRR@mail.ru*

Ключевые слова: цифровая культура, образовательное пространство, цифровая трансформация, технопарк, кванториум.

Стратегия современного общества на фоне непрерывного изменения социально-экономических отношений и информационно-коммуникационного пространства, развития и внедрения новых технологий, трансформации общественного сознания предполагает наличие и постоянное совершенствование цифровых технологий. Цифровая трансформация затронула практически все сферы жизни человеческого сообщества, при этом требуется образовательное пространство, нацеленное на формирование необходимой цифровой

культуры гражданам, относящимся к различным профессиональным, социальным и возрастным группам.

В России в рамках Национального проекта «Образование» созданы технопарки и кванториумы различной направленности, в том числе при образовательных организациях высшего образования. В частности, такие сущности присутствуют в ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина».

Технопарк и кванториум – это площадка для формирования единого образовательного пространства, направленного на развитие и совершенствование практических навыков студентов, как будущих педагогов образовательных организаций всех уровней, школьников и действующих педагогов в первую очередь опираясь на применение в процессе обучения современных цифровых технологий на принципах междисциплинарности и метапредметности. Локации этих сущностей нацпроекта оснащены современным оборудованием, цифровыми лабораториями, программным обеспечением по направлениям химия, биология, физика, генетика, астрономия, экономика, технология, робототехника, VR-технологии, альтернативная энергетика и др.

Мероприятия со школьниками в онлайн и офлайн форматах проводятся в виде различных проектов, дополнительных образовательных программ, экскурсий, образовательных интерактивов, мастер-классов в рамках работы с базовыми школами – партнерами (в том числе сетевых образовательных программ), образовательных организаций с классами инженерной и психологопедагогической направленности, программ и совместных проектов с родителями, реализации современных сервисов по профориентации.

Подготовка студентов проводится в процессе освоения учебных дисциплин и практик в пространствах кванториума и технопарка, проектной деятельности (в том числе выполнения ВКР по заказам работодателей), осуществления коллабораций в межпредметных и межвозрастных группах, реализации демонстрационных экзаменов (в том числе исполнения отложенных трудовых договоров), научно-исследовательской работы.

Повышение квалификации педагогических работников общеобразовательных организаций, центров дополнительного образования, центров образования «IT-куб» и «Точка роста», детских и мобильных технопарков «Кванториум» происходит в рамках реализации дополнительных профессиональных программ, обмена опытом в рамках конференций, форумов, методических семинаров, а также создания методических разработок, цифрового контента и их внедрения в образовательную деятельность на всех уровнях, интеграциям современной насыщенной учебной инфраструктуры в педобразование.

Кроме этого, в технопарке и кванториуме Мининского университета разработаны и реализуются иные практики, способствующие активизации цифровой активности общества в различных областях деятельности с использованием перспективных моделей инновационного развития с применением искусственного интеллекта, виртуальных и дополненных реальностей, робототехники, облачных сервисов, технологий беспроводной связи, формирования моделей сетевого взаимодействия.

Таким образом, нет никакого сомнения в том, что технопарки и кванториумы вузов на современном этапе способствуют динамичному формированию и цифровой трансформации образовательного пространства «умного» общества на всех его уровнях, стремящегося к социальной и профессиональной мобильности, гибкости, развитию цифровой культуры, становлению новой цифровой реальности, ориентированного на осуществление потребностей каждого его члена.

Литература

1. Дьячковская И.А. Мобильный технопарк «Кванториум» как средство развития технического творчества // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. Т. 108. № 6 (108). С. 78–81. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.108.6.111>
2. Костычева А.А., Астахова Е.С. Архитектура детских технопарков // Вестник ТГАСУ. 2019. Т. 21. № 5. С. 62–73. DOI: 10.31675/1607-1859-2019-21-5-62-73
3. Чибухчян-Журавлева М.С. Становление современных цифровых профессий и проблема профилактики профессиональной деформации их представителей // Школа будущего. 2022. № 5. С. 53–62. DOI: 10.55090/19964552_2022_5_52_63

**Development of digital culture
of society on platforms technopark and university
quantorium in the context of the formation
of a digital educational environment**

Alekseeva T.V.

*doctor of technical sciences, professor,
Nizhny novgorod state pedagogical university,
Nizhny Novgorod, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8035-7293>
e-mail: zyablova@mail.ru

Ponachugin A.V.

*candidate of economic sciences, head of department,
Nizhny novgorod state pedagogical university,
Nizhny Novgorod, Russia*
e-mail: sasha3@bk.ru

Bystrov I.A.

*laboratory assistant at the technopark
of universal pedagogical competencies,
Nizhny novgorod state pedagogical university,
Nizhny Novgorod, Russia*
e-mail: BIA999@mail.ru

Malyshev R.R.

*laboratory assistant at the «Quantorium»
pedagogical technology park,
Nizhny novgorod state pedagogical university,
Nizhny Novgorod, Russia*
e-mail: MalyshevRR@mail.ru

Keywords: digital culture, educational space, digital transformation, technology park, quantorium.

Роль социальных сетей и рекламных постов в повышении качества образования в эпоху цифровой революции

Асташина М.С.

аспирант,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-3271>

e-mail: astmari-05@yandex.ru

Аннотация: В данной статье автор анализирует использование социальных сетей для обмена знаниями и опытом, повышения мотивации и интереса к учебному процессу, а также для создания сообществ, способствующих развитию профессиональных навыков и компетенций у обучающихся. В статье приводятся рекомендации по эффективному использованию социальных сетей в образовательных целях.

Ключевые слова: социальные сети, средство обучения.

В 2018 году ученые из Катарского университета (Доха) провели исследование влияния использования социальных сетей на успеваемость и выяснили, что линейной связи между успеваемостью и использованием социальных сетей не существует [Al-Yafi, El-Masri, Tsai, 2018]. Несмотря на то, что в обществе существуют предубеждения по поводу негативного влияния информационных технологий на образовательный процесс, в данной статье автор будет придерживаться мнения, что социальные сети могут способствовать неформальному обучению [Forkosh-Baruch, Hershkovitz, 2012].

В 2019 С.Л. Таланов провел социологическое исследование в ведущих вузах города Ярославля и выяснил, что только около 25 % студентов используют социальные сети как инструмент, с помощью которого возможно повысить свой уровень образованности [Таланов, 2019, с. 87]. В связи с этим на преподавателей вузов и учителей школ ложится большая ответственность не только научить обучающихся пользоваться социальными сетями как дополнительным источником знаний, но и сформировать навыки поиска и обработки достоверной информации (по наблюдениям С.Л. Таланова, «у большинства студентов не сформированы навыки критического мышления» [Таланов, 2019, с. 87]).

Таким образом, **научная новизна** данной статьи заключается в том, что автор дополняет и углубляет современные подходы к использованию социальных сетей в образовании для качественного обучения и создания интерактивной обучающей среды, что является актуальным

направлением в современном образовательном процессе. Кроме того, статья подчеркивает необходимость дальнейших исследований в данной области, чтобы определить оптимальные способы использования социальных сетей в обучении.

В рамках проведенного исследования был использован **теоретический метод** (анализ методической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования как российских, так и зарубежных ученых и исследователей) и **экспериментальные методы** (анкетирование и беседа, целью которых было выяснение потенциала использования социальных сетей в образовательном процессе).

В анкетировании приняли участие 57 студентов Института «Иностранные языки, современные коммуникации и управление» ФГБОУ ВО МГППУ, которые изучают английский и итальянский языки (2022 год). Опросник содержал следующие вопросы:

1. Сколько времени вы проводите в социальных сетях?
2. Используете ли вы социальные сети для самообразования?
3. Какие темы изучаете в социальных сетях?
4. В каком формате предпочитаете изучать материал в социальных сетях (текстовый пост и лонгрид, серия картинок, формат «историй», короткие видео «шорты», видео больше 1 минуты, аудиоподкаст, видеоподкаст и другое)?
5. На какие страницы подписаны и почему?

Подавляющее большинство студентов отметило, что проводят в социальных сетях больше 2 часов в день (63,2%). Однако достаточно маленький процент обучающихся используют социальные сети для самообразования (19%). В социальных сетях предпочитают смотреть короткие ролики «шорты» и читать короткие посты на тему изучения иностранных языков и методики преподавания, что напрямую связано с профилем подготовки студентов в бакалавриате. Студенты также отмечают, что слушают аудио- и видео-подкасты (70,2%) на абсолютно разные темы (финансы, технологии, искусство и другие).

В ходе индивидуальной беседы было выяснено, что студенты подписались на социальные сети онлайн-школы Английского языка Skyeng и на отдельные странички преподавателей иностранных языков, увидев рекламу, поскольку им понравилась подача материала (доступная форма, простота изложения, применимость в жизни) и образ «транслятора информации» (харизма автора, чувство юмора, возможность расслабиться и изучить что-то новое).

Поскольку использование сетевых технологий предполагает выстраивание образовательного взаимодействия между субъектами процесса обучения не только непрерывным и удобным, но и психологически комфортным способом [Кузьмин, 2014, с. 172], то преподавателю не-

обходимо быть знакомым с особенностями социальных сетей, чтобы обеспечить своим студентам интерактивную платформу для общения и обмена знаниями. Далее будут описаны некоторые способы использования социальных сетей для повышения качества образования:

1. *Расширение доступа к информации и ресурсам.* Преподаватель может создать группу со своими авторскими материалами в какой-то социальной сети, а может присылать ссылки на дополнительные источники информации, опубликованные коллегами и образовательными организациями. Такой подход позволит сделать обучение более персонализированным (любой ученик «становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования...» [Дьюи, 2009, с. 20]) и гибким, поскольку таким образом можно учитывать интересы и потребности каждого ученика и предоставить список источников.
2. *Вовлечение студентов в активное обучение.* Преподаватель в социальных сетях может стимулировать студентов к активному участию в образовательном процессе (например, в комментариях под постом), поскольку они могут задавать вопросы, делиться идеями и обсуждать темы как с преподавателем, так и со сверстниками. Этот интерактивный подход к обучению помогает формировать информационно-коммуникационную компетентность личности студента, развитие которой в системе непрерывного образования является одним из актуальных вызовов [Темербекова, Кудрявцев, 2009, с. 247].
3. *Оценка и обратная связь:* Социальные сети предоставляют возможность для оценки и обратной связи на основе участия студентов в онлайн-дискуссиях и проектах. Поскольку «обратная связь должна предоставляться своевременно» [Рейнольдс, 2021], то социальные сети могут стать отличным решением данной задачи, поскольку оперативный доступ к сети есть как у преподавателя, так и у ученика.
4. *Создание сообществ для обмена опытом и сотрудничества:* Социальные сети помогают формировать виртуальные и реальные сообщества (для поддержки, вдохновения и мотивации участников) и могут стать своеобразным входом в это сообщество с помощью своих «рекламных» постов (например, регистрация на Всемирный Фестиваль Молодежи и Студентов 2024 [Росмолодёжь, 2023]). Данный пост рекламирует студентам «годное предложение», а именно «после зимней сессии собрать чемодан и на несколько дней махнуть в «Сириус», чтобы встретиться со сверстниками со всего мира и вместе принять участие в строительстве общего будущего». Еще до начала программы студенты могут начать переписываться в комментариях под данным постом и завести новые знакомства в разных уголках страны. Из данного примера видно, что социальные сети облегчают обмен опытом между студентами, что в свою очередь

способствует сотрудничеству и созданию новых идей и решений. Это особенно важно в контексте междисциплинарных проектов, где совместное использование знаний и навыков может привести к инновациям и открытиям.

В заключение стоит отметить, что социальные сети могут играть важную роль в повышении качества образования, способствуя созданию динамичной и творческой среды, стимулирующей инновации и повышающей качество образования. Тем не менее, необходимо учитывать как положительные, так и негативные аспекты использования социальных сетей в образовании, чтобы эффективно планировать образовательную траекторию развития обучающихся. Предполагается, что дальнейшие исследования влияния социальных сетей на обучающихся должны быть проведены с целью определения наиболее эффективных стратегий использования социальных сетей в образовательном процессе.

Литература

1. Дьюи Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. М.: Педагогика-Пресс, 2009. – 340 с.
2. Кузьмин С.В. Опыт применения сетевого интерактивного средства обучения в учебном процессе вуза // Научное обозрение. Педагогические науки. 2014. No 1. С. 172–173.
3. Официальный телеграм-канал «Росмолодёжь» (пост от 1 сентября 2023) [Электронный ресурс]. URL: <https://t.me/rosmolodez/9441> (дата обращения – 02.10.2023).
4. Рейнольдс Л. 20 способов дать обратную связь для обучения от 23.09.2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://blendedlearning.pro/new-school/marafon2021/feedback/20feedback/> (дата обращения – 02.10.2023).
5. Темербекова А.А., Кудрявцев Н.Г. Использование социальных сетей в качестве интерактивного средства обучения студентов вуза. Вестник ТвГУ. Серия “Педагогика и психология”. 2018. Выпуск 1(46). С. 246–257.
6. Forkosh-Baruch, A., & Hershkovitz, A. A case study of Israeli higher-education institutes sharing scholarly information with the community via social networks // Inter- net and Higher Education, 2012. Vol.15, pp. 58–68.
7. Karim Al-Yafi, Mazen El-Masri, Ray Tsai. The effects of using social network sites on academic performance: the case of Qatar // Journal of Enterprise Information Management. 2018. Vol. 31. No.3, pp. 446 462.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя профессора И.В. Дергачеву и профессора С.М. Махмудову.

The role of social media in improving the quality of education in the era of the digital revolution (including the use of promotional posts on social media)

Astashina M.S.

PhD student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1673-3271>

e-mail: astmari-05@yandex.ru

Keywords: social networks, teaching tool.

Программа автоматизированного контроля разработки функциональной схемы цифрового телеграфного устройства

Березкин Д.А.

курсант, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков (КВВАУЛ),
г. Краснодар, Российская Федерация
e-mail: berezkin1801100@yandex.ru

Коновальцев Э.В.

кандидат технических наук,
заместитель начальника кафедры,
Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков (КВВАУЛ),
г. Краснодар, Российская Федерация
e-mail: ed-lenchik@mail.ru

Ключевые слова: карта Карно, таблица состояний, минимизация, булева функция, заданный базис.

Подготовка специалистов в сфере передачи данных, как и в других областях, заключается в привитии знаний, навыков и умений по изучаемым дисциплинам. Для закрепления знаний, навыков и привитии умений проводится такой вид занятий как практические. Применение автоматизации процесса выполнения заданий на данных занятиях позволяет ускорить процесс оценки обучающегося и исключить ошибочные действия преподавателя. Научная новизна работы заключается в использовании программно-математического обеспечения, разработанного в среде программирования Delphi, позволяющее подготовить исходные данные для разработки функциональной схемы кодопреобразователя, входящего в состав телеграфного цифрового устройства передачи данных [1].

Кодопреобразователем называется цифровой узел комбинационного типа, преобразующий один параллельный (m -разрядный) код в другой (n -разрядный).

Для подготовки исходных данных необходимо: построить таблицу состояний; записать булевы функции; минимизировать их; привести функции к заданному базису.

В общем случае при построении кодопреобразователя составляется таблица состояний, одна часть которой содержит информацию о первом коде, а вторая часть – о втором. Рассмотрим преобразование двоичного кода 8-4-2-1 в двоичный код МТК-2 в соответствии с входным передаваемым словом [2].

Телеграфный трехрегистровый код МТК-2 был принят в СССР в 1963 году. Код пяти битовый (всего 32 разных комбинации), поэтому

используются 3 разных регистра (русский, латинский, цифры), переключаемые управляющими символами РУС, ЛАТ, ЦИФ. Букв Ъ и Ё нет, вместо буква Ч используют цифру 4. МТК-2 основан на международном телеграфном коде № 2 (ТА2), рекомендованном Международным консультативным комитетом по телефонии и телеграфии в 1932 году [3].

В качестве входного слова используем фамилию обучающегося – Чернов Ю.Б. Исходные данные и таблица состояний будут иметь вид, представленный на рисунке 1.

Разработка цифрового автомата Суммир ×

Исходные данные

ФИО Чернов Ю.Б.

Код КОИ-8 МТК-2

Серия ЛЭ

Тип триггера JK D

Базис И-НЕ ИЛИ-НЕ

.doc

		МТК-2				Код 8-4-2-1			
		Y4	Y3	Y2	Y1	X3	X2	X1	X0
0	циф	1	1	0	1	1	0	0	0
1	4	0	1	0	1	0	0	0	1
2	рчс	0	0	0	0	0	0	1	0
3	Е	1	0	0	0	0	0	1	1
4	Р	0	1	0	1	0	0	1	0
5	Н	0	0	1	1	0	0	1	0
6	О	0	0	0	1	1	0	1	1
7	В	1	1	0	0	1	0	1	1
8	циф	1	1	0	1	1	1	0	0
9		0	0	1	0	0	1	0	0
10	Ю	1	1	0	1	0	1	0	1
11	.	0	0	1	1	1	1	0	1
12	рчс	0	0	0	0	1	1	0	0
13	Б	1	0	0	1	1	1	0	1
14	циф	1	1	0	1	1	1	1	0
15	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	1	1	1	1

Рис. 1. Таблица состояний

Следующим шагом программа формирует булевы функции. На рисунке 2 представлено окно программы, отображающее данные функции.

Запись алгебраических функций - □ ×

$Y_0 = \overline{x_3} \overline{x_2} \overline{x_1} \overline{x_0} + \overline{x_3} \overline{x_2} x_1 \overline{x_0} + \overline{x_3} x_2 \overline{x_1} \overline{x_0} + \overline{x_3} x_2 x_1 \overline{x_0} + \overline{x_3} \overline{x_2} \overline{x_1} x_0 + \overline{x_3} \overline{x_2} x_1 x_0 + \overline{x_3} x_2 \overline{x_1} x_0 + \overline{x_3} x_2 x_1 x_0$

$Y_1 = \overline{x_3} \overline{x_2} \overline{x_1} \overline{x_0} + \overline{x_3} \overline{x_2} \overline{x_1} x_0 + \overline{x_3} \overline{x_2} x_1 \overline{x_0} + \overline{x_3} \overline{x_2} x_1 x_0 + \overline{x_3} x_2 \overline{x_1} \overline{x_0} + \overline{x_3} x_2 \overline{x_1} x_0 + \overline{x_3} x_2 x_1 \overline{x_0} + \overline{x_3} x_2 x_1 x_0$

$Y_2 = \overline{x_3} \overline{x_2} \overline{x_1} \overline{x_0} + \overline{x_3} \overline{x_2} \overline{x_1} x_0 + \overline{x_3} \overline{x_2} x_1 \overline{x_0}$

$Y_3 = \overline{x_3} \overline{x_2} \overline{x_1} \overline{x_0} + \overline{x_3} \overline{x_2} \overline{x_1} x_0 + \overline{x_3} \overline{x_2} x_1 \overline{x_0} + \overline{x_3} \overline{x_2} x_1 x_0 + \overline{x_3} x_2 \overline{x_1} \overline{x_0} + \overline{x_3} x_2 \overline{x_1} x_0$

$Y_4 = \overline{x_3} \overline{x_2} \overline{x_1} \overline{x_0} + \overline{x_3} \overline{x_2} \overline{x_1} x_0 + \overline{x_3} \overline{x_2} x_1 \overline{x_0} + \overline{x_3} \overline{x_2} x_1 x_0 + \overline{x_3} x_2 \overline{x_1} \overline{x_0} + \overline{x_3} x_2 \overline{x_1} x_0$

Рис. 2. Булевы (алгебраические) функции

В соответствии с логикой работы программы на следующем этапе происходит минимизация сформированных булевых функций. Под минимизацией понимают такое ее упрощение, при котором, построенные на ее основе, функциональная, а затем и принципиальная схемы будут содержать меньшее количество логических элементов, иметь более высокое быстродействие, меньшее энергопотребление [2].

Упрощение (минимизация) функций с помощью алгебраических преобразований представляет собой сложную, порой трудно разрешимую задачу, особенно если количество переменных и слагаемых велико. В этом случае пользуются формальными методами упрощения функций. Одним из них является метод минимизации логических функций с помощью карт Карно [4].

Карта Карно представляет собой прямоугольник, разделенный на квадраты, количество которых равно 2^n , т. е. количеству наборов. Каждый квадрат соответствует одному набору функции. Функцию наносят на карту Карно, ставя «1» в квадратах, соответствующих наборам, на которых функция равна «1»; в квадратах, соответствующих факультативным наборам, ставится буква «Ф»; в остальных квадратах ставится «0» либо ничего не ставится [2].

На рисунке 3 представлено окно программы, отображающее минимизированные булевы функции и карты Карно.

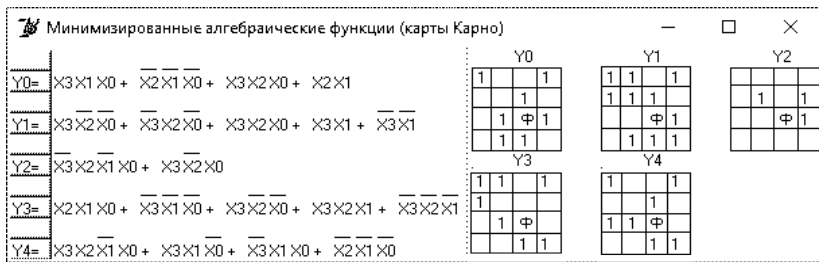


Рис. 3. Минимизированные булевы функции и карты Карно

В качестве подсказки предусмотрено отображение справочной информации об использовании факультативных наборов «Ф» при склеивании карт Карно (см. рисунок 4). В данном окне на «1» заменены те клетки «Ф», которые использованы при склеивании.

Функции, полученные в результате минимизации, могут быть реализованы с помощью логических элементов «И», «ИЛИ» и «НЕ». Однако надо иметь в виду, что большинство серий цифровых интегральных микросхем базовыми элементами имеют логические элементы типа «И-НЕ» и «ИЛИ-НЕ».

цифровых устройств, а также на этапе проектирования радиоэлектронных систем и комплексов различного назначения.

Разработанный программный продукт и ЭВМ рекомендуется защитить от несанкционированного доступа способами, представленными в [5; 6].

Литература

1. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2023614185 Российская Федерация. Программа подготовки исходных данных для разработки функциональной схемы кодопреобразователя цифрового устройства аппаратуры передачи данных: № 2023612932: заявл. 14.02.2023: опубл. 27.02.2023 / Э.В. Коновальцев. – EDN JUPPED.
2. *Грачев Н.П., Иванов С.Е.* Методическая разработка для выполнения курсовой работы «Разработка цифрового автомата» по дисциплине «Вычислительная техника и информационные технологии». СПб.: ВАС, 2013. 36 с.
3. МТК-2. [Электронный ресурс]. [URL]: <https://ru.wikipedia.org/wiki/МТК-2> (дата обращения 03.08.2022).
4. *Коновальцев Э.В.* Программная реализация расчёта карт Карно в интересах разработки преобразователя кодов цифрового автомата / Э.В. Коновальцев, Н.А. Куприянов, Н.Р. Селиванов // Передовые технологические разработки: перспективы внедрения в производство и эффективность, Армавир, 21–22 апреля 2023 года. – Армавир: Юконф, 2023. – С. 110–115. – EDN ZLTHIN.
5. *Полунин Я.В., Коновальцев Э.В.* К вопросу защиты программного продукта от несанкционированного копирования / Я.В. Полунин, Э.В. Коновальцев // Энергетика и автоматизация в современном обществе: Материалы V Международной научно-практической конференции обучающихся и преподавателей, Санкт-Петербург, 20 мая 2022 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2022. – С. 21–26. – EDN LLBSIG.
6. *Полунин Я.В., Коновальцев Э.В.* Способ ограничения подключений CD (DVD) дисков к персональному компьютеру / Я.В. Полунин, Э.В. Коновальцев // Энергетика и автоматизация в современном обществе: Материалы V Международной научно-практической конференции обучающихся и преподавателей, Санкт-Петербург, 20 мая 2022 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2022. – С. 70–73. – EDN LRDJRN.

The program of automated control of the development of the functional scheme of a digital telegraph device

Berezkin D.A.

*cadet, Krasnodar Higher Military Aviation
School of Pilots (KVVAUL),
Krasnodar, Russian Federation
e-mail: berezkin1801100@yandex.ru*

Konovaltsev E.V.

*Candidate of Technical Sciences, Deputy Head of the Department,
Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots (KVVAUL),
Krasnodar, Russian Federation
e-mail: ed-lenchik@mail.ru*

Keywords: Carnot map, state table, minimization, Boolean function, given basis.

Перспективы и риски применения цифровых ресурсов для организации учебного процесса студентов

Быстрова А.А.
магистрант,

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет НИУ «БелГУ»,
г. Белгород, Российская Федерация
e-mail: 1nastyabystrova1@mail.ru

Ключевые слова: цифровые ресурсы в обучении, дистанционное обучение, цифровые ресурсы для студентов, перспективы использования цифровых ресурсов, цифровые платформы для учебы.

Введение и проблема исследования. Пандемия привнесла изменения во все сферы нашей жизни, в том числе и в особенности построения учебного процесса студентов. Именно во время пандемии все студенты перешли на дистанционный формат обучения, который породил и способствовал активному внедрению новых способов, цифровых ресурсов и технологий обучения студентов, которые активно используются и сейчас в очном формате обучения. Попутно отметим, что трансформация современного процесса обучения обусловлена не только пандемией, но еще и социальными, экономическими, педагогическими факторами и др., которые также определяют тенденции развития цифрового образования в современной высшей школе, а также риски и угрозы связанные с этими факторами.

На сегодняшний день в области педагогики еще нет единого определения «цифровой ресурс», т.к. в данной сфере это явление достаточно молодое. Например, Петрищева Н.Н. дает следующее определение понятию «цифровой ресурс» – это учебный контент, созданный на базе цифровых технологий и функционирующий при помощи цифровых устройств [2].

Несмотря на активное внедрение цифровых технологий в процесс обучения, мы можем отметить такой важный фактор, как неподготовленность педагогических кадров для преподавания в вузах посредством использования всех этих технологий, неподготовленность самих студентов, да и, в целом, неподготовленность всей системы образования в контексте цифровизации [1]. Но при всем этом, нет сомнений, что внедрение новых технологий в процессы обучения в университете оказывает положительный эффект на процесс образования и способствует появлению новых особенностей и навыков в сфере преподавания.

Исходя из всего вышесказанного, проблема нашего исследования может быть сформулирована так: перспективы внедрения цифровых ресурсов в процесс обучения современных студентов.

Научная новизна нашего исследования состоит в том, что мы изучаем существенно новую научную проблему, которая ранее не исследовалась, так как раньше люди не сталкивались с феноменом активного внедрения цифровых ресурсов в процесс обучения студентов.

Основным методом нашего исследования стал эксперимент, т.к. автор данной работы сам погрузился в учебный процесс с внедрением цифровых ресурсов, и на личном опыте, в том числе и с взаимодействием с преподавателями, изучил все его особенности.

Изложение основного материала. Внедрение цифровых технологий в процесс обучения стало неотъемлемым для современного образования в вузах, а пандемия способствовала ускорению данного процесса.

Отметим, что современные студенты в значительной степени отличаются от студентов вузов 20–30 лет назад. Это обусловлено как изменением самого человека, так и общества в целом. Так как общество не стоит на месте и развивается, способы преподавания должны подстраиваться под новые особенности современных студентов, которые являются уверенными пользователями компьютеров и гаджетов, и их смело можно назвать «цифровым поколением».

На наш взгляд, основная цель внедрения новых технологий в образовательные процессы, а также организация учебного процесса в цифровых форматах состоит в том, чтобы применять новые технологии, активно входящие во все процессы и сферы нашей жизни, с целью перехода к персонализированному и ориентированному на результат образовательному процессу.

Но такое тотальное и ускоренное внедрение в систему образования новых технологий и способов преподавания имеет определенные риски, обусловленные тем, что современные студенты еще не до конца приспособлены к данному способу обучения. Страдает качество и уровень полученных знаний, упускается возможность формирования творческого мышления, которое по своему происхождению диалогично.

Здесь же стоит сказать о низкой оснащенности образовательных учреждений средствами внедрения новых технологий в процесс обучения. Сюда можно добавить еще не до конца отточенные практические навыки преподавателей в вопросе владения технологиями, а именно отсутствие изученной и проверенной на практике во всех вопросах педагогической теории цифрового развития. В свою очередь Стрекалов Н.Б. выделяет еще и такие риски, как деградация базовых навыков и компетенций у студентов, снижение аспекта статусности образования, снижение личного общения, тем самым снижения качества знаний и другое [3].

Несмотря на перечисленные риски, необходимо отметить наличие положительных черт и перспектив внедрения цифровых ресурсов в процесс образования. Эти феномены развивают в студентах самостоятельность (поиск информации, необходимая для освоения темы), навыки

адаптации, заинтересованность студента (внедрение новых технологий и процессов позволяет сделать обычное образование более интересным, тем самым захватить внимание студента).

Сюда же мы отнесем пересмотр основ преподавания и трансформация самой системы обучения, появление новых навыков у преподавателей, которые заинтересуют студентов идти учиться на данную специальность (т.к. в последнее время профессия преподавателя не такая востребованная, как ранее), возможность обучения из любой точки мира (повышение доступности образования), развитие навыков самостоятельной ориентации студентов в интернет-пространстве для поиска необходимой информации и многое другое.

Вывод. Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что сам факт внедрения цифровизации в процесс современной системы образования играет большую роль в качестве образования и в процессе его получения. Информатизации образования способствует разработка и активное внедрение цифровых образовательных ресурсов, содействующих формированию и развитию учебной автономии студентов и обеспечивающих индивидуализацию обучения.

Дальнейшая цифровизация всего общества будет способствовать переводу вузовского образования на существенно новый уровень своего развития, а постепенное накопление опыта в области внедрения цифровых технологий и ресурсов в процесс обучения обеспечит повышение их эффективности.

Конечно, как и любой другой феномен, внедрение цифровых технологий в образовательный процесс имеет свои плюсы и минусы, но, обращая внимание на то, что активное внедрение цифровых ресурсов обусловлено развитием технологий в обществе, мы можем сделать вывод, что исследуемый нами процесс необратим, и он в любом случае бы произошел, но более постепенно, что исключило бы некоторые риски, которые были перечислены в данной работе.

Литература

1. *Певзнер М.Н., Петряков П.А., Доница И.А.* Цифровая трансформация образовательного процесса в вузе: риски и угрозы [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovatel'nogo-protssessa-v-vuze-riski-i-ugrozy> (дата обращения: 09.08.2023).
2. *Петрищева Н.Н.* Цифровые ресурсы как инструмент современной образовательной среды педагогического вуза [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-resursy-kak-instrument-sovremennoy-obrazovatel'noy-sredy-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 03.08.2023).

3. *Стрекалова Н.Б.* Риски внедрения цифровых технологий в образование [Электронный ресурс] // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. № 2. URL: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88> (дата обращения: 03.08.2023).

Prospects and risks of using digital resources to organize the educational process of students

Bystrova A.A.

master's student,

Belgorod State National

Research University NRU "BelSU"

Belgorod, Russia

e-mail: 1nastyabystrova1@mail.ru

Keywords: digital resources in education, distance learning, digital resources for students, prospects for using digital resources, digital platforms for learning.

Роль наставников в развитии компетенций будущих педагогов в эпоху цифровых технологий

Валиева Н.З.

*магистрант, Узбекский государственный
университет мировых языков (УзГУМЯ),*

г. Ташкент, Узбекистан

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4409-8147>

e-mail: rakhmankulovanargizakhon@gmail.com

Ключевые слова: наставничество, развитие компетенций, цифровые технологии, образовательная среда, педагогическая мастерность, коммуникационные навыки, цифровая грамотность, технологическая подготовка.

Введение. Наставничество, как образовательная практика, исторически играло ключевую роль в развитии профессионализма и компетенций в педагогической сфере. Впервые использованное в древних философских учениях, это понятие было перенесено в современную образовательную среду, где оно оказало значительное воздействие на подготовку будущих педагогов. Наставничество представляет собой более чем просто передачу знаний; это процесс, включающий менторство, поддержку и развитие профессиональных навыков и качеств. Эффективное наставничество может значительно повысить качество образования и подготовить педагогов к сложным задачам, с которыми они сталкиваются в эпоху цифровых технологий.

Сегодняшний образовательный ландшафт быстро эволюционирует под воздействием цифровых технологий. Цифровые инструменты и ресурсы стали неотъемлемой частью обучения, предоставляя уникальные возможности и вызовы для педагогов. В этом контексте наставничество приобретает особую актуальность. Педагоги будущего должны уметь адаптироваться к постоянно меняющейся технологической среде и использовать цифровые ресурсы для достижения образовательных целей. Роль наставников в этой эпохе становится критически важной, поскольку они не только передают знания, но и формируют компетенции и навыки, необходимые для успешного применения цифровых технологий в образовании.

Целью данного исследования является анализ и понимание роли наставников в развитии компетенций будущих педагогов в эпоху цифровых технологий. Для достижения этой цели мы поставили следующие задачи:

1. Изучить актуальные теоретические исследования и литературные источники, касающиеся наставничества и его влияния на профессиональное развитие педагогов.

2. Проанализировать роль цифровых технологий в современном образовании и их воздействие на требования к компетенциям будущих педагогов.
3. Провести исследование практик наставничества в контексте цифровых технологий, включая анализ эффективности таких практик.
4. Предложить рекомендации для оптимизации наставнических подходов в подготовке будущих педагогов с учетом требований цифровой эпохи.

Данный исследовательский проект направлен на расширение наших знаний о том, как наставничество может содействовать развитию компетенций педагогов в мире цифровых технологий и на том, как это может повысить качество образования в будущем.

Современное образование неизбежно столкнулось с переворотом, вызванным внедрением цифровых технологий в обучение. Эти технологии изменили способы обучения и требования к педагогам. Сегодняшние учащиеся выросли в мире смартфонов, интернета и виртуальной реальности, что создает новые ожидания и потребности в обучении. Эффективное использование цифровых технологий стало ключевой компетенцией для будущих педагогов. Они должны быть готовы не только преподавать с использованием электронных учебных ресурсов, но и развивать критическое мышление и навыки цифровой грамотности у своих учеников.

Наставничество в образовании – это сложный и многогранный процесс, включающий в себя менторство, консультации, обратную связь и поддержку. Наставничество не только направлено на передачу знаний, но и на развитие профессиональных навыков и личностных качеств будущих педагогов. Оно ориентировано на индивидуальные потребности и контекст обучения, что делает его особенно важным в эпоху цифровых технологий. Наставничество может помочь студентам-педагогам не только освоить новые технологии, но и понять, как эффективно интегрировать их в учебный процесс для достижения образовательных целей.

Сегодняшняя образовательная среда характеризуется быстрыми изменениями и постоянными вызовами. Традиционные методики обучения могут стать устаревшими уже в ближайшем будущем. В такой среде педагоги будущего должны обладать гибкими компетенциями, которые позволят им эффективно реагировать на новые технологии и методики обучения. Ключевые компетенции включают в себя не только технические навыки, но и способность адаптироваться, сотрудничать и инновировать. Наставничество играет важную роль в развитии этих компетенций, помогая будущим педагогам успешно ориентироваться в быстро меняющемся образовательном ландшафте.

Методология исследования. Для достижения целей и задач исследования о роли наставников в развитии компетенций будущих

педагогов в эпоху цифровых технологий был выбран многоуровневый методологический подход. Этот подход включает следующие методы исследования:

1. **Анкетирование:** Были разработаны структурированные анкеты, предназначенные для сбора качественных и количественных данных у студентов-педагогов о восприятии роли наставников в развитии их компетенций в области цифровых технологий.
2. **Интервью:** Были проведены качественные интервью с опытными наставниками, чтобы получить их взгляд на свою роль и методы, используемые при подготовке будущих педагогов в области цифровых технологий.
3. **Наблюдение:** Были организованы наблюдения за процессами наставничества в образовательных учреждениях с целью получения непосредственных данных о взаимодействии наставников и студентов. Выборка для данного исследования включает в себя студентов, обучающихся на педагогических факультетах в различных образовательных учреждениях. Студенты были выбраны случайным образом с учетом разных уровней образования (бакалавр, магистр) и специализаций (начальное образование, среднее образование, высшее образование).

Наставники, в свою очередь, были подобраны из числа опытных педагогов, обладающих опытом в обучении студентов в эпоху цифровых технологий. Они представляют разные образовательные институты и специализации, чтобы получить максимально разнообразный взгляд на наставничество в контексте цифровых инноваций.

Исследование началось с администрирования анкет студентам и проведения интервью с наставниками. Затем был проведен анализ полученных данных, включая статистическую обработку анкетных данных и качественный анализ результатов интервью.

Наблюдения за наставнической деятельностью были проведены в реальных образовательных средах, и данные собирались с использованием методов наблюдения и фиксации ключевых взаимодействий.

В процессе анализа данных, будут выявлены паттерны и тенденции, связанные с ролью наставников в развитии компетенций будущих педагогов в эпоху цифровых технологий. Полученные результаты будут использованы для формулирования рекомендаций и выводов, которые будут представлены в завершающей части статьи.

Результаты и обсуждения. Литературные исследования предоставляют убедительные доказательства того, что наставничество играет значительную роль в развитии компетенций будущих педагогов, особенно в современной эпохе цифровых технологий. Многочисленные исследования указывают на положительное влияние наставничества на уровень профессиональной подготовки и самооценку педагогов.

Наставники выполняют центральную роль в формировании и развитии ключевых компетенций будущих педагогов. Эти компетенции охватывают широкий спектр аспектов:

1. **Педагогическая мастерство:** Наставники, используя свой опыт и знания, помогают студентам развивать педагогическое искусство. Они способствуют формированию умения планировать уроки, применять методики обучения и оценки, а также адаптироваться к индивидуальным потребностям учеников.
2. **Коммуникационные навыки:** В контексте цифровых технологий, важно, чтобы будущие педагоги развивали навыки эффективной коммуникации как внутри, так и вне учебного класса. Наставничество помогает им развивать умение взаимодействовать с разнообразными студентами, коллегами и родителями.
3. **Адаптация к цифровым инструментам и ресурсам:** С учетом интенсивного внедрения цифровых технологий в образование, наставники играют важную роль в подготовке студентов к использованию цифровых инструментов и ресурсов в учебном процессе. Они помогают студентам развивать цифровую грамотность, а также учат использовать инновационные методы обучения.

Цифровые технологии оказались мощным инструментом для улучшения качества и эффективности наставнической деятельности. Они расширяют возможности наставников и студентов, обогащая взаимодействие в учебной среде. Например, видеоконференции и онлайн-платформы для обучения позволяют наставникам и студентам вести дистанционные консультации и обсуждать вопросы в режиме реального времени, что особенно актуально в условиях удаленного обучения. Электронные портфолио и системы управления учебными материалами облегчают отслеживание и оценку студенческих успехов, а также позволяют наставникам адаптировать обучение под индивидуальные потребности студентов.

Существует множество цифровых платформ и ресурсов, специально разработанных для поддержки наставнической деятельности. Примерами таких платформ могут быть Learning Management Systems (LMS), такие как Moodle и Blackboard, которые предоставляют инструменты для создания онлайн-курсов и организации взаимодействия студентов и наставников. Виртуальные классы и веб-конференции, такие как Zoom и Microsoft Teams, предоставляют возможность для виртуальных встреч и обучения на расстоянии. Электронные портфолио, такие как Mahara, помогают студентам документировать свой профессиональный рост и развитие навыков.

Использование цифровых технологий в наставничестве сопряжено с несомненными преимуществами. Они позволяют наставникам и студентам взаимодействовать географически независимо, что особенно

актуально в условиях глобализации. Технологии обеспечивают более широкий доступ к образовательным ресурсам и экспертам, уменьшая географические и временные ограничения.

Однако существуют и ограничения. Некоторые студенты могут испытывать трудности с технологической грамотностью или доступом к необходимым устройствам и интернету. Кроме того, отсутствие физического присутствия может снизить некоторые аспекты межличностного взаимодействия и связи, которые могут быть важными в наставнической деятельности.

В целом, цифровые технологии являются существенным ресурсом для наставников, обогащая их способности и ресурсы для развития компетенций будущих педагогов в эпоху цифровых технологий. Однако важно учесть как преимущества, так и ограничения при их использовании и адаптировать подходы к конкретным контекстам обучения.

Исследование, проведенное в рамках данного исследовательского проекта, проливает свет на важную роль, которую играет наставничество в развитии компетенций будущих педагогов в эпоху цифровых технологий. Анализ данных анкетирования и интервью показывает, что студенты, имеющие опыт наставничества, значительно увереннее и успешнее владеют компетенциями, необходимыми для эффективной работы в образовании, чем те, кто не участвовал в наставнических программах.

Исследование также предоставляет основание для сравнения эффективности традиционных методов наставничества и использования цифровых инструментов. В контексте развития компетенций будущих педагогов, цифровые инструменты демонстрируют высокую эффективность. Онлайн-платформы, видеоконференции и электронные портфолио обеспечивают более активное взаимодействие, более широкий доступ к образовательным ресурсам и более гибкие методики обучения. Однако традиционные методы наставничества, такие как лицом к лицу встречи, остаются важными для создания эмоциональных связей и личной поддержки.

На основе результатов исследования можно сделать несколько рекомендаций для оптимизации наставнических практик:

1. **Интеграция цифровых инструментов:** Наставники должны активно использовать цифровые инструменты для создания интерактивных обучающих сред и обмена ресурсами. Это поможет стимулировать интерес и активность студентов.
2. **Создание сбалансированных подходов:** Важно находить баланс между традиционными и цифровыми методами наставничества. Обучение в реальном времени и возможность физически встречаться остаются важными для развития межличностных навыков.
3. **Обучение и поддержка наставников:** Наставники должны быть обучены в использовании современных технологий и методов

обучения. Они также нуждаются в поддержке и ресурсах для эффективного проведения наставничества.

С учетом этих рекомендаций и дальнейших исследований, наставничество может продолжать эффективно развивать компетенции будущих педагогов, обеспечивая им лучшую подготовку к сложностям современного образования, определенным цифровыми технологиями.

Заключение. Исследование, посвященное роли наставников в развитии компетенций будущих педагогов в эпоху цифровых технологий, предоставило важные исследовательские результаты. Мы начали это исследование, задавая вопросы о влиянии наставничества на развитие ключевых компетенций будущих педагогов и об эффективности цифровых инструментов в этом процессе.

Результаты исследования подчеркивают, что наставничество играет фундаментальную роль в формировании компетенций будущих педагогов. Оно способствует развитию педагогической мастерности, коммуникационных навыков, адаптации к цифровым инструментам и ресурсам, что необходимо для успешной работы в современном образовании.

Цифровые технологии стали мощным средством для оптимизации наставнических практик. Они обогащают обучающую среду, усиливают взаимодействие и обогащают доступ к ресурсам. Однако, несмотря на их важность, традиционные методы наставничества, такие как лицом к лицу встречи, остаются неотъемлемой частью обучения, особенно в формировании межличностных навыков.

Наставничество и его роль в развитии компетенций будущих педагогов остаются актуальными темами для дальнейших исследований. Будущие исследования могут углубиться в анализ конкретных методов наставничества и их воздействия на профессиональное развитие студентов-педагогов. Также стоит исследовать, как эволюционируют эти процессы в условиях быстро меняющейся образовательной среды и новых технологических трендов.

В итоге, исследование роли наставников в развитии компетенций будущих педагогов в эпоху цифровых технологий подчеркивает необходимость постоянного обучения и адаптации наставников и студентов к новым вызовам образования. Эффективное наставничество остается ключевым фактором в обеспечении качественного образования и подготовке педагогов к сложностям современной образовательной среды.

Литература

1. Valieva N. Pedagogical technologies as a method of achieving efficiency // International Conference on Science Education. 2021. P. 74–75. https://doi.org/10.37057/T_23
2. Абдусаматов З.Н., Валиева Н.З. Прагматическая компетенция как структурный компонент иноязычной коммуникативной компетен-

- ции [Электронный ресурс] // Innovative developments and research in education. 2022. № 4. P. 184–188. <https://interonconf.com>
3. *Darling-Hammond, L., & Richardson, N.* (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
 4. *Inan, F.A., & Lowther, D.L.* (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 137–154.
 5. *Koehler, M. J., & Mishra, P.* (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (pp. 3–29). Routledge.

The role of mentors in developing the competencies of future teachers in the digital age

Valieva N.Z.

Master student,

Uzbekistan State World Languages University,

Tashkent, Uzbekistan

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4409-8147>

e-mail: rakhmankulovanargizakhon@gmail.com

Keywords: mentoring, competency development, digital technologies, educational environment, pedagogical excellence, communication skills, digital literacy, technological training.

Использование планшетов детьми дошкольного возраста: обзор эмпирических исследований

Волков Д.В.

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

e-mail: zocker86@mail.ru

Планшеты – одно из первых цифровых устройств доступное современным детям. По данным различных исследований (Amirrudin Kamsin, Enass Oliemat, Michelle M. Neumann, Najmeh Behnamnia, Papadakis, S., Taherian Kalati и др.) к четырем годам с планшетом знакомы порядка 70% детей. По сравнению с компьютерами (которые управляются клавиатурой и мышью), планшеты более просты в использовании для детей – управляются касанием пальца, что делает их интуитивно понятными при использовании. Многофункциональность планшета привлекает детей, они в раннем возрасте осваивают подобные устройства, что и позволяет использовать их с разными целями – игры, развлечения, просмотр мультфильмов, обучение и др. По мнению Комитета ООН по правам ребенка (2021 г.) [6], государствам-участникам следует уделять большое внимание влиянию цифровых технологий в первые годы жизни ребенка. Учитывая пластичность психики, все, с чем взаимодействует ребенок, имеет огромное влияние на когнитивную, эмоциональную и социальную сферы. В первые годы жизни могут потребоваться меры предосторожности в зависимости от дизайна, назначения и видов использования различных современных технологий. Обзор исследований за последние годы раскрыл некоторые аспекты взаимодействия детей – дошкольников с сенсорными планшетами.

Приложения для планшетов, которые подразумеваются как развивающие внимание, действительно могут оказывать положительное влияние на развитие детей. Согласно результатам исследований, дети в возрасте от 3 до 4 лет после длительного периода еженедельных занятий на планшетном компьютере стали лучше удерживать внимание на необходимых вещах. Было зафиксировано улучшение произвольного внимания детей дошкольного возраста, которые периодически занимались на планшетных компьютерах [2].

В иных исследованиях было изучено влияние планшетов на грамотность детей в возрасте от 2 до 5 лет, при помощи специального приложения для изучения букв и слов. Результаты свидетельствуют о повышении уровня грамотности у детей, которые использовали планшет как вспомогательное устройство для изучения алфавита и тренировки печатного написания, по сравнению с детьми, которые не использовали для этого планшетный компьютер [4]. У детей, использовавших планшеты так же улучшились моторные навыки печати слов на сенсорных

экранах. Однако, уровень написания текста на бумажных носителях остался на том же уровне, что и у детей, не использовавших планшет во время обучения. Это может свидетельствовать о том, что обучающие программы для изучения букв и слов помогают детям лучше узнавать их, но не писать на бумаге [4].

Так же проводились исследования развития творческих способностей у детей с использованием планшетов [5]. Было выявлено, что планшеты являются хорошей платформой для образовательных игр, которые нацелены на развитие как игры с правилом, так и свободной ролевой игры. В исследованиях так же было выявлено, что в большинстве случаев дети намеренно выбирают в качестве вспомогательного устройства именно планшет по причине его мобильности и удобства [5].

В зависимости от возраста, дети воспринимают планшеты по-разному. Как именно влияет появление подобных устройств в жизни ребенка на разном этапе развития – пока мало изученный вопрос, который требует дальнейших исследований. В описанных выше работах доступ к планшетам у детей был строго ограничен и не превышал установленных норм. Ученые сходятся во мнении, что при слишком раннем появлении в жизни ребенка планшета, а так же при слишком интенсивном взаимодействии детей с планшетами, могут возникать затруднения в развитии [1, 2, 3, 7]. Они могут быть дополнением к основной деятельности – игровой, но не должны полностью заменять ее.

В описанных выше исследованиях [1, 2, 3] был выявлен ряд негативных аспектов. Например, дети, которые использовали планшет чаще других, могли слишком сильно увлечься устройством, что со временем приводило к негативным эффектам – затруднению удерживания внимания, нарушению воображения, повышенной раздражительности [1, 2, 3]. Планшет является одной из многих вещей в жизни ребенка и, как следует из рекомендаций, описанных в исследованиях, планшет не должен быть основной частью досуга, а лишь одной из немногих вещей, составляющих его. Стоит уделять большое внимание, как именно ребенок использует планшет, с какой целью и на сколько часто.

Литература

1. *Enass Oliemat, Fathi Ihmeideh, Mustafa Alkhawaldeh.* The use of touchscreen tablets in early childhood: Children's knowledge, skills, and attitudes towards tablet technology, *Children and Youth Services Review*, Volume 88, 2018, Pages 591–597, ISSN 0190-7409, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.028>.
2. *Liu, Wen & Tan, Liting & Huang, Dan & Chen, Nan & Liu, Fang.* When Preschoolers Use Tablets: The Effect of Educational Serious Games on Children's Attention Development. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2020. 37. 1–15. 10.1080/10447318.2020.1818999.

3. *Michelle M. Neumann*. The Impact of Tablets and Apps on Language Development, *Childhood Education*, 2020, 96:6, 70–74, DOI: 10.1080/00094056.2020.1846394
4. *Michelle M. Neumann*. Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children, *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 42, 2018, Pages 239–246, ISSN 0885-2006, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.006>.
5. *Najmeh Behnamnia, Amirrudin Kamsin, Maizatul Akmar Binti Ismail*. The landscape of research on the use of digital game-based learning apps to nurture creativity among young children: A review, *Thinking Skills and Creativity*, Volume 37, 2020, 100666, ISSN 1871-1871, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100666>.
6. *Papadakis, S., Alexandraki, F. & Zaranis, N.* Correction to: Mobile device use among preschool-aged children in Greece. *Educ Inf Technol* 27, 7375 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10766-y>
7. *Taherian Kalati, A., Kim, M.S.* What is the effect of touchscreen technology on young children’s learning?: A systematic review. *Educ Inf Technol* 27, 6893–6911 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10816-5>.

Потенциал использования возможностей нейросети в ходе разработки заданий по формированию функциональной грамотности

Гаджибалаев Н.Д.

магистрант,

Московский городской педагогический университет

(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

e-mail: gadzhibalaevnd@mgpu.ru

Звонарева Н.А.

кандидат психологических наук, доцент,

Московский городской педагогический университет

(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

e-mail: ZvonairevaNA@mgpu.ru

Ключевые слова: функциональная грамотность, искусственный интеллект, образование.

Современное информационное общество находится в постоянном развитии. Технологический прогресс углубляется с каждым годом, создаются уникальные разработки в самых разных областях науки: робототехника, микроэлектроника, компьютеры. Особое внимание в данных тезисах заслуженно уделяется искусственному интеллекту и нейросети, которые в последние годы активно совершенствуются и постепенно входят в обыденную жизнь человека.

Нейросеть за последние годы стала достоянием общественности, каждый может использовать самые разнообразные технологии искусственного интеллекта в своих личных целях. Стоит отметить, что технологии GPT-2, GPT-3 позволяют пользователю задавать нейросети запрос, на который искусственный интеллект создает ответ за несколько минут, что в свою очередь позволяет получать ответы на заданные вопросы, систематизировать и обрабатывать информацию, упрощая жизнь человеку. [4, с. 64]

Как и любые современные технологии, нейросети можно использовать и в образовательном процессе. Нейросеть позволяет учителю генерировать различные изображения, тексты, которые можно использовать на уроках. [2, с. 300] В частности, сгенерированные нейросетью информацию и изображения можно использовать и при формировании функциональной грамотности у учащихся. Использование продуктов нейросетей позволяет учителю привнести в задания по формированию функциональной грамотности элемент новизны, так как в современном образовательном процессе технологии искусственного интеллекта в лучшем случае представлены слабо, либо не представлены никак. Также использование нейросетей позволяет учителю экономить временные

ресурсы, так как генерация текста и изображений не занимает более 5 минут. Более того нейросеть может генерировать довольно интересные и нестандартные мысли, что позволяет учителю сделать урок более интересным, что повышает мотивацию учащихся, а новые идеи, предложенные искусственным интеллектом, могут вдохновить учителя на еще более интересные задумки и продукты.

Использование нейросети при разработке заданий по формированию функциональной грамотности является актуальным явлением, так как функциональная грамотность подразумевает под собой решение реальных жизненных ситуаций применяя полученные знания, умения и навыки. Так, А.А. Леонтьев, в своих исследованиях отмечал, что «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений». [3, с. 13]. Соответственно только функционально грамотный человек сможет наиболее полно реализовать возможности, предоставленные искусственным интеллектом, а учитывая, что нейросетями пользуется огромное количество людей, то важность знакомства, понимания искусственного интеллекта, использования его возможностей в продуктивном русле растёт.

Нейросеть при разработке заданий по функциональной грамотности можно использовать в нескольких направлениях:

- Генерация учебного текста, который будет использован в задании. В данном случае текст можно использовать для формирования и диагностики читательской грамотности.
- Генерация изображения, которое будет использовано в задании. В данном случае изображения можно использовать для формирования и диагностики самых различных компонентов функциональной грамотности.
- Использование нейросетей для решения задания по функциональной грамотности. В данном случае использование нейросети позволяет развивать такие компоненты функциональной грамотности, как: ИКТ-грамотность, читательская грамотность, критическое мышление и др.

Стоит отметить, что технологии искусственного интеллекта на данном этапе имеют множество недостатков, например:

- Генерируемые тексты могут содержать смысловые, стилистические, логические ошибки.
- Генерируемые изображения по конкретной тематике могут не полностью отображать задаваемый запрос, могут исказить задаваемый объект, либо изобразить его таковым, каким он не является в жизни.

Выделенные недостатки необходимо учитывать при разработке заданий. Учитель может корректировать полученные результаты дабы

устранить недочеты. Однако учитель может разработать задание, в котором ученику необходимо выявить ошибки, допущенные нейросетью, и исправить их, что позволяет формировать и диагностировать уровень развития критического мышления у учащихся.

Примерами заданий по формированию функциональной грамотности с применением нейросетей могут служить:

1. Сравнить изображение или фотографию реально существующего объекта и сгенерированного нейросетью изображения. Данное задание позволяет формировать и диагностировать у учащихся критическое мышление и другие компоненты функциональной грамотности.
2. Задание формата PISA, нацеленное на формирование читательской грамотности, с использованием сгенерированного нейросетью и отредактированного учителем текста. Данное задание нацелено на формирование и диагностирование читательской грамотности. Текст и задания могут быть нацелены и на формирование иных компонентов функциональной грамотности (например, естественнонаучной).
3. Анализ неотредактированного, сгенерированного нейросетью текста, с целью формирования читательской грамотности, критического мышления и других компонентов функциональной грамотности.

Таким образом, нейросеть и технологии искусственного интеллекта имеют большой потенциал для создания заданий, нацеленных на формирование функциональной грамотности. Нейросети обладают важными преимуществами, позволяющими, помимо оптимизации процесса создания заданий, также сделать их необычными и интересными для учащихся. Как и любое явление, нейросети и их продукты обладают недостатками, которые учителю необходимо учитывать, но их же можно использовать для формирования у учащихся важнейших компонентов функциональной грамотности, что дает современному учителю широкие возможности как для самого формирования функциональной грамотности, так и для творческого развития учителя.

Литература

1. Горобец Л.Н., Бирюков И.В., Попова Т.П. Функциональная грамотность как основной тренд современного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 84–86.
2. Свирина Г.Д., Шапко П.А. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ НЕЙРОСЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ // Мировая наука. 2018. № 6 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologii-neyrosetey-v-obucheniі> (дата обращения: 09.10.2023).
3. Сорокин А.А. Половникова А.В. Формирование функциональной грамотности при изучении истории и обществознания // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 4. С. 12–20
4. Родионов О.В., Тамп Н.В. ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ // Воздушно-космические силы.

Теория и практика. 2022. № 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii-1> (дата обращения: 09.10.2023).

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 00-00-00000.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Н.А. Звонареву.

The potential of using the capabilities of a neural network in the development of tasks for the formation of functional literacy

Gadzhibalaev N.D.

master's student,

Moscow City Pedagogical University,

Moscow, Russia

e-mail: gadzhibalaevnd@mgpu.ru

Zvonareva N.A.

PhD in Psychology, Associate Professor,

Moscow City Pedagogical University,

Moscow, Russia

e-mail: ZvonarevaNA@mgpu.ru

Keywords: functional literacy, artificial intelligence, education.

Некоторые аспекты цифровой трансформации образовательной организации

Гурова Т.И.

канд. экономических наук, доцент департамента информатики, управления и технологий, Московский городской педагогический университет г. Москва, Российская Федерация e-mail: gurovati8@mail.ru

Ключевые слова: цифровая трансформация, модель образовательной организации, цифровая образовательная среда.

Актуальность данной темы заключается в том, что на данном этапе развития современного мира, подходы к цифровой трансформации образования востребованы и носят глобальный характер изменений в социуме, а соответственно и в образовательной сфере.

Цифровая трансформация (ЦТ) – это процесс внедрения организацией цифровых технологий, с целью оптимизации основных инструментов управления. Для образовательной организации это выражается в оптимизации технологических процессов образования, включая применение методов искусственного интеллекта, средств виртуальной реальности, персонализации обучения, а также создание и развитие цифровой образовательной среды в учебных организациях.

Одним из важнейших аспектов цифровой трансформации является формирование новых моделей образовательных организаций и их распространение. В основе результата лежит синтез успешных педагогических практик в цифровой среде, непрерывного развития педагогов, новых цифровых инструментов и создания организационных условий для их реализации.

Важными принципами цифровой трансформации являются: внедрение алгоритмов искусственного интеллекта, ориентация на дистанционное взаимодействие, обновление и улучшение программного обеспечения организации и оптимизация работы с целевой аудиторией.

В современных условиях развития технологического процесса в мире, в образовательных организациях используются следующие инструменты цифровой трансформации:

- Мультимедийные технологии.
- Симуляторы виртуальной реальности.
- Симуляторы имитационного моделирования.
- Образовательные среды.
- Облака, в которых находятся лабораторные дистанционные практикумы.

Необходимо отметить некоторые проблемы цифровой трансформации образования.

1. «Цифровая пропасть». Большинство учёных сходятся во мнении, что в цифровой трансформации образовательного процесса возникает проблема «цифровой пропасти». Эта проблема связана с тем, что не все люди могут творчески использовать технологические особенности трансформации для решения нестандартных работ.
2. Переподготовка профессорского состава. В период полного дистанционного обучения, возникли некоторые проблемы в профессиональной подготовке профессорского состава. Такие как, недостаток цифровой грамотности, неумение разрабатывать цифровые интерактивные практикумы, а также создание дистанционных курсов.
3. Цифровая образовательная среда (ЦОС). Основная проблема цифровой образовательной среды заключается в отсутствии какого-либо общего стандарта цифровых решений и форматов электронных курсов, единых платформ или требований к ведению дистанционного образовательного процесса.

Преимущества цифровой трансформации образования следует разделить на два вида: преимущества для обучающихся и преимущества для преподавательского состава.

Преимуществами для обучающихся являются:

- Самостоятельное обучение – студент готовится к самостоятельному поиску и анализу необходимой информации.
- Персонализированное обучение – индивидуальный подход к обучению студента.
- Расширенные возможности обучения – студент, будучи вовлечённый в этот метод, больше заинтересован в развитии своей базы знаний. А также студент имеет почти неограниченные ресурсы к выполнению поставленного задания.

Преимуществами для преподавательского состава являются:

- Экономия рабочего времени. Так как преподаватель работает удалённо, у него остаются больше времени на решение своих проблем.
- Доступность и мобильность обучения – возможность предоставления дополнительных онлайн-курсов.
- Возможность получить новые знания и навыки.

Большинство учебных организаций успешно экспериментируют с внедрением индивидуальных кейсов, малая часть которых достигает успеха при переходе от точечных внедрений к полномасштабной цифровой трансформации и соответственно получают положительный результат от её деятельности. Следует заметить, что цифровая трансформация для образовательной организации – это достаточно сложное комплексное мероприятие. Для оптимальных результатов в рамках

данного проекта необходимо оценить, несколько десятков, а то и сотен потенциальных проектов.

Поэтому при создании плана цифровой трансформации необходимо учитывать 4 важных фактора.

1. Выбор инициатив. Необходимость выбирать нужные или возможные к выполнению инициативы на базе ряда критериев: потенциальный эффект, возможность внедрения проекта, доступность данных и потенциальную стоимость проекта.
2. Развитие людских ресурсов и аналитических решений. Необходимо создать эффективную организационную модель управления процессами цифровой трансформации. Среди основных организационных моделей можно выделить следующие: Централизованная модель, Федеративная модель, Децентрализованная модель.
3. Платформа, технология, Стратегия данных. Стоит отметить, что большинство ИТ-структур образовательных организаций состоит из не удобных, сложных и устаревших систем, которые периодически дорабатываются и улучшаются «на коленке». Поэтому образовательным организациям следует перейти на полноценную сгенерированную ИТ-структуру.
4. Управление программой и изменениями. Внедрение цифровой трансформации требует изменения процесса работы с данными инструментами. Так, внедрение новой системы потребует редизайна процесса управления качеством для эффективного использования новой технологии и её возможностей.

В заключении следует отметить, что цифровая трансформация необходима для каждого образовательного учреждения. ЦТ должна проходить комплексно, затрагивая каждый аспект образовательного процесса, для получения большей эффективности.

Литература

1. Гурова Т.И., Заболотникова В.С. Применение интеллектуальных систем в цифровой трансформации образования // Сборник материалов международной научно-практической конференции. «Математика и информатика в образовании и бизнесе». М.2020, с. 150–155
2. Официальный сайт компании «Цэми Ран» [Электронный ресурс] / Компания «Цэми Ран» – 2017–2022. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://digital-economy.ru/stati/novye-trendy-v-obrazovatelnoj-deyatelnosti-na-osnove-ispolzovaniya-instrumentov-tsifrovizatsii>
3. Официальный сайт компании «Риац» [Электронный ресурс]/Компания «Риац» – 2022. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://obr55.ru/%D0%BF%D0%B0%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D0%B8-%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9-%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%84%D0%BE%D1%80/>

Some Aspects of the Digital Transformation of an Educational Organization

Gurova T.I.

*Assistant Professor, Candidate of Economic Sciences
State Autonomous Educational Institution of Higher Education
“Moscow City Pedagogical University”, Moscow, Russia
e-mail: gurovati8@mail.ru*

Разработка сайта Интернет-тренажера для развития эмоционального интеллекта подростков

Дорофеева А.Д.

магистрант,

Петрозаводский государственный университет (ПетрГУ),

г. Петрозаводск, Российская Федерация

e-mail: anadorofdenn@mail.ru

Дударева А.А.

магистрант,

Петрозаводский государственный университет (ПетрГУ),

г. Петрозаводск, Российская Федерация

e-mail: alexandradudareva2001@gmail.com

Локтюшева З.Ф.

педагог дополнительного образования,

Дом культуры «Детско-юношеский центр»,

г. Петрозаводск, Российская Федерация

e-mail: loktyulen@icloud.com

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, подростки, развитие, Интернет-тренажер.

В современном обществе все больше возрастает компьютеризация и «Интернетизация» общества. По данным Росстата 7 человек из 10 ежедневно пользуются Интернетом, а число пользователей мобильного Интернета в 2019 году выросло до 96 из 100 человек [2]. Подростки используют Интернет с разными целями, но ведущими являются коммуникация и потребление контента. Непосредственная коммуникация все еще является предпочтительнее для подростков, но в то же время опосредованное общение через социальные сети неуклонно растет [1].

Современные подростки – первое поколение, взросление которого происходит в непосредственной связи с цифровыми технологиями. Есть ли влияние высокой Интернет-активности на психическое и психологическое развитие – вопрос, который активно обсуждается различными специалистами – педагогами, психологами, врачами.

Научная новизна данной работы состоит в том, что она позволяет соединить две актуальные темы: эмоциональный интеллект и Интернет-активность подростков, важно определить, как влияет Интернет-активность подростка на уровень развития ЭИ вообще, и в частности, какие именно стороны интеллекта (распознавание эмоций, понимание, использование эмоций в мыслительной деятельности или управление эмоциями) чувствительны к Интернет-активности. На основании полученных данных разработан интернет-тренажер с психологическими

заданиями и информацией. На данный момент не найдено онлайн платформ для развития эмоционального интеллекта подростков, затрагивающих все аспекты феномена.

Целью научно-исследовательской работы было разработать материалы для развития эмоционального интеллекта подростков.

В ходе работы был разработан Интернет-тренажер, направленный на развитие способностей, входящих в состав эмоционального интеллекта у учащихся 6–9 классов. С целью исследования эффективности тренажера был разработан и реализован план с исследованием до и после воздействия с использованием контрольной группы – квазиэксперимент, представленный ниже:

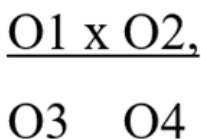


Рис. 1. Схема квазиэкспериментального плана исследования

Данный план предполагает анализ результатов через:

1. Сравнение результатов тестирования между экспериментальной и неэкспериментальной группами (O1 и O3) на оценку эквивалентности групп в отношении уровня развития Эмоционального Интеллекта;
2. Сравнение результатов первого и второго тестирований неэкспериментальной группы (O3 и O4) с целью оценки фоновых воздействий и естественного развития в течение проведения воздействия;
3. Сравнение результатов повторного тестирования экспериментальной и неэкспериментальной групп (O2 и O4) с целью оценивания уровня экспериментального воздействия;
4. Сравнение результатов первого и второго тестирования в обеих группах с целью исследования сдвига (O2 – O1; O4 – O3).

Выборку составили 80 человек, в дальнейшем разделенные на 2 группы – экспериментальную и контрольную, в каждой из которых по 10 учащихся с 6-го по 9-ый класс.

С целью исследования воздействия было реализовано входное и повторное исследование групп с помощью теста Мейера-Сэловея-Карузо. Для изучения уровня развития компонентов эмоционального интеллекта у учащихся 6–9 классов использовались следующие адаптированные под возрастные нормы участников исследования субтесты:

1. Для определения уровня развития способности идентификации своих эмоций – субтест С;

2. Для определения уровня развития способности идентификации эмоций другого человека – субтест А;
3. Для определения уровня развития способности к саморегуляции эмоционального состояния – субтест D;
4. Для определения уровня развития способности регуляции эмоций другого человека – субтест H.

Тестирование и апробация Интернет-тренажера проводились на базе учащихся Детско-юношеского центра двух групп «Сам себе психолог» и группы «Особый волонтер», а также школы «МБОУ Университетский лицей» города Петрозаводска.

В качестве метода экспериментального воздействия была использована следующая процедура: детям после занятий давали домашнее задание, в рамках которого они должны были проходить задания в Интернет-тренажере. Дети выполняли домашнее задание 2 раза в неделю. Задания по одному аспекту ЭИ рассчитывались на неделю. Таким образом, полностью апробация заняла 5 недель: одну неделю заняло тестирование и 4 недели выполнение заданий в Интернет-тренажере. Данный тренажер включает в себя теоретические материалы, содержащие основную информацию по всем четырем аспектам эмоционального интеллекта: идентификация своих эмоций и идентификация эмоций другого человека, саморегуляция и регуляция эмоций другого человека. Для каждого из аспектов были разработаны от 3 до 10 упражнений, направленных на тренировку полученных знаний и умений. Теоретические материалы и упражнения были разработаны с учетом возрастных норм участников исследования. Упражнения включают в себя тесты, кейсы, техники саморегуляции и практические задания. Интернет-тренажер рассчитан на 4 недели, по неделе на каждый аспект эмоционального интеллекта.

В начале экспериментального исследования были получены и сравнены между собой результаты экспериментальной и контрольной групп с целью определения соответствия результатов. Для проверки статистически значимых различий, был использован U-критерий Манна-Уитни. Полученные эмпирические значения по субтестам А ($U=135$), С ($U=195$), D ($U=190.5$) и H ($U=185.5$) находятся в зоне неопределенности. Мы можем сделать вывод о наличии небольших статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группой по всем четырем субтестам. Таким образом, были найдены практически эквивалентные группы, отвечающие примерно одинаково по всем 4 субтестам.

Теперь перейдем к результатам, полученным с помощью T-критерия Вилкоксона для определения сдвига.

Для начала перейдем к рассмотрению сдвига у экспериментальной группы (таблица 1).

Таблица 1

**Средние значения входного и заключительного тестирования
у экспериментальной и контрольной групп**

	Входное тестирование экспериментальная группа	Входное тестирование контрольная группа	Заключительное тестирование экспериментальная группа	Заключительное тестирование контрольная группа
Субтест А	0,35	0,37	0,49	0,42
Субтест С	0,32	0,32	0,44	0,32
Субтест D	0,26	0,25	0,39	0,26
Субтест Н	0,28	0,27	0,37	0,28

В экспериментальной группе по субтесту А был уровень 0,35 (ниже среднего значения), а стал 0,49 (среднее значение). Таким образом, среднее значение по группе увеличилось также на 0,14. По субтесту С был уровень 0,32 (ниже среднего), а стал 0,44 (среднее значение). Среднее значение по группе увеличилось на 0,14. По субтесту D был уровень 0,26 (ниже среднего), а стал 0,39 (входит в средние значения). Среднее значение по группе увеличилось также на 0,14. По субтесту Н был уровень 0,28 (что ниже среднего), а стал 0,37 (входит в средние значения). Среднее значение по группе увеличилось также на 0,09.

В контрольной группе сдвиг произошел значительно меньше: в субтесте А на 0,05, в субтесте С не изменился, в субтесте D на 0,01, в субтесте Н тоже на 0,01.

При использовании критерия Вилкоксона во всех субтестах экспериментальной группы эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$. Гипотеза H_0 принимается – произошел сдвиг в результатах испытуемых после экспериментального воздействия. Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта. Таким образом, присутствует сдвиг по всем четырем аспектам эмоционального интеллекта.

Таким образом, были получены результаты эксперимента: у испытуемых контрольной группы сдвиг в уровне аспектов эмоционального интеллекта есть, но минимален, а у испытуемых экспериментальной группы после прохождения тренажера результаты значительно выросли. Так, можно считать, что данный продукт действительно может влиять на уровень развития эмоционального интеллекта подростков.

Литература

1. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта /Д. Гоулман, Р. Бояцис, Энни Макки. – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005. – С. 266–269.

2. Рост мобильного Интернета и изменение целей его использования: Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/folder/70843/document/100659> (Дата обращения 30.01.2023).

Финансирование. Исследования, описанные в данной работе, были проведены в рамках реализации Программы поддержки НИОКР студентов, аспирантов и лиц, имеющих ученую степень, финансируемой Правительством Республики Карелия.01:55

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Л.И. Теплову.

Development of an Internet training site for the development of emotional intelligence of adolescents

Dorofeeva A.D.

Master's student,

Petrozavodsk State University (PetrSU),

z. Petrozavodsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8519-7995>

e-mail: anadorofdenn@mail.ru

Dudareva A.A.

Master's student,

Petrozavodsk State University (PetrSU),

Petrozavodsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6551-7818>

e-mail: alexandraddudareva2001@gmail.com

Loktyusheva Z.F.

teacher of additional education,

House of Culture "Children and Youth Center",

Petrozavodsk, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6728-1377>

e-mail: loktyulen@icloud.com

Keywords: emotional intelligence, adolescents, development, Internet-based trainer.

Проблемы внедрения цифровых технологий в образовании на примере модели смешанного обучения

Драгомер Т.И.

*студент – магистратура, Московский педагогический
государственный университет (МПГУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: tanya.dragomer1@gmail.com*

Ключевые слова: цифровизация образования, модель смешанного обучения, цифровые технологии в образовании.

Цифровизация российской экономики создает новые условия и возможности для сферы образования. Существует несколько направлений воздействия цифровых технологий на образование, включая повышение эффективности операционных процессов, расширение доступности образовательных услуг для различных групп населения, создание новых образовательных услуг, повышение гибкости образовательных процессов и др. Одним из наиболее перспективных направлений по внедрению цифровых технологий является развитие модели смешанного обучения.

Модель смешанного обучения представляет собой подход к организации образовательного процесса, который базируется на совместном использовании онлайн-обучения и очного обучения для повышения уровня персонализации и повышения качества обучения. Исследователи отмечают широкие возможности применения модели смешанного обучения, что выражается, в первую очередь, в повышении эффективности управления образовательным путем ученика¹. Ученик может более гибко проходить образовательные программы, углублять специализацию, контролировать время обучения и объем изучаемого материала. Тем не менее, несмотря на наличие обоснованных теоретических преимуществ модели смешанного обучения, существуют риски недостаточной эффективности этой модели на практике. Это связано с такими факторами, как недостаточная обученность педагогов, низкая мотивация со стороны обучающихся, технические недостатки используемых цифровых технологий и др. Изучение подобных проблем является актуальной исследовательской задачей в условиях цифровизации системы образования в России. В рамках данного исследования, проведенного мной, были поставлены две исследовательские задачи: систематизировать инструменты цифровизации образовательного процесса и выявить актуальные проблемы внедрения цифровых технологий в образовании в рамках развития модели смешанного обучения.

Методология исследования основана на методе системного анализа и методе кейс-стади. В рамках системного анализа исследованы под-

ходы и инструменты цифровизации образовательного процесса. В ходе применения метода кейс-стади были проанализированы 2 проекта по комплексному внедрению цифровых технологий для обеспечения функционирования модели смешанного обучения в Иордании (курсы английского языка в Иорданском Университете²) и Гонконге (курсы повышения квалификации в Педагогическом университете Гонконга³).

Научная новизна результатов проведенного исследования выражается в двух положениях. Во-первых, были систематизированы основные инструменты цифровизации образовательного процесса. Предлагаемая классификация включает в себя следующие инструменты: геймификация за счет внедрения игровых механик в процесс обучения, разработка и внедрение онлайн-курсов, внедрение элементов виртуальной реальности и дополненной реальности, реализация образовательных систем на основе искусственного интеллекта, разработка цифровых образовательных платформ, использование мобильных и интерактивных приложений. Был сделан вывод, что модель смешанного обучения основана, в первую очередь, на использовании двух инструментов: разработка и внедрение онлайн-курсов и разработка цифровых образовательных платформ.

Во-вторых, по результатам сравнительного анализа на основе кейс-стади в образовании в рамках развития модели смешанного обучения были выявлены основные проблемы внедрения цифровых технологий, а именно: трудности в изменении психологического восприятия у обучающихся, важности их внедрения у педагогов, недостаточная эффективность процессов администрирования образовательного процесса, высокая зависимость от внутренней мотивации и вовлеченности преподавателя, значительные различия в мотивации среди учеников.

Таким образом, проведенное исследование имеет теоретические и практические выводы. Классификация применяемых инструментов для цифровизации образовательного процесса позволяет системно изучать различные подходы к цифровизации образовательных процессов, включая модель смешанного обучения. Проведенный мною анализ проектов внедрения модели смешанного обучения в Иордании и Гонконге показал, что существуют некоторые общие проблемы внедрения цифровых технологий в образовании в рамках развития модели смешанного обучения. Преодоление этих проблем может быть достигнуто за счет повышения качества подготовительных инструкций перед началом прохождения курса, а также за счет внедрения в образовательный процесс

² *Oweis T.I.* Effects of using a blended learning method on students' achievement and motivation to learn English in Jordan: A pilot case study // *Education research international*. – 2018. – Т. 2018. – С. 1–7.

³ *Lim C.P., Wang L.* Blended learning for quality higher education: Selected case studies on implementation from Asia-Pacific. – UNESCO Bangkok Office, 2016.

цифровых приложений с удобным пользовательским интерфейсом.

Литература

1. *Васильева Ю.С., Родионова Е.В., Чичерина Н.В.* Смешанное обучение: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. – 2019. – № 1. – С. 73.
2. *Lim C.P., Wang L.* Blended learning for quality higher education: Selected case studies on implementation from Asia-Pacific. – UNESCO Bangkok Office, 2016.
3. *Oweis T.I.* Effects of using a blended learning method on students' achievement and motivation to learn English in Jordan: A pilot case study // Education research international. – 2018. – Т. 2018. – П. 1–7.

Problems of introducing digital technologies in education using the example of a blended learning model

Dragomer T.I.

*Master's degree, student,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia
e-mail: tanya.dragomer1@gmail.com*

Keywords: digitalization of education, blended learning model, digital technologies in education.

Двухфакторная рабочая модель исследования виртуальной идентичности: разработка и апробация

Дружинина К.А.

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

Ключевые слова: виртуализация человека, теоретическая модель виртуальной идентичности, двухфакторная рабочая модель исследования виртуальной идентичности.

Проблематизация. В «обществе современности» (Э. Гидденс) многие вопросы о смысле и природе образования, педагогики, психологии развития становятся содержательными, предметными лишь применительно к конкретным коммуникативно-антропологическим формациям [3] – своеобразной «антропологической территории», где порождается «свой «образ Человека», свой мир человеческой идентичности» [4]. В связи с этим, в научном и практико-психологическом планах задачи теоретического осмысления и диагностики личностных изменений, связанных с виртуализацией и цифровизацией антропологических практик, становятся чуть ли не первоочередными.

Вместе с тем до настоящего момента в психологии не выработано единое понимание природы виртуального и психологических изменений, возникающих при «погружении» человека в виртуальность, не сводящиеся к исследованию зависимости, в том числе отсутствуют фундаментально обоснованные подходы к изучению виртуальной идентичности.

Существующие в психологии подходы основаны на «приложении» к виртуальной идентичности концептов, разработанных для реальной идентичности, в связи с чем существенно ограничены. Мы полагаем, что данный конструкт необходимо исследовать в контексте глубинных антропологических процессов, обусловленных виртуализацией человека, и с учетом своеобразия виртуального пространства как среды его формирования [2].

Научная новизна. Представлена философски фундированная теоретическая модель виртуальной идентичности, эмпирически подтверждены двухфакторная рабочая модель исследования и психодиагностические критерии виртуальной идентичности.

Методы и методики. Теоретические методы – анализ научных источников, синтез теоретической модели виртуальной идентичности; эмпирические методы – моделирование, метод опроса (авторское структурированное интервью), психодиагностический метод (Общая шкала

проблемного использования Интернета-3 А.А. Герасимовой, А.Б. Холмогоровой; Методика оценки изменения психологических границ при пользовании техническими средствами Е.И. Рассказовой, В.А. Емелина, А.Ш. Тхостова; Опросник «Невоплощенность в Интернете» Н.В. Коптевой, А.Ю. Калугина, Л.Я. Дорфман; Опросник стилей идентичности М. Берзонски в адаптации Е.П. Белинской, И.Д. Бронина, А.С. Кузнецовой, Методики исследования личностной идентичности МИЛИ и социальной идентичности МИСИ Л.Б. Шнейдер); метод обработки – количественный (IBM SPSS Statistics 21); метод интерпретации – структурный (типологизация, составление психологических портретов).

Основные результаты. Наша теоретическая модель базируется на синергийной антропологии С.С. Хоружего, который, в развитие идей, идущих еще от принципов механики Г. Галилея, утверждал, что виртуальное явление отличается от реального привативностью, неполнотой, неактуализированным существованием [4]. Так, виртуальное пространство неполноценно по сравнению с реальностью: в нем отсутствуют или искажены пространственная протяженность, время и другие базовые предикаты.

Виртуальную идентичность мы рассматриваем как особый феномен, входящий в состав комплекса изменений виртуализированного человека. В связи с этим для изучения виртуальной идентичности мы предложили теоретическую модель психологических особенностей «Человека виртуального» (которая пока не претендует на полноту).

- I. По линии виртуализации – от «эмпирического бытия» к «прогрессирующему киберпогружению».
- II. По линии «внутренней простоты» – от бытия в «реалистическом жизненном мире» [1] к девитализации: (1) с утратой чувства самоидентичности, целостной идентичности, в том числе на уровне телесности, витализации «Я»; (2) со снижением когнитивных способностей; (3) с ухудшением характеристик внимания, снижением скорости, точности реакции; (4) со снижением эффективности деятельности и самоконтроля.
- III. По линии «внутренней сложности» – от бытия в «ценностном жизненном мире» [1] к деэтизации: (1) со снижением способностей к «истинному» общению; (2) с распадом ценностно-смысловой регуляции и рефлексии; (3) со снижением внутренней мотивации (способности к самодетерминации); (4) с деэтизацией.

С опорой на теоретическую модель была разработана двухфакторная рабочая модель эмпирического исследования виртуальной идентичности: фактор 1 «Зависимость VS Отсутствие зависимости от виртуального пространства»; фактор 2 «Цельность внутреннего мира, телесное «Я» VS «Утрата внутренней цельности, бестелесное «Я»». Выделены психодиагностические критерии, относящиеся к факторам рабочей модели:

(1) «Зависимость / Отсутствие зависимости от Интернета», (2) «Статус / стиль идентичности в виртуальности и в реальности» и (3) «Уровень витальности «Я» в реальности и степень «развоплощения» в виртуальности».

Для апробации рабочей модели и психодиагностических критериев проведено эмпирическое исследование на выборке из 203 человек (150 женщин и 53 мужчины, средний возраст 25,2 года).

По результатам факторного анализа (метод главных компонент; вращение Варимакс с нормализацией Кайзера) выделено 15 факторов, объясняющих 75.5% общей дисперсии, из которых в связи с рабочей моделью особый интерес вызвали однополярный фактор 1 (его полнуса интерпретированы как «Зависимость VS Независимость от Интернета») и биполярный фактор 3 («Диффузная идентичность с девитализацией» VS «Устойчивая витальная самоощущенность»).

Проекция факторного пространства на плоскость, образованную этими факторами, привела к выделению 4 подвыборок – групп респондентов, отличающихся различными уровнями виртуализации и разными стилями идентичности. Группы респондентов поименованы нами следующим образом: (1) «На пути к «Человеку онтическому»; (2) «На пути к «Человеку виртуальному»; (3) «На пути к «Человеку медийному»; (4) «Человек в реалистическом жизненном мире».

Наибольший интерес для психологического портретирования вызывают группы «На пути к «Человеку виртуальному» и «На пути к «Человеку медийному», представляющие два разных типа виртуализации человека, а также их «антагонисты» из группы «реалистического жизненного мира» по Ф.Е. Василюку [1] (значимые различия выявлены по результатам ANOVA, критериям Краскала-Уоллиса, Джонкхиера-Терпстра и Хи-квадрат Пирсона).

Типичный представитель группы «На пути к «Человеку виртуальному» зависим от Интернета, предпочитает онлайн-коммуникацию, ему нравится анонимность и отсутствие ограничений в виртуальности. В виртуальности он часто использует только ники, представляется кем-то другого пола, умеет «вживаться» в своих персонажей в сети. В реальной жизни он сомневается, не иллюзорно ли его существование, не уверен в своем здоровье и внешности, умении решать жизненные трудности. Его идентичность фрагментарна, жизненные решения ситуативны или откладываются до последнего в надежде, что «оно само образуется».

«Антагонисты» данного типа – типичные представители группы «Человек в реалистическом жизненном мире»: жизнеспособные, активные, уверенные в своем телесном существовании. У них есть система убеждений, которых они придерживаются, они знают, что делать в будущем, и уверены, что смогут реализовать свои планы. Виртуальное пространство не играет в их жизни большой роли, они не испытывают

зависимости от него и не видят преимуществ в том, чтобы «уходить» из реальности в сеть.

А типичный представитель группы «На пути к «Человеку медийному» испытывает потребность пользоваться Интернетом и социальными сетями, что им осознается и негативно оценивается. Однако направленность его «погружения» в виртуальность – просоциальная и связана с общением и «переносом» обычной деятельности (самообразования, досуга) в виртуальность. Его идентичность сформирована, он витален и телесен, не испытывает трудностей с жизнью в реальном мире. Это «человек-амфибия» (образ С.С. Хоружего), успешно существующий в двух мирах.

Таким образом, эмпирически подтверждены рабочая модель исследования виртуальной идентичности и ее психодиагностические критерии.

Полученные результаты могут быть использованы при создании образовательных программ, педагогами и психологами-практиками, в том числе для учета в работе особенностей и последствий виртуализации человека и формирования виртуальной идентичности.

Литература

1. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
2. *Дружинина К.А., Сороков Д.Г.* Виртуальная идентичность: от философски фундированной концепции к поиску предмета психологического исследования // Психология и современный мир. Вып. 15. Материалы Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Архангельск: САФУ, 2022. С. 18–23.
3. *Сороков Д.Г.* От антроподиагностики к коммуникативно-антропологическим формациям: опыт структурирования образовательного пространства общества современности // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. Выпуск 5. С. 409–415.
4. *Хоружий С.С.* Очерки синергийной антропологии. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. 408 с.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в исследовании научного руководителя Д.Г. Сорокова.

The two-factor empirical model of virtual identity: creation and approbation

Druzhinina K.A.

student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: dru.kseniya@yandex.ru

Keywords: human virtualization, theoretical model of virtual identity, two-factor empirical model of virtual identity.

Использование нейросети в проектной деятельности воспитателя во взаимодействии с родителями

Евсеева О.П.

Студентка 3 курса

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(ФГАОУ ВО К(П)ФУ) Институт психологии и образования
г. Казань, Россия*

e-mail: olga.evse3va@yandex.ru

Зайцева Д.К.

Студентка 3 курса

*Казанский (Приволжский) федеральный университет
(ФГАОУ ВО К(П)ФУ) Институт психологии и образовани
г. Казань, Россия*

e-mail: zaiceva09022004@gmail.com

Новик Н.Н.

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры дошкольного образования

*Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО К(П)ФУ)
Институт психологии и образования, г. Казань, Россия*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4751-911X>

e-mail: novik-n-n@mail.ru

Ключевые слова: проектная деятельность, нейросеть, дети дошкольного возраста, работа с родителями.

Одной из основных задач дошкольной образовательной организации является взаимодействие с родителями, которое обеспечило бы полноценное развитие личности ребенка. В основном нормативном документе дошкольного образования – Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) – прописаны следующие обязанности детского сада:

- информирование родителей о целях дошкольного образования и основной образовательной программе (далее Программа) детского сада;
- обеспечение открытости дошкольного образования;
- создание условий для участия родителей в образовательной деятельности и вовлечение их в образовательный процесс;
- поддержка родителей в воспитании детей;
- создание условий для взрослых по поиску и использованию материалов, обеспечивающих реализацию Программы [2].

Остановимся подробнее на создании условий для включения родителей в образовательный процесс.

По мере развития и усложнения общества, возникают новшества в том числе и в сфере дошкольного образования. Так, все большее

распространение получает проектная деятельность – достаточно современный метод построения образовательного процесса с воспитанниками таким образом, что они получают возможность самостоятельного поиска знаний, творческого развития и формирования жизненного опыта. Преимуществом данного метода является не только его эффективность, но и тот факт, что в проектной деятельности складываются хорошие отношения между педагогом и воспитанником, положительно влияя на достижения последних. Мы предполагаем, что было бы интересно внедрить проектную деятельность не только в работу с детьми, но и во взаимодействие с их родителями.

Включение родителей в проектную деятельность обеспечивает взаимосвязь дошкольной образовательной организации с семьей. Этот процесс позволяет родителям провести больше времени вместе со своими детьми, внести свой вклад в общее дело. У них также происходит более высокая оценка достижений своего ребенка, поскольку они наглядно видят, как он работает, проявляет инициативу, высказывает свои идеи и воплощает их в жизнь. И, что самое важное, у родителей развивается глубокое понимание процесса обучения, появляется осознание необходимости закрепления материала, изучаемого детьми в детском саду, в совместной работе дома. Педагог, в свою очередь, имеет возможность проследить общую атмосферу в семье и наметить пути дальнейшей работы с родителями: проведение бесед, тренингов, направленных на сплочение семьи, а также подготовка памяток с примерными списками игр и совместной деятельности, которые можно осуществлять в домашних условиях [3].

Немаловажным в работе с родителями является информирование о планах воспитателя. Мы предлагаем использовать нейросеть (математическую модель, а также её программное или аппаратное воплощение, построенную по принципу организации и функционирования биологических нейронных сетей – сетей нервных клеток живого организма [1]) для того, чтобы оповещать родителей о ближайших мероприятиях как всего детского сада, так и группы, в которой находится их ребенок. Это возможно осуществить, используя различные социальные сети, в которых на сегодняшний день зарегистрирован почти каждый родитель. Так, можно использовать нейросеть в связке с социальными сетями, создав, например, чат-боты в Telegram, которые будут отвечать на всевозможные вопросы родителей. Таким образом, для родителей воспитанников открываются возможности быстро получить ответ на свой вопрос, а у педагога появляется больше свободного времени, чтобы посвятить его на планирование и осуществление деятельности с дошкольниками.

Если говорить непосредственно о создании проектов совместно с родителями, то очень полезным будет создание рассылки. Далее

описана система ее работы. Родителю приходит сообщение от воспитателя о готовящемся проекте. Нажимая на кнопку «Подробная информация», он может ознакомиться с необходимыми деталями. Перейдя по отдельной гиперссылке «Дополнительное задание» он также может увидеть то, что требуется конкретно от него (посмотреть с ребенком мультфильм или прочитать книгу по данной теме; подготовить необходимые материалы для поделок; смастерить с помощью папы или бабушки скворечник и т.д.). В связи с тем, что родители могут быть слишком заняты домашними делами или на работе, можно добавить функцию Напоминаний, которые будут уведомлять родителя о невыполнении задания для совместной деятельности дома до тех пор, пока он не поставит галочку в соответствующем месте. Таким образом, имея всего лишь один полезный ресурс в своем телефоне, родитель может подробно ознакомиться с планами педагога и не забыть выполнить свою часть совместно с ребенком. Педагог, в свою очередь, может быть спокоен за успешную реализацию своего проекта.

Говоря о продуктивных видах деятельности, часто используемых в методе проектов, можно проводить конкурс работ. Однако в некоторых случаях организация традиционной выставки работ в коридоре группы вызывает затруднения (в случае объемности работ или их хрупкости и сложности транспортировки из дома в детский сад). Тогда проблема может иметь следующее online-решение: родители высылают воспитателю фото получившихся поделок, и он выкладывает их в группу, организуя опрос, где каждый родитель может проголосовать за наиболее понравившуюся ему работу (стоит отметить, что свой голос родители отдадут, посоветовавшись не только друг с другом, но и с ребенком). Победившая семья получает приз зрительских симпатий – диплом и (или) благодарность, а другие участники – положительные эмоции и бесценный опыт совместной работы. Так происходит взаимодействие семей между собой, в группе развивается атмосфера дружбы и взаимоподдержки.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что использовать нейросеть в проектной деятельности воспитателя во взаимодействии с родителями не сложно, если уметь пользоваться информационно-коммуникационными технологиями. Ее внедрение может значительно упростить жизнь всех субъектов образовательных отношений. Данная тема может послужить предметом дальнейшего исследования по дополнительным способам внедрения нейросети в образовательный процесс дошкольной организации.

Литература

1. *Галушкин, А.И.* Нейронные сети: основы теории. М.: Горячая линия-Телеком, 2010. 496 с.

2. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Центр педагогического образования, 2014. 138 с.
3. Шаповалова Т.И., Ильичева С.А., Хохулина Н.М., Калашиникова Ю.В. Проектная деятельность в работе с родителями [Электронный ресурс] // Проблемы науки. 2022. № 5 (73). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-rabote-s-roditelyami> (дата обращения: 23.09.2023).

The use of a neural network in the project activity of the educator in interaction with parents

Evseeva O.P.

Student

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Institute of Psychology and Education,
Kazan, Russia
e-mail: olga.evse3va@yandex.ru*

Zaitseva D.K.

Student

*Kazan (Volga Region) Federal University,
Institute of Psychology and Education,
Kazan, Russia
e-mail: zaiceva09022004@gmail.com*

Novik N.N.

*candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Department of Preschool Education,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Institute of Psychology and Education,
Kazan, Russia*

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4751-911X>
e-mail: novik-n-n@mail.ru

Keywords: project activity, neural network, preschool children, work with parents.

Наставничество на уроках математики в начальной школе в условиях цифровизации

Заблоцкая А.С.

*бакалавр, Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: zablotskayaas@mgrpu.ru*

Ключевые слова: цифровизация в начальной школе, организация наставничества в условиях цифровизации на уроках математики в начальной школе.

Цифровизация в современном мире означает процесс преобразования аналоговых данных и процессов в цифровой формат. Этот процесс широко применяется в различных сферах, включая бизнес, образование, науку, здравоохранение, государственное управление и многие другие.

В современных школах также не обходятся без цифровизации, многие задания для учащихся представлены в цифровом формате. С одной стороны, это упрощает жизнь учителям, так как цифровое задание можно настроить таким образом, чтобы сразу увидеть уровень успеваемости каждого ребенка, но с другой – не стоит забывать о том, что детей особенно младшего школьного возраста необходимо научить использовать цифровые ресурсы для предостережения от знакомства с неподходящей для их возраста информацией. Поэтому очень важно иметь наставника при работе с цифровыми заданиями, особенно для младшего школьника. Наставником может быть не только учитель, но и родитель, взрослый, который поможет ребенку научиться работать с цифровыми ресурсами, а также научит пользоваться проверенными сайтами, предоставляющими достоверную информацию.

Наставничество на уроках математики в начальной школе в условиях цифровизации может быть эффективным и интересным для учеников.

Вот несколько способов, как цифровизация может улучшить учебный процесс:

1. **Интерактивные образовательные приложения.** Использование мобильных приложений и программных обеспечений, предназначенных для обучения математике, позволяет создать интерактивные уроки, в которых дети могут учиться через игру и визуализацию математических концепций.
2. **Онлайн-платформы для обучения.** Учителя могут использовать онлайн-платформы для предоставления учебных материалов, заданий и тестов. Это позволяет ученикам обучаться в собственном темпе и получать обратную связь.
3. **Использование интерактивных досок и графических планшетов.** Технологии, такие как интерактивные доски или графические планшеты,

позволяют учителям наглядно объяснять математические концепции и вовлекать учеников в уроки.

4. Виртуальные лаборатории и симуляции. Цифровые средства позволяют ученикам экспериментировать с математическими и геометрическими концепциями с помощью виртуальных лабораторий и симуляций.
5. Адаптация к уровню учеников. С помощью цифровых инструментов можно предлагать индивидуализированные задания и учебные материалы, учитывая уровень подготовки каждого ученика.
6. Совместное онлайн-обучение. Ученики могут сотрудничать в онлайн-режиме, решая задачи и обсуждая математические концепции в группах.

В процессе работы над данным исследованием, планируется проанализировать, насколько детям интересно работать с цифровыми технологиями, готовы ли они работать с планшетами, например, вместо обычных тетрадей, может ли ребенок спустя какое-то время выполнять задание самостоятельно, без наставника-взрослого, как влияет цифровизация на успеваемость детей в школе, повышается ли уровень знаний, либо наоборот происходит спад.

В заключении, хотелось бы отметить, что цифровизация занимает одно из ключевых мест в современном обществе, но не стоит забывать о том, что очень важно развивать компетенции в области цифровых технологий, создавать эффективные механизмы защиты данных и обеспечивать доступность цифровых услуг не только для младших школьников, но и для всех членов общества для предостережения от неблагоприятных последствий.

Литература

1. *Абдуллина, Л.А., Игумнова, И.В.* (2019). Цифровые технологии в начальной школе: применение и эффективность. Вопросы образования, (3), 44–55.
2. *Кардашева, Е. В.* (2018). Роль цифровых технологий в образовательном процессе начальной школы. Вестник Томского государственного педагогического университета, (3(198)), 32–38.
3. *Ростова, Т.В.* (2020). Цифровые технологии в образовательном процессе начальной школы. Известия Саратовского университета, (20), 40–47.
4. *Судакова, Е.А.* (2018). Внедрение цифровых технологий в начальную школу: преимущества и проблемы. Образование и наука, (5), 90–99.
5. *Ларькина, А.В.* (2018). Цифровые образовательные технологии в начальной школе. Дидактика, педагогика и методика начального образования, (1), 43–46.

Institution in mathematics lessons in primary school in the context of digitalization

Zablotskaya A.S.

*bachelor, Moscow City Pedagogical University
(MSPU), Moscow, Russian Federation*

email: zablotskyas@mgpu.ru

Keywords: digitalization in primary school, organization of mentoring in conditions of digitalization in mathematics lessons in primary school.

Digitalization in the modern world means the process of converting analog data and processes into digital format. This process is widely used in various fields, including business, education, science, healthcare, government and many others.

Modern schools also cannot do without digitalization; many tasks for students are presented in digital format. On the one hand, this makes life easier for teachers, since the digital task can be configured in such a way as to immediately see the level of achievement of each child, but on the other hand, we should not forget that children, especially of primary school age, must be taught to use digital resources to prevent exposure to age-inappropriate information. Therefore, mentoring in the process of completing assignments for younger students is very important. A mentor can be not only a teacher, but also a parent, any adult who can help a child learn to work with digital resources, and also teach them how to use trusted sites that provide verified information.

Mentoring in mathematics lessons in primary school in the context of digitalization can be effective and interesting for students.

1. Interactive educational applications. Using mobile apps and software designed to teach math, you can create interactive lessons where children can learn through play and visualization of math concepts.
2. Online learning platforms. Teachers can use online platforms to provide teaching materials, assignments and tests. This allows students to learn at their own pace and receive feedback.
3. Use of interactive whiteboards and graphics tablets. Technology, such as interactive whiteboards or graphics tablets, allows teachers to visually explain math concepts and engage students in lessons.
4. Virtual laboratories and simulations. Digital tools allow students to experiment with math and geometry concepts through virtual labs and simulations.
5. Adaptation to the level of students. Using digital tools, you can offer personalized assignments and learning materials based on each student's skill level.
6. Collaborative online learning. Students can collaborate online to solve problems and discuss math concepts in groups.

In the process of working on this study, it is planned to analyze how interested children are in working with digital technologies, whether they

are ready to work with tablets, for example, instead of regular notebooks, whether a child after some time can complete a task independently, without an adult mentor, what is the impact digitalization has an impact on children's performance at school, whether the level of knowledge is increasing or, on the contrary, there is a decline.

In conclusion, I would like to note that digitalization has one of the key places in modern society, but we should not forget that it is very important to develop competencies in the field of digital technologies, create effective data protection mechanisms and ensure the availability of digital services not only for juniors' schoolchildren, but also for all members of society to warn against adverse consequences.

Literature

1. *Abdullina, L. A., Igumnova, I. V.* (2019). Digital technologies in primary school: application and effectiveness. *Educational Issues*, (3), 44–55.
2. *Kardasheva, E. V.* (2018). The role of digital technologies in the educational process of primary school. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, (3(198)), 32–38.
3. *Rostova, T. V.* (2020). Digital technologies in the educational process of primary school. *News of Saratov University*, (20), 40–47.
4. *Sudakova, E. A.* (2018). Introducing digital technologies into primary schools: benefits and challenges. *Education and Science*, (5), 90–99.
5. *Larkina, A. V.* (2018). Digital educational technologies in primary school. *Didactics, pedagogy and methods of primary education*, (1), 43–46.

Компьютерные тренажёры в науке

Имомова Ш.М.

доцент,

Бухарский государственный университет,

Республика Узбекистан, г. Бухара

e-mail: shafoti@mail.ru

Ключевые слова: компьютерные тренажёры, моделирования, программа, алгоритм, решения, прогнозирования, понимания, метод.

Компьютерное тренажёра было впервые применено в качестве научного инструмента в метеорологии и ядерной физике в период, непосредственно последовавший за второй мировой войной, и с тех пор стало незаменимым во всем большем числе дисциплин. Список наук, широко использующих компьютерные тренажёры, расширился и включает астрофизику, физику элементарных частиц, материаловедение, инженерное дело, гидромеханику, климатологию, эволюционную биологию, экологию, экономику, теорию принятия решений, медицину, социологию, эпидемиологию и многие другие. Есть даже несколько дисциплин, таких как теория хаоса и теория сложности, само существование которых возникло одновременно с разработкой изучаемых ими вычислительных моделей.

После медленного старта философы науки начали уделять больше внимания роли компьютерного тренажёра в науке. Возникло несколько областей философского интереса к компьютерному моделированию: какова структура эпистемологии компьютерного моделирования? Какова взаимосвязь между компьютерным тренажёром и экспериментом? Поднимает ли компьютерное тренажёры вопросы философии науки, которые не были полностью охвачены недавними работами по моделям в более общем плане? Чему компьютерное тренажёры учит нас о возникновении? О структуре научных теорий? О роли (если таковая имеется) вымыслов в научном моделировании?

Ни одно единое определение компьютерного тренажёра не подходит. Во-первых, этот термин используется как в узком, так и в широком смысле. Во-вторых, возможно, кто-то захочет понять этот термин с нескольких точек зрения.

Узкое определение

В самом узком смысле компьютерные тренажёры – это программа, которая запускается на компьютере, и которая использует пошаговые методы для изучения приблизительного поведения математической модели. Обычно это модель системы реального мира (хотя рассматриваемая система может быть воображаемой или гипотетической). Такая

компьютерная программа представляет собой компьютерную имитационную модель. Один запуск программы на компьютере – это компьютерное симулятора системы. Алгоритм принимает в качестве входных данных спецификацию состояния системы (значения всех ее переменных) в некоторый момент времени t . Затем он вычисляет состояние системы в момент времени $t+1$. Исходя из значений, характеризующих это второе состояние, он затем вычисляет состояние системы в момент времени $t+2$ и так далее. Таким образом, при запуске на компьютере алгоритм создает численную картину эволюции состояния системы в том виде, в каком она концептуализирована в модели.

Широкое определение

В более широком смысле мы можем рассматривать компьютерное тренажёры как комплексный метод изучения систем. В этом более широком смысле этого термина он относится ко всему процессу в целом. Этот процесс включает в себя выбор модели; поиск способа реализации этой модели в форме, которую можно запустить на компьютере; вычисление выходных данных алгоритма; а также визуализацию и изучение результирующих данных. Метод включает в себя весь этот процесс, используемый для получения выводов о целевой системе, которую пытаются смоделировать, а также процедуры, используемые для подтверждения этих выводов. “Успешные имитационные исследования делают больше, чем просто вычисляют цифры. Они используют различные методы, чтобы сделать выводы из этих цифр. Тренажёре творчески использует методы расчета, которые могут быть мотивированы только экстраматематически и экстратеоретически. Таким образом, в отличие от простых вычислений, которые могут быть выполнены на компьютере, результаты моделирования автоматически не являются надежными. Много усилий и опыта уходит на то, чтобы решить, какие результаты моделирования являются надежными, а какие нет”. Когда философы науки пишут о компьютерном тренажёре и заявляют о том, какими эпистемологическими или методологическими свойствами обладает “компьютерное тренажере”, они обычно имеют в виду термин, который следует понимать в этом широком смысле исследования компьютерного тренажёра.

Альтернативная точка зрения

Оба приведенных выше определения предполагают, что компьютерное тренажёре в основном связано с использованием компьютера для решения или приближенного решения математических уравнений модели, которая предназначена для представления некоторой системы – реальной или гипотетической. Другой подход заключается в попытке определить “имитацию” независимо от понятия компьютерного тренажёра, а затем определить “компьютерное тренажёре” композиционно:

как моделирование, выполняемое запрограммированным цифровым компьютером. При таком подходе имитация – это любая система, которая, как полагают или надеются, обладает динамическим поведением, достаточно похожим на какую-либо другую систему, чтобы можно было изучить первую, чтобы узнать о второй.

Часто различают два типа компьютерного тренажёра: тренажёре на основе уравнений и тренажёре на основе агентов (или отдельных лиц). Компьютерное тренажёре обоих типов используется для трех различных общих целей: прогнозирования (как точечного, так и глобального/качественного), понимания и исследовательских или эвристических целей.

Тренажёры на основе уравнений

Тренажёры на основе уравнений наиболее часто используется в физических науках и других науках, где существует управляющая теория, которая может направлять построение математических моделей, основанных на дифференциальных уравнениях. Я использую здесь термин “основанный на уравнениях” для обозначения симуляций, основанных на типах глобальных уравнений, которые мы ассоциируем с физическими теориями, в отличие от “правил эволюции” (которые обсуждаются в следующем разделе). Моделирование, основанное на уравнениях, может быть либо основано на частицах, где имеется n множества дискретных тел и набор дифференциальных уравнений, управляющих их взаимодействием, либо оно может быть основано на поле, где существует набор уравнений, управляющих временной эволюцией сплошной среды или поля. Примером первого является моделирование формирования галактик, в котором гравитационное взаимодействие между конечным набором дискретных тел дискретизировано во времени и пространстве. Примером последнего является моделирование жидкости, такой как метеорологическая система, подобная сильному шторму. Здесь система рассматривается как непрерывная среда – текучая среда – и поле, представляющее распределение соответствующих переменных в пространстве, дискретизируется в пространстве и затем обновляется через дискретные интервалы времени.

Тренажёры на основе агентов

Тренажёры на основе агентов наиболее распространены в социальных науках и науках о поведении, хотя мы также находим их в таких дисциплинах, как искусственная жизнь, эпидемиология, экология и в любой дисциплине, в которой изучается сетевое взаимодействие многих индивидов. Тренажёры на основе агентов аналогично моделированию на основе частиц в том смысле, что они представляют поведение n -множества отдельных индивидов. Но в отличие от моделирования, основанного на уравнениях и частицах, здесь нет глобальных

дифференциальных уравнений, управляющих движениями отдельных людей. Скорее, в тренажёры на основе агентов поведение индивидов диктуется их собственными локальными правилами.

Компьютерные тренажёры – симуляторы представляют одну из интерактивных форм обучения. Образовательная симуляция – это структурированный сценарий с подробно разработанной системой правил, заданий и стратегий, которые созданы с совершенно определенной целью: сформировать специфические компетенции, которые могут быть прямо перенесены в реальный мир.

Литература

1. Barberousse, A., and Vorms, M. 2014. “About the warrants of computer-based empirical knowledge,” *Synthese*, 191(15): 3595–3620.
2. Imomova Shafolat Mahmudovna. KOMYUTERLI IMITATION TRENAJYORLAR// УЧЕНЫЙ XXI ВЕКА № 4 (95), 2023 г. С. 31–32.
3. Beisbart, C., 2017. “Advancing knowledge through computer simulations? A socratic exercise,” in M. Resch, A. Kaminski, & P. Gehring (eds.), *The Science and Art of Simulation* (Volume I), Cham: Springer, pp. 153–174.

Взаимосвязь психологической разумности и гейм-аддикции участников онлайн-игр

Казанцев В.А.

Студент

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

Ключевые слова: психологическая разумность, гейм-аддикция, учащаяся молодежь.

Конструкт психологическая разумность очень широк и сложен, он включает в себя такие важные аспекты личности как заинтересованность в сфере переживаний, способность к рефлексии. Актуальность исследования заключается в малой изученности связи психологической разумности с иными конструктами в психологии и с различными качествами личности. В частности, практически отсутствуют работы, касающиеся связи психологической разумности и гейм аддикции, исследующие выраженность психологической разумности в среде игроков. Кроме того, сам конструкт все еще понимается по-разному разными авторами и, следовательно, требует уточнения. Игроки в компьютерные игры представляют на сегодняшний день довольно большую часть социума. Популярность и все возрастающее количество исследований, так или иначе затрагивающих данную тематику, также подтверждают важность и актуальность работ по изучению людей, увлеченных играми. При этом игроки изучены неплохо в рамках определенных психологических особенностей, возникающих в следствие их деятельности, особенно много работ посвящено феномену гейм-аддикции.

Работа направлена на выяснение уровня психологической разумности игроков и сравнение с уровнем психологической разумности не игроков. Как следствие, мы сможем выяснить связь психологической разумности и гейм-аддикции в том числе при учете различных характеристик респондентов. Также наша работа позволяет уточнить понятие психологической разумности через сравнение шкал собственно изучаемого конструкта со шкалами присутствующими в работах по дифференциальному типу рефлексии. Целью исследования было изучение психологической разумности, рефлексии как ее части, их связи с увлеченностью онлайн-играми.

В исследовании взаимосвязи психологической разумности и гейм-аддикции можно воспользоваться двумя подходами, первый предполагает анализ и сравнение характеристик «в вакууме», то есть вне учета побочных факторов. Второй же предполагает учет определенных факторов предположительно влияющих на выраженность исследуемых характеристик.

Гипотезы нашего исследования:

1. Выраженность психологической разумности выше у людей, не играющих в онлайн-игры.
2. Взаимосвязь психологической разумности и гейм-аддикции проявляется по-разному в зависимости от пола и наличия дружеских отношений с партнерами по игровой деятельности.

Теоретической и методологической основой нашего исследования являются работы, посвященные изучению психологической разумности, рефлексии и гейм-аддикции, как социально-психологического феномена. Кроме того, в работе были рассмотрены актуальные исследования названных выше конструктов.

В данной работе были использованы опросные методы посредством сети Интернет и методы математической обработки данных.

Для проведения опросов был подобран следующий психодиагностический инструментарий:

1. Шкала «психологической разумности» М.А. Новиковой и Т.В. Корниловой;
2. Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д.А. Леонтьевым, Е.М. Лаптевой, Е.Н. Осиным и А.Ж. Салиховой;
3. «Диагностика гейм аддикции» Н.В. Кочеткова.

Существует ряд стереотипов, касающихся игроков в компьютерные игры, в основном они касаются меньшей развитости у них тех или иных полезных и социально значимых качеств. В данном русле мы решили проверить, есть ли различия в развитости психологической разумности у игроков и не-игроков, и если есть, то в рамках каких шкал, описывающих изучаемый феномен.

Для проверки первой гипотезы выраженность психологической разумности, измеренной двумя методиками, сравнивается с выраженностью гейм-аддикции вне учета побочных факторов. В результате связи почти не наблюдается, только один фактор психологической разумности из пяти для первой методики связан с гейм-аддикцией: с ростом игровой зависимости падает желание и готовность обсуждать переживания ($r_s = -0,34, p \leq 0,01$). Для второй методики связь также наблюдается в рамках одного вида рефлексии из трех: с ростом игровой зависимости растет и уровень квазирефлексии ($r_s = 0,26, p \leq 0,01$). Отсюда следует, что выраженность психологической разумности выше у людей, не играющих в онлайн-игры, однако она проявляется только в сфере одной из ее составляющих – дифференциального типа рефлексии. Это говорит о том, что людям, погруженным в онлайн-игры, доступна их чувственная сфера, они думают о своих переживаниях и получают от этого пользу, они открыты новому опыту, способны к самоанализу, самонаблюдению, к социальному познанию. Игры никак не ухудшают

эти характеристики. Первую гипотезу же можно считать подтверждённой только частично.

Далее проверяется предположение о наличии связи психологической разумности и гейм-аддикции для ситуации учета побочных факторов, таких как наличие друзей в онлайн-играх и пол личности. Здесь мы обнаруживаем следующие результаты.

При наличии друзей в онлайн-играх наблюдается прямая связь между увлеченностью играми и заинтересованностью в сфере переживаний ($r_s = 0,31$, $p \leq 0,05$), и отрицательная взаимосвязь с желанием и готовностью обсуждать переживания ($r_s = -0,43$, $p \leq 0,01$). Мы можем предположить, что подобная заинтересованность растет вследствие увеличения количества межличностного общения, так как игра в онлайн-игры характеризуются, как правило, большим количеством взаимодействий. Именно этот факт и приводит человека к тому, что он начинает их рефлексировать и хочет лучше в них разобраться. Но специфика общения в рамках онлайн-игр не позволяет развиваться «желанию и готовности» обсуждения данных переживаний. Так же прямая связь наблюдается с непродуктивными видами рефлексии – интроспекцией ($r_s = 0,36$, $p \leq 0,01$) и квазирефлексией ($r_s = 0,24$, $p \leq 0,01$). Мы можем объяснить это тем, что люди, окруженные другими людьми, имеют возможность рефлексировать, однако ограничения в общении, накладываемые спецификой интернет-взаимодействия приводит их к «самокопанию».

У респондентов, у которых нет друзей в онлайн-играх, отсутствует взаимосвязь между увлеченностью играми, факторами психологической разумности и видами рефлексии. Проинтерпретировать это мы можем следующим образом – у людей без друзей в онлайн-играх игры не несут функцию социализации и, следовательно, не влияют как на развитие рефлексии, так и на развитие психологической разумности в целом.

У представителей женского пола связь психологической разумности и гейм-аддикции не наблюдается. У представителей мужского пола психологическая разумность прямо связана с заинтересованностью в сфере переживаний ($r_s = 0,33$, $p \leq 0,05$) и обратно – с желанием и готовностью обсуждать переживания ($r_s = -0,40$, $p \leq 0,01$). Так же прямая связь наблюдается с интроспекцией ($r_s = 0,33$, $p \leq 0,01$) и квазирефлексией ($r_s = 0,21$, $p \leq 0,01$). Данная закономерность может быть интерпретирована следующим образом – у женщин онлайн-игры могут нести в большей степени рекреационную функцию, тогда как у мужчин – социализационную. Игры толкают их на рефлексии переживаний, но при этом не на их обсуждение.

Подводя итоги, можно заключить следующее. Психологическая разумность игроков в онлайн игры ниже, чем у не-игроков в рамках лишь нескольких факторов, описывающих конструкт. В целом же, вне учета

побочных факторов, связь психологической разумности и гейм-аддикции практически не наблюдается. Игрокам, как и не-игрокам одинаково доступна собственная сфера переживаний, они также заинтересованы в познании сферы переживаний других людей. В рамках учета побочных факторов, таких как наличие друзей в играх и половая принадлежность игроков, мы наблюдаем отсутствие связи у людей без друзей в играх и у женщин, соответственно наличие связи у людей с друзьями в играх и у мужчин. Это объясняется тем, что у людей с друзьями в игре и у мужчин, игры чаще всего несут социальную функцию, в то время как у женщин и у людей без друзей в игре – исключительно рекреационную.

Литература

1. *Кочетков, Н.В.* Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр и методика ее диагностики // Социальная психология и общество. 2016. Том 7. № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2016_n3/kochetkov
2. *Леонтьев, Д.А., Осин, Е.Н.* Рефлексия «Хорошая» и «Дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-horoshaya-i-durnaya-ot-obyasnitelnoy-modeli-k-differentsialnoy-diagnostike>
3. *Appelbaum, S.A.* Psychological-mindedness: Word, concept and essence // International Journal of Psycho-Analysis. – 1973. P. 35–46. URL: <https://www.proquest.com/openview/30ca8eee6fd21e89070fdb93a1aefb/1?pqorigsite=gscholar&cbl=1818729>
4. *Hall, J.A.* Psychological-mindedness: A conceptual model // American Journal of Psychotherapy. – 1992. P. 131–140. URL: <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1992.46.1.131>

The relationship between psychological mindedness and game-addiction

Kazantsev V.A.

*Student, Moscow State
University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
e-mail: seva.kazantsev@gmail.com*

Keywords: psychological-mindedness, game addiction, students.

О практике использования виртуальной химической лаборатории в школе

Калугин И.А.

*учитель химии, Российско-Таджикское государственное
бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением
отдельных предметов в г. Душанбе имени Ю.А. Гагарина»
(РТ ГБОУ «СОШ в г. Душанбе имени Ю.А. Гагарина»),
г. Душанбе, Таджикистан
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5496-441X>,
e-mail: kaluginivan@list.ru*

Ключевые слова: виртуальный химический эксперимент, виртуальная химическая лаборатория, лабораторная работа, изучение химии в школе.

Актуальность данной работы связана с тем, что в настоящее время основным выбранным курсом развития в системе общего образования по-прежнему остается погружение учащихся в «цифровое пространство». Столь массовые, глубокие изменения не могли не затронуть такой учебный предмет как «Химия». Так, на сегодняшний день уже разработаны, активно внедряются, а многими учителями химии уже годы применяются так называемые «виртуальные химические лаборатории». Внедрение подобного рода программных средств предоставляет недобросовестным педагогам возможность частичной или даже полной замены реальных опытов виртуальными. Какие риски влечет за собой переход от выполнения натурального эксперимента к проведению виртуального и есть ли вообще место применению последнего в образовательном процессе? Настоящая работа посвящена нахождению аргументированных ответов на данные вопросы с использованием методов теоретического и логического анализа и обобщения опыта практического применения виртуальных лабораторий и прочих имитирующих проведение химического эксперимента средств учителями химии.

Для начала следует ввести определение: **виртуальная химическая лаборатория** – это педагогическое программное средство (ППС), предназначенное преимущественно для моделирования различных химических процессов (проведение виртуальных опытов), а также обзора посуды и изучения устройства химических установок, оборудования и способов работы с ними. Кроме того, виртуальные химические лаборатории могут включать в себя дополнительные возможности такие, как, например, конструктор структурных формул химических соединений, вопросы и задания и пр. В данной работе автора интересует не сколько сама виртуальная лаборатория, сколько виртуальный химический эксперимент, который, в частности, это программное средство

позволяет проводить. **Виртуальный химический эксперимент** – воссозданная с помощью компьютерных технологий имитация натурального химического эксперимента, которая может быть представлена в разных формах (компьютерная анимация, видеофрагменты снятого «живого» химического эксперимента).

Ни один виртуальный эксперимент не несет той эстетической ценности, которую несет натуральный эксперимент. Как отмечает Жилин Д.М., химический эксперимент личностно значим для учащихся, являясь самостоятельной ценностью, невозможную сымитировать или заменить, поэтому его нужно проводить [2, с. 49].

Очевидно, что натуральный (традиционный) химический эксперимент нельзя даже частично заменять виртуальным. Это же утверждают и другие специалисты [2]. Более того, сами разработчики программ виртуальных лабораторий [5, с. 156] полностью согласны со справедливой критикой полной замены реальной школьной лаборатории виртуальной.

При этом в опубликованных Институтом стратегии развития образования РАО методических рекомендациях к виртуальным лабораторным и практическим работам по химии за 2022 год можно заметить совершенно противоположное мнение: «виртуальный опыт... может быть *основной* формой практической деятельности учащихся» [4, с. 5]. Там же приводится определение виртуального эксперимента, взятое из ГОСТа Р 57721–2017, в основе которого лежит именно *замена им* аналогичного традиционного эксперимента (частично или полностью). После определения сразу же следует противоречащее вышецитируемой информации уточнение тех же составителей рекомендаций: «виртуальный эксперимент не может стать адекватной заменой реальному эксперименту». Комментарии к данным рекомендациям ФГБНУ «ИСРО РАО» излишни.

Некоторые педагоги [1, 3] оправдывают использование виртуальных демонстраций на уроках тем, что это позволит показать учащимся те опыты, проведение которых невозможно в школе по ряду обстоятельств: реакция протекает очень долго, слишком дорогие реактивы и оборудование, используются или образуются в ходе реакции ядовитые вещества или отсутствие как таковое в школе необходимых реактивов, оборудования для проведения опыта – последнее из данного списка является неприемлемым!

Проблему отсутствия тех или иных реактивов необходимо решать с руководством учреждения, которое обязано его закупить. Так, в качестве показательного примера вышеописанной проблемы можно привести опыт педагогов СШ № 35 г. Уфы [3], которые из-за «отсутствия необходимого оборудования для демонстрации опыта» в экспериментальном 8-м классе для «исследования» электрической проводимости растворов различных веществ использовали компьютерные программные средства,

в оставшихся 8-х классах не было показано вообще ничего. **Та проблема, которая может быть устранена, должна быть устранена!** Прибор для определения электропроводимости твердых и жидких веществ легко собирается самостоятельно из лампочки, патрона, проводов и вилки. Более того, учащиеся сами могли бы сконструировать его в качестве продукта выполнения проектной деятельности. Но учителя решили по иному обойти возникшую проблему и заменили опыты на виртуальные.

Остальные причины показа имитационных опытов являются также крайне сомнительными: по сегодняшний день ни в одном школьном российском учебнике химии не содержатся демонстрационные опыты, лабораторные и практические работы, которые предполагают использование «слишком дорогих» реактивов и оборудования, проведение слишком длительных реакций (относительно длительности урока), использование взрывчатых веществ и т.д. Абсолютно все виды предполагаемых к проведению экспериментальных работ в курсе изучения химии в школьных условиях выполнимы! Что за уникальные химические реакции, на которые сетует часть учителей химии и которые возможно продемонстрировать учащимся единственным возможным для них образом – с помощью компьютера, и какова целесообразность их показа – для автора настоящей работы остается вопросом. Действительно, во внеурочной деятельности может быть масса разнообразных химических реакций, проведение которых не предполагается в школьном курсе химии, но речь в данной работе идет исключительно о классно-урочной системе, в рамках которой проведение дополнительных вне программы опытов, кажущихся педагогу необходимыми к показу учащимся, не учитывается.

После вышеизложенного обоснования невозможности замены натурального химического эксперимента виртуальным и рассмотрения сомнительных причин для этой замены необходимо сказать об имеющихся преимуществах виртуального эксперимента: его выполнением может заняться любой желающий, поскольку проведение опыта в виртуальном режиме абсолютно не несет никаких рисков: учащийся не будет контактировать ни с реактивами, вызывающими раздражение, аллергию и т.д., ни с посудой; также выполнение виртуального эксперимента возможно в дистанционном формате; учащиеся могут самостоятельно его проводить без контроля учителя вне стен кабинета химии и лаборатории в любом удобном для них месте и в любое время. Исходя из этих преимуществ, можно заключить следующее о проведении виртуального эксперимента (использовании виртуальной лаборатории): виртуальный химический эксперимент необходимо применять в комбинации с натурным: так, он может предшествовать занятию и служить тем самым неплохим средством подготовки к проведению реальных опытов, или же виртуальный эксперимент может проводиться после проведения

аналогичного натурального эксперимента с целью актуализации, закрепления, обобщения, контроля полученных знаний и умений.

Литература

1. *Аветисян, Н.А.* Методика проведения уроков по химии с использованием виртуальной химической лабораторией VirtuLab / Н.А. Аветисян, К.Ю. Атанова, Л.Г. Сафина // Профессиональная ориентация. – 2023. – № 2–1. – С. 3–8.
2. *Жилин, Д.М.* Химический эксперимент в российских школах / Д.М. Жилин // Российский химический журнал. – 2011. – Т. 55, № 4. – С. 48–56.
3. *Ильясова, Р.Р.* Традиционное обучение в сочетании с информационными (компьютерными) технологиями для улучшения усвоения учебного материала на уроках химии / Р.Р. Ильясова, Г.С. Исмоилова // Юность и знания – гарантия успеха –2019: сборник научных трудов 6-й Международной молодежной научной конференции, Курск, 18–19 сентября 2019 года. Том 2. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. – С. 41–44.
4. Методические рекомендации к виртуальным лабораторным и практическим работам (среднее общее образование, углубленный уровень). Химия. – Москва, 2022 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/download/1395/?hash=5adbf90d95a37518be4dca772cd4e4ce> (дата обращения: 14.08.2023).
5. Разработка виртуальной химической лаборатории для школьного образования / М.Н. Морозов, А.И. Танаков, А.В. Герасимов [и др.] // Образовательные технологии и общество. – 2004. – Т. 7, № 3. – С. 155–164.

On the practice of using a virtual chemistry laboratory at school

Kalugin I.A.

Chemistry teacher,

Russian-Tajik State Budgetary Educational Institution

“Secondary general education school with in-depth study of individual subjects in Dushanbe named after Yu.A. Gagarin”,

Dushanbe, Tajikistan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5496-441X>,

e-mail: kaluginivan@list.ru

Keywords: virtual chemical experiment, virtual chemical laboratory, laboratory work, studying chemistry at school.

Взаимосвязь увлеченности видеоиграми со смысложизненными ориентациями и инфантильностью участников игр

Кочетков Д.М.

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

Ключевые слова: увлеченность видеоиграми, смысложизненные ориентации, инфантильность, межличностные отношения в игре, отношения к видеоигре, гейм-аддикция, гендерные различия.

С развитием технологий и их производства компьютеры, ноутбуки и смартфоны стали доступными и обычными вещами в развитых и развивающихся странах. Наличие таких технологий даёт возможность людям быть в той или иной мере вовлеченным в онлайн и оффлайн видеоигры. Различные мероприятия, посвященные видеоиграм (соревнования, турниры, анонсы и презентации новых продуктов гейм-индустрии) привлекают интерес большого количества человека. Поэтому перед специалистами разных сфер встал вопрос о влиянии этих в исторической перспективе новшеств на жизнь человека. Это не обошло стороной и сферу психологии.

Целью исследования было изучение взаимосвязи вовлеченностью в видеоигры со смысложизненными ориентациями и инфантильностью участников игр.

Гипотезы нашего исследования:

1. У представителей женского пола существует взаимосвязь между выраженностью инфантилизма и такой составляющей увлеченности как отношение к игре, тогда как у мужчин – с межличностными отношениями в игровой деятельности.
2. Осмысленность жизни людей, не состоящих в браке, будет обратно связана с увлеченностью онлайн-играми, тогда как у женатых (замужних) респондентов такой связи не будет.

Теоретической и методологической основой нашего исследования являются работы, посвященные изучению смысложизненных ориентаций и смыслеобразующих мотивов (В.Э. Франкл, А.Н. Леонтьев), исследования инфантилизма, как социального явления, а также рассмотрены актуальные исследования в направлении психологии видеоигр (А.Е. Войскунский, О.К. Тихомиров).

Методы и методики исследования. В данной работе были использованы опросные методы посредством сети Интернет и методы математической обработки данных.

Для проведения опросов был подобран такой психодиагностический инструментарий:

- методика диагностики гейм-аддикции (Н.В. Кочетков),
- методика «уровень выраженности инфантилизма» (А.А. Серегина),
- методика смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев).

В обществе существует определенный стереотип о том, что игроки в видеоигры являются инфантильными личностями. Это обусловлено тем, что они вовлечены в игровую деятельность, которая является ведущей лишь до 8 лет [2]. В последнее время учёных в области киберпсихологии привлекает внимание изучение влияния увлеченности видеоиграми на различные аспекты жизни и личностные качества играющих. В нашем исследовании мы решили проверить данный стереотип напрямую, измерив взаимосвязь между увлеченностью видеоиграми и инфантилизмом.

Данный стереотип был опровергнут. При измерении взаимосвязи между вовлеченностью в видеоигры и инфантилизмом таковая не обнаружилась ($r_s = 0,191$, $p = 0,068$). Иными словами, увлеченные видеоиграми люди могут быть как инфантильными, так и неинфантильными личностями.

Такие результаты возможны по причине того, что феномен инфантилизма не затрагивает характер деятельности, а только её качество и личностные особенности. То есть инфантилизм человека не обуславливает выбор рода деятельности человека, по крайней мере игровой. Игровая деятельность является наиболее комфортной, так как в той или иной мере она сопровождает нас на протяжении всей жизни, а также способствует развитию некоторых навыков, способностей и личностных качеств, которые могут пригодиться во всех сферах жизнедеятельности.

По результатам нашего исследования у мужчин связи между уровнем выраженности инфантилизма и такой составляющей увлеченности видеоиграми, как отношение к игре, которая проявляется в значимости игровой деятельности на когнитивном, аффективном и поведенческом уровне, не обнаружилось ($r_s = -0,197$ при $p > 0,1$). У женщин же такая связь была выявлена ($r_s = 0,37$, $p \leq 0,01$). В свою очередь взаимосвязь уровня выраженности инфантильности и такой составляющей увлеченности видеоигр, как межличностные отношения в игровой деятельности, у мужчин была подтверждена ($r_s = -0,414$, $p \leq 0,05$). Что говорит о том, что выраженность инфантилизма и развитие межличностных отношений в игровой деятельности у мужчин обратно связаны. У женщин же между этими показателями связь отсутствует (табл. 1).

Полученные результаты можно объяснить следующим образом. Можно предположить, что у женщин данная взаимосвязь обнаруживается, потому что представители женского пола в игровой деятельности мотивированы на получение внутриигровых достижений, то есть девушки,

играющие в видеоигры и имеющие выраженный инфантилизм, склонны к достижениям результатов в игре, которые, по сравнению с профессиональными, достигаются намного проще. При инфантильности ослаблена ориентация на получение долгосрочных результатов, поэтому намного легче удовлетворить эту потребность в игровой деятельности.

Таблица 1

**Гендерные различия взаимосвязи увлеченности
видеоиграми и инфантильности**

	мужской	женский
Уровень инфантилизма – отношение к игре	-0,197	0,37**
Уровень инфантилизма – межличностные отношения в игре	-0,414*	0,113

*Примечание: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$*

У мужчин наблюдается обратная взаимосвязь между уровнем выраженности инфантилизма и таким компонентом игровой деятельности как межличностные отношения в игре. То есть, чем выше выражена инфантильность у мужчин, тем менее значимы для них внутриигровые контакты и взаимодействие с другими людьми.

Мы предполагаем, что данная взаимосвязь обусловлена влиянием инфантилизма на основные мотивы игровой деятельности (социальные мотивы) у мужчин. Инфантильная личность отмечается «некритичностью к себе и критичностью к другим», с нежеланием примеряет на себя новые социальные роли и характеризуется редуцированным социальным развитием [3]. Всё вышеперечисленное негативно сказывается на качестве социального взаимодействия во всех сферах жизни, не включая игровую деятельность в киберпространстве.

Существуют определенные теоретические предпосылки предполагать наличие взаимосвязи между увлеченностью видеоиграми и утратой смысложизненных ориентаций через такой психологический феномен, как эскапизм, заключающийся в уходе от реального мира, который не приносит удовольствия человеку [1].

Связи между увлеченностью видеоиграми и общим уровнем развития смысложизненных ориентаций в нашем исследовании не было обнаружено ($r_s = -0,105$, $p = 0,32$). То есть нет никакой общей связи между игровой деятельностью при использовании персонального компьютера и осмысленности жизни людей в целом.

Это может быть связано с тем, что на смысложизненные ориентации влияет большое количество факторов. В свою очередь увлеченность видеоиграми не всегда свидетельствует о наличии эскапизма, а вполне может быть простым способом проведения досуга наравне с альтернативной игровой деятельностью (спортивные и настольные игры).

В процессе исследования взаимосвязи увлеченности видеоиграми и инфантильностью был обнаружен интересный артефакт, заключающийся в наличии взаимосвязи между увлеченностью видеоиграми и инфантильным развитием ценностных ориентаций у людей, состоящих в браке ($r_s = 0,559$, $p \leq 0,001$), но в то же время такой связи у людей, не состоящих в браке не было ($r_s = 0,142$, $p = 0,325$). Инфантильное развитие ценностных ориентаций приводит к мысли, что все можно купить, что желаемое можно достичь любым путем, в том числе и с помощью противоправного поведения.

Таким образом наша вторая гипотеза о взаимосвязи увлеченности видеоиграми и смысложизненными ориентациями может считаться частично доказанной.

Подводя итоги, можно заключить, что существуют гендерные различия взаимосвязи инфантилизма и увлеченности видеоиграми. Так, у мужчин была обнаружена обратная связь между инфантилизмом и развитием межличностных отношений в игре. То есть чем выше выражена инфантильность, тем в меньшей степени «значимый другой» представлен в виртуальном мире игры, тогда как у женщин с увеличением инфантильности возрастает интенсивность отношения к самой игре, то есть она становится более значимой для человека. Последняя закономерность соответствует теории инфантилизма, тогда как найденная тенденция у представителей мужского пола может опровергать стереотип об инфантильной природе «игромании». Для объяснения этой закономерности необходимо проведение дополнительных исследований.

В нашем исследовании не обнаружилось связи между смысложизненными ориентациями и увлеченностью компьютерными играми. Это говорит о том, сами по себе видеоигры не входят в систему ценностей людей и процесс игры затягивает в результате воздействия других, в том числе, социально-психологических факторов, таких как, например, игровое общение. Мы предполагали подобное отсутствие взаимосвязи у респондентов, состоящих в браке, однако думали, что у людей, не состоящих в браке, будет наблюдаться связь между осмысленностью жизни и увлеченностью компьютерными играми в силу того, что отсутствие партнера, перед которым существуют обязательства, и должна привести к тому, что смысл жизни меняет вектор своего направления на игровую деятельность.

Литература

1. Белов, В.И. Эскапизм: причины, функции и границы // Инновационная наука. – 2017. Вып. 3–1.
2. Качикеев, Т.Ж. Ведущий вид деятельности детей раннего возраста как важнейшее условие психического развития / Т.Ж. Качикеев, А.С. Кожогелдиев // Бюллетень науки и практики. – 2021. – Том 7. – № 6.

3. *Пегов, В.А.* Симптомы инфантильности молодых людей / В.А. Пегов, А.В. Пегова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 5 (99).

**The relationship between the passion
for video games with the meaning of life orientations
and the infantilism of the participants of the games**

Kochetkov D.M.

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

Keywords: passion for video games, life orientations, infantilism, interpersonal relationships in the game, attitudes to video games, game addiction, gender differences.

SWOT-анализ использования интерактивного когнитивного тренажера для развития уровня эмоционального интеллекта студентов педагогических вузов

Красник Ю.В.

аспирант,

Томский государственный университет (ФГАОУ ВО НИ ТГУ)

г. Томск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8256-8647>

e-mail: krasnikyulia@gmail.com

Ключевые слова: интерактивный когнитивный тренажер, эмоциональный интеллект, студенты педагогических вузов.

Актуальность проблемы

Результаты отечественных и зарубежных исследований в области эмоционального интеллекта (ЭИ) показали, что ЭИ играет значимую роль в профессиональной деятельности учителя: способствует сохранению психологического здоровья педагогических кадров, улучшению эмоциональной саморегуляции педагога и снижению его уровня стресса (в сравнении с педагогами, обладающими более низким уровнем ЭИ).

Однако последние исследования отмечают недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта среди студентов педагогических вузов. Более того, согласно результатам пилотного исследования, направленного на изучение степени осведомленности будущих педагогических работников о структуре эмоционального интеллекта, его роли в профессиональной и личностной сферах, а также степени доверия обучающихся к описываемому концепту, современные студенты не до конца понимают специфику выбранной ими профессии, обладают недостаточным уровнем теоретических знаний относительно понятия ЭИ и его роли в образовательном процессе. Отмечается низкий уровень знаний будущих педагогических работников о способах эмоциональной саморегуляции и регуляции эмоционального состояния обучающихся, методах борьбы со стрессом (1).

Методология и научная новизна

Таким образом, встает вопрос о разработке инструментария, направленного на развитие эмоционального интеллекта студентов педагогических вузов как способа их личностного и профессионального развития. С учетом активного внедрения цифровизации в систему высшего образования, наиболее эффективным инструментом развития эмоционального интеллекта студентов педагогических вузов представляется

интерактивный когнитивный тренажер, разработанный и реализованный на базе системы управления электронными образовательными курсами (например, LMS Moodle) и/или как самостоятельное веб-приложение. При этом, анализ интернет-ресурсов указывает на дефицит публикаций, освещающих подобные разработки.

Ниже представлены результаты предварительного SWOT-анализа (см. Табл. 1) использования интерактивного когнитивного тренажера для развития ЭИ студентов педагогических вузов.

Таблица 1

**SWOT-анализ использования интерактивного
когнитивного тренажера развития ЭИ**

Сильные стороны 1. Увеличение количества студентов 2. Гибкость 3. Своевременное обновление 4. Экономичность 5. Создание единого образовательного пространства 6. Развитие самосознания студентов, навыков самостоятельной работы 7. Уникальность	Слабые стороны 1. Трудоемкость 2. Необходимость постоянного повышения квалификации преподавателей в сфере информационных технологий 3. Идентификация 4. Асинхронность общения
Возможности 1. Повышение рейтинга вуза и его конкурентоспособности 2. Расширение сетевого сотрудничества 3. Возможность продолжать академическую деятельность для преподавателей, находящихся в декретном отпуске, вышедших на пенсию	Угрозы 1. Авторские права 2. Отсутствие технических возможностей для доступа к тренажеру 3. Отсутствие строгого контроля и поддержки студентов в режиме реального времени

Сильные стороны:

- 1) Увеличение количества студентов путем записи на курс неограниченного количества обучающихся без привязки к учебным аудиториям вуза;
- 2) Гибкость:
 - возможность для студентов, записанных на курс, изучать материал в любое время и в любом удобном месте;
 - возможность для студентов осваивать предлагаемые материалы в удобном для них темпе (ускоренном, замедленном, стандартном);
- 3) Своевременное обновление материалов курса при появлении новых образовательных, социально-экономических, политических вызовов;
- 4) Экономичность – сокращение количество часов, которые преподаватель посвящает курсу (автоматическая проверка большинства

заданий, автоматическое предоставление статистики по запросу преподавателя); экономия вузом ресурсов, связанных с меньшей загрузкой аудиторий (электроэнергия, водоснабжения, клининг);

- 5) Создание единого образовательного пространства;
- 6) Развитие навыков самостоятельной работы студентов, самоорганизации;
- 7) Уникальность – отсутствие аналогов тренажера в образовательном пространстве.

Слабые стороны:

- 1) Значительная трудоемкость и трудозатратность при разработке, апробации и внедрении интерактивного когнитивного тренажера в практику;
- 2) Необходимость постоянного повышения квалификации преподавателей, работающих с курсом, в сфере информационных технологий с целью актуализации материалов курса в соответствии с развитием новейших технологий, например, искусственного интеллекта;
- 3) Проблема идентификации студента, выполняющего интерактивные задания – выполнить их может любое лицо, которому студент, записанный на онлайн курс, передал свои учетные данные;
- 4) Асинхронность и сокращение количества коммуникативных актов для студентов.

Возможности:

- 1) Повышение рейтинга высшего учебного заведения и его конкурентоспособности путем использования привлекательных для молодежи образовательных ресурсов;
- 2) Расширение сетевого сотрудничества с широким кругом юридических, физических лиц, в том числе государственных и муниципальных организаций;
- 3) Возможность продолжать академическую деятельность для преподавателей, находящихся в декретном отпуске, на карантине, т.д.

Угрозы:

- 1) Возможность нарушения пользователями авторских прав;
 - 2) Отсутствие технических возможностей для прохождения курса со стороны студента – проблемы с доступом в сеть Интернет, плохое качество связи, поломка компьютера/ноутбука;
 - 3) Отсутствие личного контроля и поддержки в режиме реального времени может сказаться на качестве освоения материала студентами, особенно, среди обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;
 - 4) Возможность прекращения работы платформы на территории Российской Федерации по политическим, экономическим и иным причинам;
- Для сокращения количества угроз и слабых сторон разработки и использования интерактивного когнитивного тренажера существует ряд решений (см. Табл. 2).

Таблица 2

**Способы преодоления слабых сторон и угроз
интерактивного когнитивного тренажера ЭИ**

Слабые стороны, угрозы	Пути решений
Значительная трудоемкость и трудо- затратность при разработке	Разработка приложения на базе системы электронного обучения, например, LMS Moodle, а не в виде веб-приложения
Необходимость постоянного повы- шения квалификации преподавателей в сфере информационных технологий с целью актуализации материалов курса в соответствии с развитием но- вейших технологий, например, искус- ственного интеллекта	Составление удобного и гибкого графика повышения квалификации преподавателей в сфере ИКТ, отвеча- ющих их текущему уровню владения ИКТ;
Проблема идентификации студента	Развитие самосознания, ответствен- ности студентов
Асинхронность и сокращение коли- чества коммуникативных актов для студентов	Создание ресурса для самостоятель- ного общения слушателей курса
Нарушение авторских прав и несанк- ционирование использование	Разработка системы авторизации и ау- тентификации пользователя
Отсутствие строгого контроля и под- держки в режиме реального времени	Развитие самостоятельности, самосо- знания студентов; разработка системы обратной связи
Возможность прекращения работы платформы на территории Российской Федерации по политическим, эконо- мическим и иным причинам	Разработка тренажера на базе отече- ственной образовательной платфор- мы; разработка продукта в формате веб-приложения.

Выводы

Таким образом, результаты проведенного SWOT-анализа обосно-
вывают предположение о целесообразности использования ин-
терактивного когнитивного тренажера для развития ЭИ студентов
педагогических вузов. Формат продукта зависит от возможностей
команды-разработчиков. Так, процесс разработки тренажера на базе,
например, LMS Moodle значительно упрощается благодаря адаптации
готовых решений LMS Moodle с помощью плагинов. Однако при работе
с облачной версией системы, придется столкнуться с рисками, связан-
ными с хранением информации на зарубежном сервере.

Литература

1. *Красник Ю.В.* Оценка эмоционального интеллекта обучающихся педагогического профиля в образовательной среде вуза / Ю.В. Красник, Н.Н. Абакумова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 8 (134). – URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.27> (дата обращения: 25.09.2023). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.27
2. *Леонтьева И.А., Ребрина Ф.Г.* Применение дистанционных электронных учебных курсов в образовательном процессе высшей школы // Вестник ЮУрГПУ. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-distantsionnyh-elektronnyh-uchebnyh-kursov-v-obrazovatelnom-protsesse-vysshey-shkoly> (дата обращения: 24.09.2023).
3. *Сизова, Н.П.* SWOT-анализ использования системы дистанционного обучения Moodle в высших учебных заведениях / Н.П. Сизова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 2. – С. 104–110. – EDN EODFLB. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49176723>

Финансирование. Источник финансирования отсутствует.

SWOT-analysis of the interactive cognitive training application for emotional intelligence development among students of pedagogical universities

Y.V. Krasnik

post-graduate student

Tomsk State University (TSU), Tomsk, the Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8256-8647>

e-mail: krasnikyulia@gmail.com

Keywords: interactive cognitive training application, Emotional Intelligence, students of pedagogical universities.

IT-акселератор как педагогический проект будущих учителей информатики

Крылова Ю.А.

*аспирант, Ивановский государственный университет,
Шуйский филиал (ШФ ФГБОУ ВО ИвГУ),
г. Шуя, Российская Федерация
e-mail: julenkaag@mail.ru*

Зайцева С.А.

*доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой математики,
информатики и методики обучения
Ивановский государственный университет,
Шуйский филиал (ШФ ФГБОУ ВО ИвГУ),
г. Шуя, Российская Федерация
e-mail: z_a_s_@gambler.ru*

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, акселератор, студент, школьник.

В настоящее время очень актуальным вопросом на государственном уровне является вопрос развития системы образования. Национальным проектом Российской Федерации «Образование» сформулированы основные направления и задачи по его развитию до 2024 года. Одними из таких задач являются: «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи», «модернизация профессионального образования» и «формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста» [2]. Такие направления развития ставят перед образовательными организациями высшего образования, в том числе педагогического, задачу подготовки квалифицированных кадров, способных к их выполнению.

С целью подготовки будущих учителей информатики к организации, проведению и участию в такого рода деятельности, а также с целью формирования необходимых для этого компетенций, кафедра математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» ориентирует студентов на участие в конкурсной проектной деятельности, в том числе и в конкурсе молодежных проектов с грантовой поддержкой. В 2023 году под руководством молодых педагогов кафедры студентами образовательной программы Математика; Информатика направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) был разработан проект «IT-акселератор для школьников». Преподаватели кафедры, имеющие опыт в данной профессиональной

области, выступали в качестве кураторов-наставников для координации работы команды, с целью его оптимизации и детальной проработки.

Направление для реализации проекта было выбрано с учетом актуальных задач национального проекта «Образование». С целью выявления способностей и талантов школьников в области современных цифровых технологий была предложена идея проектирования и проведения «IT-акселератора для школьников». Разработанный студентами проект направлен на достижение следующих поставленных задач:

- создание креативного пространства для включения обучающихся в среду будущей профессиональной деятельности;
- привлечение к участию в олимпиадах, в том числе, и обучающихся сельских школ;
- увеличение доли детей, вовлеченных в проектную деятельность;
- развитие уважения к труду педагога как разработчиков различных электронных образовательных ресурсов через IT-акселератор, направленный на создание электронных образовательных ресурсов;
- приобретение школьниками опыта по реализации собственных идей в сфере информационных технологий.

Спроектированный и запланированный для реализации в 2023–24 учебном году проект «IT-акселератор для школьников» рассчитан на 6 месяцев продуктивной работы и включает в себя следующие этапы:

- отбор школьников для участия в акселераторе. Зачисление заинтересованных школьника в учебную группу производится на основе результатов ежегодной очной олимпиады по информационным технологиям в образовании. Для расширения возможностей школьников предполагается проведение данной олимпиады в 2024 году не только на базе вуза, но и на базе других образовательных учреждений – заинтересованных школ области;
- преакселерационная программа, включающая дистанционные видеовстречи: лекции, семинары, мероприятия по постановке задач акселератора, определению идей для дальнейшей реализации, CustomerDevelopment, формирование команд и распределение ролей среди участников команды;
- непосредственное проведение основной части акселератора, включающей образовательные лекции и семинары, работу с приглашенными экспертами и специалистами кафедры в качестве менторов и трекеров;
- проведение конкурса проектов по информационным технологиям в образовании, сформированного в формате «демо-дня», предполагающего презентацию собственного проекта (готового продукта) перед экспертами;

– проведение очной олимпиады на базе вуза, нацеленной на выявление лучших участников акселератора и призванной зафиксировать образовательный результат акселерационной программы.

Рассмотрим поэтапную работу студентов – будущих учителей информатики по разработке проекта IT-акселератор для школьников.

1. На этапе сбора исходной информации студентам необходимо было познакомиться с требованиями и методическими рекомендациями для участников конкурса проектов с грантовой поддержкой. Необходимо так же было пройти регистрацию на портале конкурса, выполнить верификацию учетной записи через портал Госуслуги.
2. На этапе оформления проектной документации студентам необходимо было проработать структурные компоненты проекта, которые состояли из следующих разделов [1, с. 89 Долгополова]:
 - Обоснование актуальности выбранного направления проекта.
 - Описание и обоснование цели и задач проекта.
 - Разработка рабочего календарного плана реализации проекта и в соответствии с ним медиаплана.
 - Проработка бюджета проекта.
 - Прогнозирование краткосрочных и долгосрочных результатов реализации проекта и его дальнейшего развития.

В дальнейшем студентам предстоит перейти к фазе реализации разработанного проекта. Под руководством преподавателей кафедры студентам предстоит: разработка заданий олимпиады по информационным технологиям в образовании и ее проведение в образовательных учреждениях; организация и проведение встреч по постановке задач акселератора; взаимодействие с участниками акселератора и распределение их команды; организация образовательной части акселератора; проведение конкурса проектов, разработанных участниками; подготовка заданий к итоговой олимпиаде и ее проведение.

Таким образом, разработанный будущими учителями информатики педагогический проект «IT-акселератор для школьников» позволит достичь поставленных задач, а также будет способствовать формированию у студентов необходимых компетенций для дальнейшей реализации такого вида деятельности в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Долгополова, И.В. Технологии проектной деятельности в образовании / И.В. Долгополова // Современная система общего образования в России: теоретико-правовые и педагогические аспекты: Коллективная монография. – Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2022. – С. 83–100. – EDN SUTQOF.

2. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16) [Электронный ресурс] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/8053974194d5902adc683b1c48d47662ba24006a/ (дата обращения: 17.10.2023).

IT accelerator as a pedagogical project of future computer science teachers

Krylova YU.A.

PhD student,

Shuya branch of the Ivanovo State University,

St. Shuya, Russia

e-mail: julenskaag@mail.ru

Zaytseva S.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Head of the Department of Mathematics,

Computer Science and Teaching Methods,

Shuya branch of the Ivanovo State University,

St. Shuya, Russia

e-mail: z_a_s_@rambler.ru

Keywords: project activity, project, accelerator, student, schoolboy.

Взаимосвязь вовлеченности в киберсоциализацию и невоплощенности в интернете учащейся молодёжи

Кудряшов Д.П.

Студент,

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: dmitrykudriashov@mail.ru

Ключевые слова: информационные технологии, киберсоциализация, интернет, невоплощенность в сети, личность в интернете, гендерные различия, психология интернета.

В последнее время увеличиваются темпы роста количества пользователей информационных технологий. Если в недавнем прошлом Интернет только начинал появляться в домах людей, то уже сейчас среднестатистический человек не может представить свою жизнь без глобальной сети. Именно из-за такой динамики темпов распространения информационных технологий актуальность исследований психологических последствий использования Интернета является высокой и увеличивается соразмерно темпам роста самой сети.

Целью исследования было изучение взаимосвязи невоплощенности в сети и вовлеченности в киберсоциализацию.

Теоретической и методологической основой являются работы, посвященные изучению киберсоциализации личности, работы, раскрывающие конструкт невоплощенности в сети (Н.В. Коптева, А.Ю. Калугин, Л.Я. Дорфман), концепция Р. Лейнга, которая легла в основу конструкта невоплощенности в интернете, как производного от особенностей информационных технологий.

В работе использовались опросные методы и методы математической обработки данных.

Был подобран следующий психодиагностический инструментарий:

- опросник «Вовлеченность в киберсоциализацию» С.В. Ленков, Н.Е. Рубцова, Г.И. Ефремова;
- опросник «Невоплощенность в интернете» Н.В. Коптева, А.Ю. Калугин, Л.Я. Дорфман.

В нашей работе был рассмотрен конструкт, который является одним из последствий использования информационных технологий и, по своей сути, представляет собой феномен технологического отчуждения от собственного тела – невоплощенность в Интернете. Исследование данного конструкта и его взаимосвязи с вовлеченностью в киберсоциализацию

отражает последствия использования информационных технологий, которые могут быть как конструктивными, так и деструктивными.

В ходе исследования была обнаружена интересная тенденция, что корреляция между невоплощенностью в сети и вовлеченностью в киберсоциализацию увеличивается от конструктивной к деструктивной.

Таблица

Коэффициенты корреляции вовлеченности в киберсоциализацию и невоплощенности в Интернете учащейся молодёжи

	Конструктивная киберсоциализация	Деструктивная киберсоциализация	Общая вовлеченность в киберсоциализацию
Невоплощенность в Интернете	0,201*	0,825**	0,519**

Тенденцию увеличения выраженности технологического отчуждения по мере увеличения деструктивной вовлеченности в киберсоциализацию можно объяснить следующим образом: при деструктивной пользовательской активности снижается саморегуляция, плохо контролируется время пребывания в Интернет-пространстве, активность человека характеризуется девиантными паттернами, человек начинает предпочитать Интернет-активность в ущерб активности в реальной действительности. При этом, даже если такая пользовательская активность сопровождается высоким уровнем компетентности, будет проявляться высокий уровень технологического отчуждения, поскольку само понятие невоплощенности в своем апофеозе представляет собой определенную фетишизацию интернета, полное погружение в него [1].

При исследовании любого социально-психологического феномена невозможно не уделить внимания такому аспекту, как гендерные различия. В нашем исследовании мы предположили, что у мужчин будет наблюдаться взаимосвязь между невоплощенностью в Интернете и вовлеченностью в киберсоциализацию, тогда как у женщин такая связь наблюдаться не будет.

Данная гипотеза была выдвинута на основании того, что мужчины в отличие от женщин руководствуются социальными мотивами использования Интернета в первую очередь, они чаще пребывают в различных рода форумах, сообществах по интересам и других общностях. Мужчины предпочитают онлайн игры, а представители женского пола – однопользовательские. В связи с этим мужчины чаще переносят знакомства из реальной жизни в виртуальную среду [2].

Была найдена взаимосвязь невоплощенности в интернете и киберсоциализации у представителей мужского пола ($r=0,8$; $p<0,01$) и у женского

($r=0,3$, $p < 0,05$). Нашу гипотезу о наличии взаимосвязи между невоплощенностью и киберсоциализацией у мужчин и отсутствии таковой у женщин можно считать частично доказанной, так как у женщин такая связь существует, но в более чем два раза меньше и на меньшем уровне статической значимости.

Полученные результаты можно объяснить тем, что взаимосвязь между данными феноменами является универсальной тенденцией, которая оказывается глобальнее гендерных различий, но не отменяет их влияния. Также, гендерные различия обуславливаются характером деятельности в Интернете, поскольку мужчины склонны больше общаться к группам в виртуальных пространствах, а женщины скорее слушают музыку, смотрят сериалы.

Под социально-психологическими аспектами взаимосвязи феноменов невоплощенности и вовлеченности в киберсоциализацию мы понимаем не только пол, но и семейное положение.

При проверке нашей гипотезы об отсутствии взаимосвязи виртуализации и киберсоциализации у людей в браке, при наличии таковой у неженатых/незамужних респондентов мы получили следующие результаты. У женатых/замужних респондентов не была выявлена взаимосвязь между виртуализацией и вовлеченностью в киберсоциализацию ($r=0,297$, $p > 0,05$). Тогда как у холостых/незамужних респондентов связь была обнаружена ($r= 0,5$, $p < 0,01$). Исходя из вышеперечисленного нашу вторую частную гипотезу можно считать подтвержденной.

Вполне возможно это обусловлено тем, что у людей, состоящих в браке наблюдается более широкий спектр возможностей для социального развития, так как одинокие люди погружаются в киберпространство полностью, находя в этом способ реализации своих в первую очередь социальных потребностей. То есть они поддерживают с помощью Интернета теплые контакты, получают поощрения за достижения от других пользователей, находят объединения людей, с которыми им приятно проводить время и идентифицировать себя с ними. В свою очередь брачная жизнь может накладывать на людей некоторые обязанности.

Общий вывод по исследованию можно сформулировать следующим образом: Интернет – быстро развивающееся пространство, значимость исследования которого сложно переоценить. Использование информационных технологий может как дать человеку огромное количество возможностей, так и ухудшить качество жизни. Одним из нормативных последствий использования Интернета стал феномен развоплощения.

Литература

1. Данилова, М.А. Интернет-социализация студенческой молодёжи: специфика мотивации сетевого поведения: дисс. ... докт. соц. наук.: 22.00.04 М., 2009. – 18 с.

2. Лихобабин М.Ю. Гендерные детерминанты информационного общества: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.11. – Ростов-на-Дону, 2006. – 180 с

The relationship between involvement in cybersocialization and non-incarnation of students on the Internet

Kudriashov D.P.

*student, Moscow State University
of Psychology & Education,*

Moscow, Russia

e-mail: dmitrykudriashov@mail.ru

Keywords: information technologies, cybersocialization, Internet, non-incarnation in the network, personality on the Internet, gender differences, psychology of the Internet.

Логопедические видеозанятия «В гостях у Лягушки-Болтушки»

Марейченко М.А.
магистрант,

*Уральский государственный педагогический
университет (ФГБОУ ВО УрГПУ),
г. Екатеринбург, Российская Федерация
e-mail: marymare14@gmail.com*

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компьютерные технологии, логопедические видеозанятия, старшие дошкольники, логопедическая работа, дизартрия, нарушения речи, дети с нарушениями речи.

В настоящее время на уровне дошкольного образования наиболее актуальна тенденция использования современных педагогических технологий, в том числе информационно-коммуникационных (ИКТ).

С.Н. Бездетко, Е.В. Каракулова, И.А. Филатова наблюдали у детей рост мотивации и продуктивности при работе с наглядностью на электронном носителе [1].

ИКТ при разумном применении обеспечивает комплексность и системность коррекционной работы. Е.А. Екжанова и А.А. Селенкова подтвердили, что наличие полисенсорного воздействия при использовании компьютерных технологий (КТ) приводит к повышению эффективности формирования лексико-грамматического строя и связной речи. Отмечается и положительное влияние на становление психических процессов, мотивацию детей и эффективность обучения в целом [2].

Возможность реализации дистанционных логопедических занятий к тому же способно обеспечить непрерывность коррекционного процесса, поэтому многие учителя-логопеды стали активно использовать данную форму работы [3].

Научная новизна исследования заключается в используемом формате решения проблемы, а именно – логопедическая работа с применением видеозанятий.

Проблема исследования заключается в необходимости повышения эффективности логопедической работы через использование занятий в видеоформате.

Цель исследования – разработать цикл логопедических видеозанятий «В гостях у Лягушки-Болтушки» для фронтальной работы с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией и апробировать его.

Задачи:

- проанализировать теоретические источники по проблеме использования ИКТ в логопедической работе;

- ознакомиться с санитарными правилами использования электронных средств обучения (ЭСО) на занятиях с детьми старшего дошкольного возраста;
- разработать цикл фронтальных логопедических видеозанятий «В гостях у Лягушки-Болтушки» в соответствии с требованиями СанПиНов;
- апробировать разработанный цикл видеозанятий.

Применялись такие **методы** исследования как поиск и изучение литературы, а также проведение эксперимента.

Осуществление дистанционной работы с детьми старшего дошкольного возраста не возможно без соблюдения следующих санитарных правил [5]:

1. Проводить гимнастику для глаз в случае применения ЭСО на занятиях.
2. Проводить физические упражнения во время занятий.
3. Не использовать экран непрерывно дольше 5–7 минут.
4. Не применять интерактивную доску на уроке в общей сложности дольше 20 минут.
5. Не включать применение ЭСО в занятия с детьми до 5 лет.
6. Обеспечивать зрительную дистанцию детей до экрана не менее 50 см.
7. При использовании планшетов размещать их под углом наклона 30°.

Нами разработан цикл из 12 дистанционных занятий по темам «Весна. Приметы весны. Мамин праздник», «Комнатные растения», «Пресноводные и аквариумные рыбки», «Наш город». Конспекты занятий были составлены на основе содержания программы Н.В. Нищевой [4]. Календарно-тематический план представлен в таблице 1.

Таблица 1

План видеозанятий для старших дошкольников с дизартрией

	1-я неделя	2-я неделя	3-я неделя	4-я неделя
Занятие по формированию лексико-грамматических средств языка	<i>Лексическая тема</i>			
	«Весна. Приметы весны. Мамин праздник»	«Комнатные растения»	«Пресноводные и аквариумные рыбки»	«Наш город»
Занятие по подготовке к обучению грамоте	Звук [ы], буква Ы	Звуки [с]-[с'], буква С	Звуки [з]-[з'], буква З	Звук ш], буква Ш
Занятие по формированию связной речи	Составление рассказа по сюжетной картинке	Составление описательного рассказа о кактусе.	Пересказ рассказа Е.А. Пермяка «Первая рыбка»	Составление рассказа «Случай на улице» по сюжетной картине



Рис. 1. Лягушка-Болтушка

Лягушка-Болтушка была в наличии (рис. 1). Видео записывали днём и вечером, для чего требовалось дополнительное освещение (кольцевая и настольная лампы). Для съемок использовали смартфон iPhone XR с его встроенными камерой и микрофоном, а также складной штатив с уровнем. На фоне размещался синий хромакей (рис. 2).

Видео монтировали на смартфоне в приложении для редактирования фотографий и видео «InShot Editor». При обработке накладывался тематический фон, который менялся в зависимости от ситуации в видео. Применялись различные переходы, стикеры, изображения и GIF-изображения, аудиозаписи, музыкальное сопровождение для удержания внимания детей и их заинтересованности в выполнении заданий (рис. 3).



Рис. 3. Примеры использования эффектов и фонов в приложении «InShot Editor»



Рис. 2. Использование хромакея на фоне

При превышении длительности видеозанятий 7 минут, установленных санитарными требованиями, была необходимость делить видео на две части. В перерыве между ними ведущие предлагали выполнить физические упражнения или гимнастику для глаз.

Для примера представляем краткое содержание одного из видеозанятий:

Занятие по формированию лексико-грамматических средств языка. Лексическая тема: «Пресноводные и аквариумные рыбки».

1. Приветствие, объявление темы.
2. Актуализация знаний.
3. Задание на подбор родственных слов к слову «рыба».

4. Логоритмическое упражнение под музыкальную композицию «Любитель-рыболов».
5. Перерыв: гимнастика для глаз.
6. Задание на активизацию словаря «части тела рыб».
7. Задание на образование притяжательных прилагательных.
8. Задание на усвоение форм единственного и множественного чисел изучаемых существительных и их словоизменение при счете.
9. Подведение итогов занятия.

Видеозаятия были частично апробированы в марте 2022 года в одном



Рис. 4. Выполнение упражнений детьми при просмотре видео-занятия

из детских садов г. Екатеринбурга. Каждую среду детям демонстрировали занятие по формированию лексико-грамматических средств языка по соответствующей лексической теме. При просмотре у детей отмечались интерес и мотивация к выполнению всех упражнений, к активным ответам на все вопросы ведущих. В ожидании новых видеозаятий они просили включать повторно предыдущие, делились полученными эмоциями с родными, с желанием отработать выполненные упражнения дома (рис. 4).

Выводы:

Таким образом, поставленные цель и задачи достигнуты. Создание логопедических занятий в видеоформате позволяет накопить методическую базу, которая облегчит практическую деятельность в дальнейшем, т.к. такие материалы можно будет предлагать родителям для закрепления изученного с детьми в домашних условиях или для изучения новых тем при отсутствии ребенка на занятии в образовательной организации.

Дети заинтересованы в просмотре видеозаятий и в выполнении заданий героев, что тоже подтверждает целесообразность работы в таком формате.

В дальнейшем хотелось бы продолжать развитие в создании занятий через применение новых методов и средств, делая их более интересными и продуктивными. А также более подробно исследовать их эффективность в детских садах г. Екатеринбурга.

Литература

1. Бездетко, С.Н. Использование электронных и печатных изображений и текстов в обучении младших школьников с умственной

- отсталостью [Текст] / С.Н. Бездетко, Е.В. Каракулова, И.А. Филатова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2020. № 198. С. 99–107.
2. *Екжанова, Е.А.* Практический аспект использования информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Е.А. Екжанова, А.А. Селенкова // Специальное образование. 2021. № 3. С. 103–114.
 3. *Каракулова, Е.В.* Педагогические условия использования информационно-коммуникативных технологий и дистанционных форм работы в деятельности учителя-логопеда [Текст] / Е.В. Каракулова, М.А. Марейченко // Специальное образование. 2021. № 4. С. 170–182.
 4. *Нищева, Н.В.* Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет [Текст] / Н.В. Нищева. СПб: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020. 240 с.
 5. Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [Электронный ресурс]: постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 № 28 // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/75093644/> (дата обращения: 28.09.2023).

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Е.В. Каракулову.

Speech therapy video classes "Visiting the Chattering Frog"

Mareichenko M.A.

master's student,

Ural State Pedagogical University (USPU),

Yekaterinburg, Russian Federation

e-mail: marymarei14@gmail.com

Keywords: information and communication technologies, computer technologies, speech therapy video lessons, senior preschool nicknames, speech therapy work, dysarthria, speech disorders, children with speech disorders.

Цифровая образовательная среда в обучении информатике: На пути к будущему образования

Мызенко А.И.
магистрант,

Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого
(ТГПУ им. Л.Н. Толстого),
Г. Тула, Российская Федерация
e-mail: DAI21092@mail.ru

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, информатика, обучение, образование.

В мире, где технологии непрерывно развиваются и проникают во все сферы жизни, цифровая образовательная среда становится неотъемлемой частью обучения. Особенно важно это в контексте обучения информатике, предмету, который играет ключевую роль в формировании компетентных граждан и профессионалов в современном мире. Цифровизация образования и обучение информатике становятся ключевыми задачами в современной России [3]. В данной статье рассмотрим, как цифровая образовательная среда влияет на процесс обучения информатике и какие перспективы она открывает.

Традиционное обучение информатике, как и в других предметах, включает в себя лекции, учебники, домашние задания и экзамены. Однако с развитием цифровых технологий и доступности интернета образовательная среда претерпела значительные изменения. Сегодня ученики и студенты имеют доступ к богатым онлайн-ресурсам, интерактивным учебникам, образовательным платформам и облачным сервисам, которые делают обучение более доступным и увлекательным.

Преимущества цифровой образовательной среды в обучении информатике:

1. *Интерактивность и практический опыт*

Одним из основных преимуществ цифровой образовательной среды является возможность создания интерактивных учебных материалов. Это позволяет учащимся получать практический опыт, решая задачи, создавая программы и проводя эксперименты, что особенно важно в обучении информатике. Виртуальные лаборатории и симуляторы позволяют студентам и школьникам погрузиться в мир программирования и алгоритмов, не покидая аудитории.

Ведущий исследователь в области образовательных технологий, профессор Митчел Резник в своей работе «Образовательные технологии и обучение информатике» указывает:

«Интерактивные образовательные среды позволяют студентам не только узнавать о программировании и информатике, но и непосредственно применять полученные знания. Это создает условия для более глубокого понимания материала» [1].

2. *Персонализированное обучение*

Цифровая образовательная среда предоставляет возможность персонализированного обучения. Учебные платформы могут адаптировать материалы и задания под уровень знаний и потребности каждого ученика. Это помогает более эффективно использовать учебное время и дает возможность студентам развиваться в своем темпе.

3. *Доступность образования*

Заместитель председателя правительства по вопросам социальной политики Татьяна Голикова отмечает:

«Цифровая образовательная среда помогает решить проблему доступности образования для жителей удаленных и малонаселенных регионов. Это важный шаг в устранении образовательных неравенств в стране» [2].

Цифровая образовательная среда устраняет географические и социальные барьеры, позволяя людям из разных уголков мира получать качественное образование. Онлайн-курсы и учебные материалы доступны на разных языках и могут быть адаптированы под разные культурные особенности.

4. *Сотрудничество и обмен знаниями*

Современная цифровая образовательная среда способствует сотрудничеству и обмену знаниями [1]. Ученики и студенты могут работать над проектами в онлайн-формате, общаться с единомышленниками со всего мира и учиться у лучших специалистов в области информатики через вебинары и онлайн-курсы.

Также, несмотря на многочисленные преимущества, цифровая образовательная среда также сталкивается с рядом вызовов, среди которых:

1. *Необходимость развития компетенций учителей*

Учителя и преподаватели должны обладать навыками использования современных образовательных технологий и уметь эффективно интегрировать их в учебный процесс. Необходимо обеспечить подготовку педагогов к работе с цифровой образовательной средой.

2. *Проблемы безопасности данных и конфиденциальности*

С увеличением количества данных, собираемых в цифровой образовательной среде, возникают вопросы о безопасности и конфиденциальности. Необходимо разработать эффективные меры для защиты данных учеников и студентов.

3. *Доступность и инфраструктура*

Для полноценного использования цифровой образовательной среды необходима доступная интернет-инфраструктура [4]. В некоторых регионах мира это остается проблемой.

В контексте России вопрос доступности и инфраструктуры цифровой образовательной среды стоит особенно остро [3]. Российская Федерация – это огромная страна с разветвленной географией и разнообразием климатических условий. В этой связи, обеспечение доступности качественной интернет-инфраструктуры во всех регионах становится вызовом, который требует серьезных усилий и инвестиций.

Так, цифровая образовательная среда стала неотъемлемой частью обучения информатике и другим предметам [4]. Она предоставляет учащимся и студентам множество возможностей для практического опыта, персонализированного обучения и сотрудничества. Однако с ее внедрением сопутствуют вызовы, которые требуют внимания и усилий со стороны образовательных учреждений и общества в целом. Слова ведущих ученых в данной области и политиков подчеркивают важность инноваций в образовании, направленных на улучшение качества обучения и подготовку будущих поколений к вызовам цифровой эпохи.

В будущем, цифровая образовательная среда будет продолжать развиваться и изменять облик образования, делая его более доступным и современным.

Литература

1. *Босова, Л.Л.* Обучение информатике младших школьников / Л.Л. Босова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020. – 296 с. – ISBN 978-5-4263-0924-1. – EDN LXCRXG.
2. Голикова: единая цифровая образовательная среда будет запущена с осени // РИА НОВОСТИ URL: <https://sn.ria.ru/20200713/1574260255.html> (дата обращения: 11.09.2023).
3. *Стариченко Б.Е.* ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕАЛИИ И ПРОБЛЕМЫ // Педагогическое образование в России. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-realii-i-problemy> (дата обращения: 11.09.2023).
4. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» // МИНПРОСВЕЩЕНИЯ URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 11.09.2023).

Использование передовых образовательных технологий в высшем учебном заведении

Платонова А.С.

*Студент, Государственный Социальный
Гуманитарный университет (ГСГУ)
г. Коломна, Российская Федерация
e-mail: nastyaplatonova267@mail.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема использования передовых образовательных технологий в высшем образовании, исследуется проблема влияния современных технологических инноваций на образовательный процесс. В ней представлены основные виды передовых образовательных технологий, включая онлайн-курсы, виртуальную реальность, персонализированное обучение и мобильные приложения и платформы. В заключении статьи делаются выводы о том, что использование передовых образовательных технологий в высшем учебном заведении может существенно улучшить качество образования, сделать его более доступным и интерактивным, но требует внимательного планирования, интеграции и поддержки со стороны преподавателей и студентов.

Ключевые слова: образование, высшее учебное заведение, образовательные технологии, онлайн-курсы, виртуальная реальность, студенты, обучение, инновации.

В современном информационном обществе образование играет ключевую роль в развитии и подготовке кадров для всех сфер жизнедеятельности человека. На сегодняшний день все высшие учебные заведения стараются следовать современным тенденциям и использовать передовые образовательные технологии для улучшения качества обучения и усовершенствования образовательных процессов. Современные образовательные технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса в университетах по всему миру. Их развитие и доступ к Интернету привели к тому, что традиционные методы преподавания постепенно уступают место новым, более эффективным и интерактивным подходам к обучению, которых существует огромное количество.

Интерактивные онлайн-курсы

Одним из наиболее популярных и доступных способов обучения среди молодых людей стали интерактивные онлайн-курсы. Студенты могут изучать различные дисциплины в удобное для них время, не ограничиваясь графиком занятий. Такие курсы обычно включают в себя видеолекции, тесты, домашние задания и форумы для обсуждения учебного материала. Также возможно индивидуализированное обучение, которое учитывает потребности каждого студента. Это даёт возмож-

ность изучать материал по силе своих возможностей. Кроме того, студенты могут выбрать различные предметы и изучать их онлайн, не выходя из дома.

Виртуальные лаборатории и симуляции

Для студентов, изучающих науки и технические дисциплины, такие как медицина или инженерия, важным инструментом стали виртуальные лаборатории, симуляции или VR-технологии. Они являются новой передовой образовательной технологией, которая позволяет студентам погрузиться в виртуальные среды и имитировать реальные ситуации. С их помощью можно проводить эксперименты и исследования в виртуальной среде, что снижает затраты на оборудование и риски при работе с опасными веществами. Также это способствует более глубокому пониманию материала, развитию практических навыков и улучшению знаний в интерактивной форме.

Мультимедийные материалы

Использование мультимедийных материалов в лекциях и семинарах делает обучение более наглядным и интересным. Проекторы, интерактивные доски и аудио- или видеоматериалы позволяют преподавателям демонстрировать графики, анимацию и видеоролики, что помогает студентам лучше усваивать информацию. Это особенно актуально в области искусств и гуманитарных наук, где визуальные материалы играют важную роль.

Мобильные приложения и платформы

Мобильные приложения и образовательные платформы стали незаменимым инструментом для обучения в движении. С их помощью студенты могут изучать материалы, выполнять задания и общаться с преподавателями и одногруппниками в любом месте и в любое время. Это особенно удобно для тех, кто работает параллельно с учебой или имеет ограниченное время для посещения занятий.

Аналитика и персонализированное обучение

Современные информационные технологии позволяют собирать огромное количество данных о процессе обучения студентов. Анализ этих данных позволяет оптимизировать образовательный процесс, выявлять слабые места студентов и предлагать им персонализированные рекомендации. Это повышает эффективность обучения и помогает студентам достичь лучших результатов.

Кроме того, использование передовых образовательных технологий имеет множество преимуществ. Во-первых, они позволяют учебному процессу стать более интерактивным и увлекательным для студентов. Традиционные лекции и учебники могут быть скучными и утомительными. Если использовать цифровые технологии, такие как интерактивные доски, компьютерные программы или онлайн-платформы, обучающиеся получают возможность активно взаимодействовать с материалом,

задавать вопросы и выполнять практические задания. Это способствует более глубокому усвоению знаний и развитию критического мышления.

Во-вторых, передовые образовательные технологии позволяют адаптироваться к индивидуальным потребностям и скоростям обучения студентов. В традиционной системе образования все студенты изучают одну и ту же программу в одинаковом темпе, но каждый студент имеет свои особенности и потребности. С использованием цифровых технологий студенты могут изучать материал в своем собственном темпе, пересматривать лекции или пропускать некоторые разделы, если уже владеют этой информацией. Это поможет ускорить процесс обучения для тех студентов, которые быстро усваивают материал, и даст дополнительное время для усвоения тем, кто нуждается в этом.

Также стоит отметить, что использование передовых образовательных методик способствует развитию навыков использования новых технологий, что является неотъемлемой частью современного рынка труда. Студенты, обладающие умениями работать с цифровыми технологиями, будут востребованы работодателями и смогут эффективно применять полученные знания и навыки в своей профессиональной деятельности.

Однако, при всем достоинстве использования передовых образовательных технологий, следует учитывать некоторые возможные недостатки. Так, например, некоторым студентам может быть сложно адаптироваться к новым форматам обучения, поэтому они могут испытывать трудности с организацией своей работы. Также возникает вопрос о необходимости обеспечения технической инфраструктуры и доступа к цифровым устройствам для всех участников учебного процесса.

Применение современных образовательных технологий в информационно-образовательной среде высших учебных заведений приносит множество преимуществ. Оно делает обучение более доступным и интерактивным, способствует углубленному пониманию материала и развитию практических навыков. Важно подчеркнуть, что успешная интеграция технологий требует компетентности и обучения со стороны преподавателей. При правильном использовании современные образовательные технологии могут значительно улучшить качество образования в университетах и подготовить студентов к вызовам современного мира.

Литература

1. Андреева, В.А., & Спиридонова, А.В. (2016). Использование передовых образовательных технологий в высшем образовании: технический аспект. Вестник Московской городской педагогической академии, (13), 80–86.
2. Белов, В.В. (2018). Применение виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе высшего учебного заведения. Научно-методический электронный журнал «Концепт», 22–26.

3. Волканова, А.А. (2017). Использование информационных и коммуникационных технологий в информационно-образовательной среде высшего образования. Вестник Агинского института-филиала Бурятского государственного университета, (4), 228–235.
4. Галкин, А.В., & Гаранина, Ю.И. (2019). Использование онлайн-образования в высшем учебном заведении. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, (6), 56–62.
5. Завражнова, Ж.И. (2015). Мобильные технологии в информационно-образовательной среде высшего учебного заведения. Информатика и образование, (8), 78–83.

Use of advanced educational technologies in higher education institutions

Platonova A.S.

Student, State Social Humanitarian University (SSGU)

Kolomna, Russian Federation

e-mail: nastyaplatonova267@mail.ru

Abstract. This article discusses the current problem of using advanced educational technologies in a higher education institution. This article examines the problem of the influence of modern technological innovations on the educational process. It covers major types of advanced educational technologies, including online courses, virtual reality, personalized learning, and mobile applications and platforms. The article concludes with the conclusion that the use of advanced educational technologies in a higher education institution can significantly improve the quality of education, make it more accessible and interactive, but requires careful planning, integration and support from teachers and students.

Keywords: education, higher education institution, educational technologies, online courses, virtual reality, students, training, innovation.

Определение готовности обучающихся к применению цифровых технологий в современном образовательном процессе

Рытова А.С.

студент,

Государственный университет просвещения (ГУП),

г. Мытищи, Российская Федерация

e-mail: nastyarytova@yandex.ru

Воителева Т.М.

Доктор педагогических наук, профессор,

Государственный университет просвещения (ГУП),

г. Мытищи, Российская Федерация

e-mail: voitelev@yandex.ru

Ключевые слова: цифровизация, образование, русский язык.

Цифровизация в современном мире активно находит новые места в различных сферах нашей жизни. С каждым годом использование цифровых технологий становится более доступным, именно поэтому люди всех возрастов всё чаще выполняют определённые задачи не без помощи данных технологий. Сфера образования не является исключением, так как в учебных заведениях цифровизация занимает значительное место как в формировании личности учащегося, так и в повышении эффективности процесса его обучения. Использование данных технологий является одним из главных направлений развития образования в Российской Федерации, о чем свидетельствует Федеральный проект «Цифровая школа», который входит в проект «Современная цифровая школа».

Новизна данного исследования заключается в изучении особенностей применения цифровых технологий в современном образовательном процессе. Данные технологии должны не просто использоваться, а эффективно участвовать в обучении, не оказывая на учащихся негативных последствий. Основная задача заключается в выявлении степени удобства использования современных цифровых технологий в обучении, влияющих на эффективность образовательного процесса, и определение уровня эффективности использования цифровых технологий в современном образовательном процессе, используя результаты проведённого опроса среди обучающихся.

При исследовании эффективности использования цифровых технологий в образовательном процессе, был выбран такой метод сбора данных как опрос. В опросе приняли участие 150 обучающихся в возрасте от 12 до 17 лет включительно. Учащимся было предложено ответить на 10 вопросов, которые можно разделить на три модуля: вступительные

вопросы для выявления роли цифровых технологий в жизни отвечающего; основной блок вопросов касался положительных и отрицательных сторон цифровых технологий, используемых в процессе обучения; заключительные вопросы оценки удобства применяемых в обучении цифровых средств и их будущего развития с целью повышения эффективности современного образования.

Вопрос из вступительной части опроса звучал следующим образом: Какие из элементов цифровых технологий вы используете в своей учебной деятельности? Результаты опроса, представленные на диаграмме 1, показали, что наиболее популярными цифровыми технологиями являются электронный журнал и электронные образовательные ресурсы. Однако отвечающие также отметили роль электронных учебников в их процессе обучения. Более 20 процентов обучающихся пользуются данными цифровыми технологиями.



Диаграмма 1. Анализ использованных цифровых технологий в учебной деятельности

Что касается вопроса о удобстве используемых цифровых образовательных технологий, то опрос показал, что обучающиеся довольны данными технологиями, считают их вполне удобными. Однако процент тех, кто считает цифровые технологии в настоящее время не очень удобными, составляет более 20 процентов, что отражено на диаграмме 2.

Уровень удобства используемых цифровых технологий в образовательном процессе

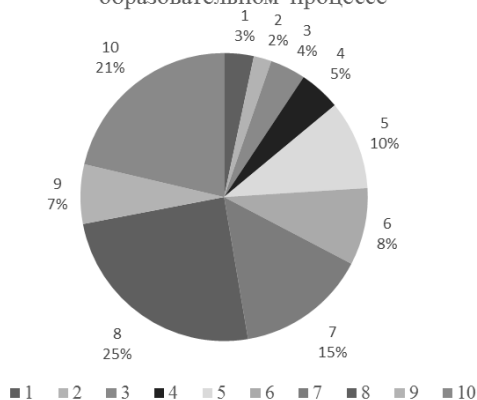


Диаграмма 2. Анализ уровня удобства цифровыми технологиями в образовательном процессе

Обучающимся было предложено ответить вопрос о положительном влиянии цифровых технологий на их процесс обучения. Лишь 13 процентов отвечающих отметили, что данные технологии не играют важную роль в образовании. Остальные же отвечающие уверены, что используемые цифровые технологии играют важную роль в их учебной деятельности. На диаграмме 3 показано, что только 60 процентов школьников уверены, что цифровые технологии не только дают возможность получать им более высокие оценки, но и существенно повысить уровень собственных знаний по каким-либо школьным дисциплинам.

В опросе присутствовал также и вопрос, который затрагивал одно из наиболее частых проявлений цифровых технологий в образовательном процессе – применение презентационных технологий на уроках. На вопрос о том, хотели бы современные школьники получать учебную информацию именно через презентации, отвечающие дали разные ответы. Однако более 92 процентов ответили, что презентации позволяют им более эффективно понимать учебный материал, что отражено на диаграмме 4. Данный результат говорит о готовности обучающихся к активному внедрению данных цифровых технологий в их школьную программу.

Последний предложенный отвечающим вопрос отражает, какие основные преимущества или недостатки, которые напрямую влияют на эффективность образовательного процесса, обучающие видят в дальнейшем активном внедрении и использовании цифровых технологий в обучении. Более 65 процентов считают, что применение данных технологий положительно скажется на их учебном процессе. На диаграмме 5

видно, что многие школьники отмечают разные благоприятные исходы внедрения цифровизации в образование. Если одни обучающиеся уверены, что процесс обучения станет более интересным и интерактивным, то другие отмечают тот факт, что смогут в этом случае учиться в более удобном для них формате, что подтверждает, насколько мобильным может стать образование при использовании современных средств, предоставляемой им цифровизацией.

Считаете ли вы, что применение цифровых технологий оказывает положительное влияние на вашу учебную деятельность?



Диаграмма 3. Анализ положительного влияния цифровых технологий на обучающихся

Но нельзя забывать и отвечающих, которые упомянули и отрицательные стороны использования цифровых технологий. Полученные результаты позволяют задуматься о том, что применяемые технологии могут создавать дополнительную нагрузку на подрастающее поколение. Используемые цифровые технологии будут оказывать эффективное воздействие на обучающихся только в том случае, если они применяются согласно нормам и не представляют риск излишней загруженности учащихся. Иначе современные технологии не только не приведут к улучшению образовательного процесса, но и могут негативно отразиться как на физическом, так и психологическом здоровье школьников.

Считаете ли вы, что использование презентаций на уроках позволяет вам более эффективно усваивать и запоминать нужную информацию?



Диаграмма 4. Анализ эффективности презентационных технологий в обучении

Хотели бы вы, чтобы обучения с применением цифровых технологий стало больше?



Диаграмма 5. Анализ готовности обучающихся к увеличению цифровых технологий

Основная проблема на сегодняшний день должна состоять в том, что системе образования необходимо перейти на совершенно новый уровень с существенным повышением эффективности, продуктивности обучения и развитием личностных качеств обучающихся. Уроки русского языка и литературы в современном образовательном процессе не являются исключением, применяя новые цифровые возможности.

Среди преимуществ, выделяемых в результате использования цифровых технологий на уроках русского языка в средних и старших классах, можно выделить следующие:

- Групповые работы, проекты, исследования учащихся, использующих презентацию, видеоролик, сайты и другие средства для оформления и представления выполненной работы;
- Автоматическая генерация однотипных заданий для подготовки тестов ОГЭ, ЕГЭ и др.;
- Интерактивность предоставленного учителем материала для изучения, в том числе в качестве интерактивных игр, позволяющих увеличить интерес современных подростков к процессу обучения;
- Создание новых и расширение уже действующих приёмов развития критического мышления школьников.

Среди приёмов развития критического мышления, которые могут использовать в дальнейшем цифровые технологии, можно выделить приём «Инсёрт», который можно успешно реализовывать с помощью интерактивной доски, благодаря которой:

- Учащиеся могут обсуждать и совместно выделять необходимые компоненты в ходе анализа материала;
- Есть возможность использовать не только условные обозначения, но и различные цвета к определённым фрагментам текста;
- Учитель или обучающихся может выделить необходимый фрагмент для остальной группы школьников;
- После занятия записи на доске можно сохранить.

Таким образом, можно сделать вывод, что цифровые технологии напрямую влияют на эффективность системы современного образования. Дальнейшее развитие образовательных электронных ресурсов должно иметь конечную цель – доступ обучающимся во всех регионах России качественного и интерактивного цифрового образовательного контакта. Только в условиях всеобщей цифровизации государство будет готово перейти на совершенно новый уровень обучения, соответствующий стремительно развивающейся цифровизации.

Литература

1. *Логинова, А.С.* Внедрение цифровых технологий в образовательные процессы: теория и практика / А.С. Логинова, А.В. Одинокова, В.Е. Гаврилова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Право. – 2020. – № 4(43). – С. 317–331.
2. *Мысин, О.И.* Влияние цифровизации образования на развитие психических познавательных процессов обучающихся / О.И. Мысин, А.С. Рытова, К.Р. Рысаева // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований: материалы международной научно-практической конференции, Мытищи, 13–14 апреля

2022 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 347–352.

3. Тахчиди, Х.П., Грачева, М.А., Казакова, А.А., Стрижебок, А.В., Васильева, Н.Н. Роль современных информационных технологий в реализации образовательных программ для детей с нормальным состоянием зрительных функций и с офтальмопатологией // Вестник РАМН. 2020. № 2.

Determination of students' readiness to use digital technologies in the modern educational process

Rytova A.S.

student,

State University of Education (GUP),

Mytishchi, Russia

e-mail: nastyarytova@yandex.ru

Voiteleva T.M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

State University of Education (GUP),

Mytishchi, Russia

e-mail: voitelev@yandex.ru

Keywords: digitalization, education, Russian language.

Использование технологий искусственного интеллекта в преподавании психологии у школьников

Сазонова Е.А.
Магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: Lena.Sazonova.99@mail.ru

Ключевые слова: искусственный интеллект, психология у школьников, преподавание, педагогика.

Сегодня в важности существования, создания и применения ИИ человек и современное общество уже не сомневаются. На сегодняшний день появились целые направления в области развития и применения ИИ в сфере образования, с которыми связывают будущее развития системы образования. Существуют различные мультимедийные интерактивные образовательные курсы (например, МИОК), которые универсальны и приемлемы для их применения на любом этапе и для любого возраста: дошкольного, школьного, средне-специального и для студентов высшего образования. Тема данного исследования затронет использование технологий искусственного интеллекта в преподавании психологии у школьников.

Научная новизна исследования обусловлена необходимостью изучить возможности использования ИИ в преподавании школьной психологии, с учетом того, что в рамках этой программы школьнику важно не только помочь с решением проблем, встречающихся у молодежи (например, таких как РПП, эмоциональное выгорание, ментальное здоровье и др.), но и объяснить, как обезопасить самого себя в интернет-среде.

Проблема исследования заключается в том, что уровень общения современного школьника и ИИ настолько высок, что, в силу понимания использования программно-технологического оборудования, ИИ в состоянии оказывать чрезмерное влияние на школьника, что захватывает все его внимание, интерес, психику, эмоции, ум. В таком случае школьник становится пассивным участником процесса информационного дрейфа по виртуальным объектам интереса. Современные дети катастрофически подвержены влиянию того, что ведут малоактивный, малоподвижный образ жизни, гиподинамия становится угрозой развития организма. Так, статистика последнего времени говорит о том, что 73% детей до 12 лет проводят более 5 часов в сутки со смартфоном [2]. Опираясь на это, проблема исследования становится особенно актуальной.

Используемый подход к решению проблемы в данном исследовании заключается в теоретическом анализе научной литературы по проблеме

исследования. Так, тему искусственного интеллекта особенно поднимали в своих работах различные ученые, философы, писатели-фантасты, например, такие как Л.Н. Ясницкий, Ю.А. Загорулько, Г.Б. Загорулько, И.Е. Проскурин, И.А. Калинин, М.А. Разумаева, Н.Н. Самылкина, К.В. Розова, М.С. Розова, О.А. Фиофанова, И.В. Левченко, А.Ю. Уварова, С. Лем и др. Вопросами искусственного интеллекта как научного направления в разное время занимались такие ученые как А. Тьюринг, А.А. Марков, М. Минский, Дж. Маккарти, Д.А. Поспелов, К. Шеннон, В. Питтс, У.С. Мак-Каллок, С. Рассел, Ш. Акобир, Л.Н. Ясницкий и др. Сегодня эта проблема имеет глобальные масштабы, так как затрагивает вопросы разума, сознания, поведения школьника, влияя на его эмоциональный, психологический, чувственный, рациональный мир.

Опираясь на востребованность ИИ среди детей и школьников, можно сказать, что его использование в преподавании психологии может оказать помощь в разработке персонализированных учебных программ и модулей в соответствии с индивидуальными особенностями отдельных обучающихся, самообучаемых и подстраивающихся под запросы и требования школьника, с учетом его персональных проблем. Технологии виртуальной реальности обладают весомым дидактическим потенциалом, позволяя не только обрабатывать большие объемы данных, но и устанавливать соответствующие взаимосвязи и зависимости между ними, тем самым отвечая цели повышения эффективности обучения [1]. На сегодняшний момент существующие программы с задействованием ИИ направлены на улучшение коэффициента творческой креативности, который бы поднимался на основании процесса работы как учителя, так и ученика [3].

К.А. Ремизова в своих исследованиях объясняет, что технологии ИИ могут положительно повлиять на школьника, при использовании их в преподавании психологических дисциплин по следующим причинам: 1) технологии ИИ позволят построить учебно-познавательную деятельность таким образом, что в образовательный процесс будут включены все стороны взаимодействия, как учитель, так и ученики (или несколько учеников), что способствует повышению уровня сплоченности в группе, росту доверия, так как предполагает решение конкретной ситуации, что имеет важность и необходимость для всех участников проекта; 2) с помощью ИИ будет облегчен доступ к необходимой информации, а благодаря индивидуальным настройкам и запросу участвующих в процессе сторон, материалы будут отобраны строго по заданным критериям, но с учетом, что ИИ имеет доступ к более обширной библиотеке, благодаря ресурсам онлайн-библиотек и т.д.; 3) ИИ позволит подстроить образовательный процесс под индивидуальные запросы всех участников сторон и одновременно окажет им помощь в командной работе [4]. Так, если в классе будут некоторые дети, попадающие

в категорию детей с ОВЗ, работу с ИИ-технологиями на уроках психологии можно построить так, чтобы это было максимально комфортно, с учетом их особенностей. К примеру, если в классе будут слабослышащие или слабовидящие дети, задания, составленные на базе ИИ, можно будет сделать с акцентом на текст или на звук, в зависимости от потребности школьника. Также это может распространяться на детей с РПП, эмоциональным выгоранием или на детей с другими проблемами, касающимися ментального здоровья. В этом случае обучающие ИИ-программы также будут подстроены под запросы детей. Вместе с тем, сегодня важно говорить о казусе двойственности влияния ИИ. Так, Борис Гройс (1947, Карлсруэ, Нью-Йорк), философ, теоретик искусства, исследователь массовой культуры говорит о том, что: «С одной стороны они объединяют людей посредством глобальной сети, с другой – индивидуализируют, отчуждают, являясь эгоистичным феноменом. Так как искусственный интеллект коммуницирует непосредственно с каждым конкретным ребенком, предлагая лично ему не просто рекомендацию, контент или совет, но и эмоции» [5]. Таким образом, ИИ предлагает, продуцирует не только контент, но и создает его в такой форме и такого вида и содержания, который максимально влияет на эмоциональную сферу человека.

Полученные результаты исследования говорят о растущих тенденциях увеличения коммуникаций детей и искусственного интеллекта, в условиях индивидуального взаимодействия и влияния ИИ как «инжектора» («вбрасывателя») информации как своего рода эмоционально-информационного «топлива» ребенку). Позитивные аспекты заключаются в том, что школьник получает доступ к неограниченным возможностям временного и пространственного пребывания в виртуальной среде. Виртуальное пространство – это прекрасная возможность моделирования проекций индивидуального, личного мира ребенка, когда раскрываются его сильные индивидуальные способности, снимаются комплексы по сравнению с миром взрослых, виртуальное общение позволяет испытать, примерять, переживать эмоции, которые по своему эмоциональному виртуальному воздействию очень приближены к миру реальному.

Вместе с тем, существует огромная угроза неискушенной детской психике – воздействие рекламы, особенно «нечистоплотной», «агрессивной» рекламы, которую навязчиво предлагает нейросеть в процессе взаимодействия, а ребенку трудно избежать искушения. Самая главная угроза – «растворение личной субъектности» ребенка в силу воздействия ИИ, превращения в объект воздействия, когда ребенку навязывается субъектность виртуального мира и коммуникаций в нейросети и с нейросетью, формируется мода на определенные тенденции социально-виртуальной коммуникации, оказывается влияние на все аспекты сознания и поведения ребенка. Таким образом, стремительное

развитие информационных сетей, технологий, программного обеспечения развили и усовершенствовали возможности ИИ, позволили усовершенствовать нейросети. Важно понимать, что в настоящее время информация становится реагентом самостоятельного влияния на сознание и поведение человека (в особенности школьника), которая множится, иницируется, в том числе, вне контроля человека, а в силу возможностей интеллектуального роботизированного интеллекта, т.е. произошло создание новой субъектности и субъекта – ИИ. В ребенке могут присутствовать разные проявления общения с ИИ: как обретение новых знаний, становление и взросление, так и отсутствие рефлексии в реальном пространстве. ИИ вырабатывает в ребенке общение, которое носит медиальный характер, без глубокого эмоционального контакта. Сегодня ИИ ввергается в область эмоционального мира человека, а это та область, которая открывает душу человека в человечность, или оставляет бездушным.

Литература

1. *Афанасьева, Ж.С.* Методологические подходы к преподаванию искусственного интеллекта в техническом вузе / Ж.С. Афанасьева, А.Д. Афанасьев, О.Л. Подлиняев // Успехи гуманитарных наук. – 2022. – № 1. – С. 194–201
2. *Бостром, Н.* Искусственный интеллект. Этапы. Угрозы. Стратегии. – М.: Манн, Иванов и Фербер (МИФ). – 2016. – С. 34–35.
3. *Кукина, Н.В.* Внедрение современных цифровых технологий в преподавание курса «Политическая психология» / Н.В. Кукина // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования. – 2020. – С. 176–178.
4. *Ремизова, К.А.* Использование искусственного интеллекта в обучении психологии / К.А. Ремизова // Шаг в будущее: искусственный интеллект и цифровая экономика. – 2017. – С. 38–42.
5. *Гройс, Б.* В потоке. – М.: Ад Маргинем Пресс (Ad Marginem). – эл. документ.

The use of artificial intelligence technologies in teaching psychology to schoolchildren

Sazonova E.A.

*Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russian Federation
e-mail: Lena.Sazonova.99@mail.ru*

Keywords: artificial intelligence, psychology in schoolchildren, teaching, pedagogy.

Today, people and modern society no longer doubt the importance of the existence, creation and application of AI. To date, there have been whole

directions in the field of development and application of AI in the field of education, which are associated with the future development of the education system. There are various multimedia interactive educational courses (for example, MIOC) that are universal and acceptable for their use at any stage and for any age: preschool, school, secondary special and for students of higher education. The topic of this study will affect the use of artificial intelligence technologies in teaching psychology to schoolchildren.

The scientific novelty of the study is due to the need to explore the possibilities of using AI in teaching school psychology, taking into account the fact that within the framework of this program it is important for a student not only to help with solving problems encountered by young people (for example, such as RPP, emotional burnout, mental health, etc.), but also to explain how to protect himself in internet environment.

The problem of the study is that the level of communication between a modern student and AI is so high that, due to the understanding of the use of software and technological equipment, AI is able to exert excessive influence on the student, which captures all his attention, interest, psyche, emotions, mind. In this case, the student becomes a passive participant in the process of information drift by virtual objects of interest. Modern children are catastrophically affected by the fact that they lead a low-activity, sedentary lifestyle, physical inactivity becomes a threat to the development of the body. Thus, recent statistics show that 73% of children under 12 spend more than 5 hours a day with a smartphone [2]. Based on this, the problem of research becomes especially relevant.

The approach used to solve the problem in this study is a theoretical analysis of the scientific literature on the research problem. Thus, the topic of artificial intelligence was especially raised in their works by various scientists, philosophers, science fiction writers, for example, such as L.N. Yasnitsky, Yu.A. Zagorulko, G.B. Zagorulko, I.E. Proskurin, I.A. Kalinin, M.A. Razumaeva, N.N. Samylkina, K.V. Rozova, M.S. Rozova, O.A. Fiofanova, I.V. Levchenko, A.Yu. Uvarova, S. Lem, etc. The issues of artificial intelligence as a scientific direction have been dealt with at various times by such scientists as A. Turing, A.A. Markov, M. Minsky, J. McCarthy, D.A. Pospelov, K. Shannon, V. Pitts, W.S. McCulloch, S. Russell, S. Akobir, L.N. Yasnitsky, etc. Today, this problem has global dimensions, as it affects the issues of the mind, consciousness, behavior of the student, affects his emotional, psychological, sensual, rational world.

Based on the demand for AI among children and schoolchildren, we can say that its use in teaching psychology can help in the development of personalized curricula and modules in accordance with the individual characteristics of individual students, self-learning and adapting to the needs and requirements of the student, taking into account his personal problems. Virtual

reality technologies have a significant didactic potential, allowing not only to process large amounts of data, but also to establish appropriate relationships and dependencies between them, thereby meeting the goal of improving the effectiveness of training [1]. At the moment, existing programs involving AI are aimed at improving the coefficient of creative creativity, which would be raised based on the work process of both teachers and students [3].

K.A. Remizova explains in her research that AI technologies can have a positive effect on a student when using them in teaching psychological disciplines for the following reasons: 1) AI technologies will allow to build educational and cognitive activity in such a way that all sides of interaction, both the teacher and students (or several students), will be included in the educational process, which will contribute to increasing the level of cohesion in the group, increasing trust, as it involves solving a specific situation, which is important and necessary for everyone project participants; 2) with the help of AI, access to the necessary information will be facilitated, and thanks to individual settings and the request of the parties involved in the process, the materials will be selected strictly according to the specified criteria, but taking into account that AI has access to a more extensive library, thanks to the resources of online libraries, etc.; 3) AI will allow you to adjust the educational process to individual requests of all participants of the parties and at the same time will assist them in teamwork [4]. So, if there are some children in the class who fall into the category of children with disabilities, working with AI technologies in psychology lessons can be built in such a way that it is as comfortable as possible, taking into account their characteristics. For example, if there are hearing-impaired or visually impaired children in the classroom, tasks compiled on the basis of AI can be done with an emphasis on text or sound, depending on the needs of the student. It can also apply to children with RPP, emotional burnout, or to children with other mental health problems. In this case, the training AI programs will also be tailored to the needs of children. At the same time, today it is important to talk about the case of the duality of AI influence. Thus, Boris Groys (1947, Karlsruhe, New York), philosopher, art theorist, researcher of mass culture says that: “On the one hand, they unite people through a global network, on the other hand, they individualize, alienate, being an egoistic phenomenon. Since artificial intelligence communicates directly with each specific child, offering him personally not just a recommendation, content or advice, but also emotions” [5]. Thus, AI offers and produces not only content, but also creates it in such a form and type and content that maximally affects the emotional sphere of a person.

The results of the study indicate the growing trends of increasing communication between children and artificial intelligence, in terms of individual interaction and the influence of AI as an “injector” (“thrower” of information as a kind of emotional and informational “fuel” for a child). The positive

aspects are that the student gets access to unlimited possibilities of temporary and spatial stay in a virtual environment. Virtual space is a great opportunity to model projections of the individual, personal world of a child, when his strong individual abilities are revealed, complexes are removed compared to the adult world, virtual communication allows you to experience, try on, experience emotions that are very close to the real world in their emotional virtual impact.

At the same time, there is a huge threat to the inexperienced child's psyche – the impact of advertising, especially “unscrupulous”, “aggressive” advertising, which the neural network obsessively offers in the process of interaction, and it is difficult for a child to avoid temptation. The most important threat is the “dissolution of the personal subjectivity” of the child due to the influence of AI, turning into an object of influence, when the subjectivity of the virtual world and communications in the neural network and with the neural network is imposed on the child, a fashion for certain trends in socio-virtual communications is formed, all aspects of the child's consciousness and behavior are influenced. Thus, the rapid development of information networks, technologies, and software have developed and improved the capabilities of AI, and made it possible to improve neural networks. It is important to understand that at present information becomes a reagent of independent influence on the consciousness and behavior of a person (especially a schoolboy), which multiplies, is initiated, among other things, outside of human control, and due to the capabilities of intelligent robotic intelligence, i.e. there has been the creation of a new subjectivity and subject – AI. In a child, there may be different manifestations of communication with AI: both the acquisition of new knowledge, becoming and growing up, and the lack of reflection in real space. AI develops communication in the child, which is of a medial nature, without deep emotional contact. Today, AI is plunging into the area of the emotional world of man, and this is the area that colors the human soul into humanity, or leaves soulless.

References

1. Afanasyeva, Zh.S. Methodological approaches to teaching artificial intelligence in a technical university / Zh.S. Afanasyeva, A.D. Afanasyev, O.L. Podlinyaev // *Successes of the Humanities*. – 2022. – No. 1. – pp. 194–201
2. Bostrom, N. *Artificial intelligence. Stages. Threats. Strategies*. – M.: Mann, Ivanov and Ferber (MYTH). – 2016. – pp. 34–35.
3. Kukina, N.V. Introduction of modern digital technologies in teaching the course “Political psychology” / N.V. Kukina // *Actual problems of improving higher education*. – 2020. – pp. 176–178.
4. Remizova, K.A. The use of artificial intelligence in teaching psychology / K.A. Remizova // *Step into the future: artificial intelligence and the digital economy*. – 2017. – pp. 38–42.

5. Groy, B. In the stream. – M.: Ad Marginem Press (Ad Marginem). –
electronic document.

Перспективы применения онлайн проектов исторической направленности в образовательной среде

Рычков Л.В.

Студент

Уральский федеральный университет (УрФУ)

г. Екатеринбург, Российская Федерация

e-mail: lenya-rychkov@mail.ru

Ключевые слова: образование, онлайн-проекты, образовательная среда, научные учреждения, архивные учреждения, университеты, школьные организации, история, исторические исследования.

В ходе освоения программ среднего и высшего образования в основном у студентов технических направлений применяются информационные технологии для решения различных задач. Но не только техническая сфера достойна применения информационных технологий в решении поставленных задач. Историческая наука также нуждается в том, чтобы в решении исторических задач применялись информационные технологии, во многом расширяющие и упрощающие способы поиска исторической истины.

Различные отечественные организации занимаются разработкой каких-либо проектов с применением широкого спектра информационных технологий. Хорошим примером могут послужить наработки университетов и архивных учреждений России. Рассмотрим примеры онлайн-проектов, разработанных УрФУ, МГУ, ГАСО и РГАДА. На базе магистерской программы «Цифровая история», а также командой гранта РНФ № 20-18-00233, в УрФУ ведутся опытные разработки онлайн-проектов, содержащих в себе факты из исторических источников и самой отечественной истории, дающих возможность изучения узких исторических тем каждому человеку, имеющему доступ в интернет [2, 4, 7]. В МГУ разработкой подобных проектов занимались на кафедре исторической информатики. Проект московских исследователей имеет множество сходств с проектом «Квартал № 89» [6]. Архивные учреждения обязаны заниматься работой с использованием архивных документов, поэтому широкой публике доступно множество архивных выставок, а также онлайн-проектов исторической направленности [1, 3].

Перечисленные выше разработки подкреплены множеством исторических источников, а также отдельных узконаправленных исследований, тем самым они имеют высокую актуальность и соответствие исторической действительности. Помимо актуальности и соответствия, представленные проекты дают пользователю возможность изучать

историю, не отходя от персонального компьютера, или не покидая учебной аудитории, дают возможность взглянуть на интерактивное представление истории разных периодов.

Исходя из вышеперечисленных фактов, подобные проекты можно применять в учебной деятельности школ и организаций СПО, в решении задач ФГОС и преподавания истории как отдельной дисциплины. Как отмечают Коршунова Л.Н., Бойченко Д.С., в своей статье «Игровые технологии в образовании как способ активизации познавательной деятельности обучающихся» [5], «...недостаточность применения в современных условиях исключительно традиционной модели обучения». То есть, современное образование требует включения в образовательный процесс иных способов преподавания, помимо традиционного. К сожалению, система образования уделяет вниманием работу научных и архивных организаций в данном вопросе и неохотно использует их разработки. Проекты исторической направленности, разработанные в университетах и архивах, могут способствовать развитию различных навыков учащихся, а также сформировать интерес к истории через необычность преподнесения материала, или в некоторых случаях, геймификации образовательного процесса.

Литература

1. Веб-ГИС «Чертежи Российского государства XVI—XVII вв.»: сайт / Российский государственный архив древних актов. – Москва: РГАДА, 2017 – URL: <http://rgada.info/geos2/#> (дата обращения: 25.09.2023). – Режим доступа: электронный ресурс.
2. Виртуальный музей городского квартала № 89: сайт / Уральский федеральный университет. – Екатеринбург: УрФУ, 2021 – URL: <https://ekb89.ru/> (дата обращения: 24.09.2023). – Текст: электронный.
3. Выставка архивных документов «Заводы Демидовых на картах России»: сайт / Государственный архив Свердловской области. – Екатеринбург: ГАСО, 2020 – URL: https://выставкагасо.рф/demidov_kart_1 (дата обращения: 24.09.2023). – Текст: электронный.
4. Екатеринбург в 1733 г.: историко-антропологическая и архитектурно-пространственная реконструкция: сайт / Уральский федеральный университет. – Екатеринбург: УрФУ, 2022 – URL: <https://www.ekb1733.ru/> (дата обращения: 27.09.2023). – Текст: электронный.
5. Коршунова, Л.Н. Игровые технологии в образовании как способ активизации познавательной деятельности обучающихся / Коршунова Л.Н., Бойченко Д.С. – Текст: электронный // Международный журнал социогуманитарных исследований – 2021. – № 4(4). – С. 50–57. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50198554_80077340.pdf (дата обращения: 27.09.2023).
6. Проект «Виртуальная реконструкция московского Страстного монастыря (середина XVII – начало XX вв.): анализ эволюции пространственной инфраструктуры на основе методов 3D моделирования»:

- сайт / Московский государственный университет. – Москва: МГУ, 2015 – URL: <https://hist.msu.ru/Strastnoy/index.html> (дата обращения: 25.09.2023). – Текст: электронный.
7. Текстовая игра «Человек в эпоху войн и революций»: сайт / Уральский федеральный университет. – Екатеринбург: УрФУ, 2022 – URL: <https://abshnko.github.io/revolution-game/#/> (дата обращения: 24.09.2023).

VR-технологии как образовательный тренд

Советникова Е.Д.

*студент, тфедеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Самарский национальный исследовательский
университет имени академика С.П. Королева»,
г. Самара, Российская Федерация*

Шиханова Е.Г.

*канд. пед. наук, доцент кафедры социальных систем
и права федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Самарский национальный исследовательский
университет имени академика С.П. Королева»
г. Самара, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9568-6989>
e-mail: shikhanova.eg@ssau.ru

Аннотация. В статье рассматриваются технологии виртуальной реальности как современный инструмент обучения в высшей школе. Проанализирован успешный опыт использования в образовательных и иных сферах. Проведен опрос на выявление востребованности студентами технологий виртуальной реальности. В заключении описан поэтапный процесс внедрения VR-технологий в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: цифровизация, профессиональное образование, технологии виртуальной реальности, процесс внедрения VR-технологий.

Тенденции развития современного общества обусловлены постоянным совершенствованием всех сфер жизнедеятельности человека. Научно-технический прогресс набирает такие обороты, что в реальности настоящего времени обострилась проблема поиска новых решений восприятия информации. Людям и не требуется владеть всеми появляющимися знаниями – им необходимо понимать, как их быстро осваивать. Иными словами – иметь инструмент, который бы позволил в максимально сжатые сроки доносить информацию понятно и качественно. Человечеству уже знакомы такие инструменты, как технологии виртуальной реальности. Их эффективность доказана китайскими учеными: эффективность на 10% выше обучения с помощью стандартных методов [1]. Таким образом, имея в своём распоряжении все достижения технического прогресса, нам остается лишь заставить их правильно функционировать в образовательном процессе.

Целью настоящего исследования является анализ перспектив внедрения VR-технологий в образовательный процесс. В соответствии с чем представляется необходимым решение следующих задач:

конкретизация термина «виртуальная реальность», выявление спроса на VR-технологии среди студентов, анализ аналогов VR-технологий в образовании, разработка условий внедрения виртуальных технологий в процесс обучения.

VR-технологии проникли во все сферы нашей жизни. Не найдется человека, который бы ни разу не слышал о виртуальной реальности. Для многих она представляет собой другой мир, в котором все создано посредством компьютера, а сам человек заменен на его виртуальный аватар. Отчасти эти люди правы. Виртуальная реальность – высокоразвитая форма виртуальной среды, обладающая высокой степенью достоверности визуализации, имитирующая как воздействие на изучаемый объект, так и реакции на это воздействие (ГОСТ Р 57721–2017 [2]). Ранее, теоретический контент-анализ различных источников позволил конкретизировать термин [3]. Виртуальная реальность – это информационная среда, обладающая высокой степенью достоверности визуализации, которая имитирует, задействуя чувственное восприятие, как воздействие на изучаемый объект, так и реакции на это воздействие, создаваемое посредством компьютерной графики.

Проверяя гипотезу об актуальности внедрения VR-технологий в процесс обучения проведено пилотажное исследование среди студентов. Опрос проведен с помощью Google-формы. В нем приняло участие 183 респондента, являющимися студентами разных курсов Самарского университета. Изначально отметим, что не все студенты понимают, как VR-технологии могут применяться в образовательном процессе, ответив отрицательно на поставленный вопрос. Так, 94,4% респондентов слушали о таких технологиях и допускают их использование в процессе профессиональной подготовки.

На вопрос «Могли ли бы VR-технологии облегчить понимание и освоение дисциплин?» – 84,4% опрошенных ответили утвердительно. Из чего мы можем сделать вывод, что у студентов действительно возникают проблемы в понимании и освоении некоторых дисциплин. И как минимум, они предполагают, что виртуальные технологии значительно облегчили бы процесс обучения. Еще больший процент респондентов (94,4% – а это 100% от тех, кто слушал о таких технологиях) считают, что VR-технологии сделали бы образовательный процесс интереснее и более практика ориентированным. Следовательно, большинство опрошенных считает, что VR-технологии могут повысить их стремление к изучению дисциплины в силу возможностей, предоставляемых виртуальной реальностью.

97,2% респондентов положительно относятся к введению в университете VR-курсов, созданию VR-лаборатории. Здесь же отметим, обратную связь опрошенных, которые отметили актуальность и потребность

внедрения инновационных образовательных технологий для изучения отдельных дисциплин, освоение которых дается сложнее всего.

Из результатов проведенного опроса мы можем точно сказать, что студенты готовы к введению новых технологий в процесс обучения. Более того прослеживается личное желание и стремление респондентов к совершенствованию методов и форм обучения. Данные выводы подтверждают высказанное нами ранее мнение о необходимости внедрения VR-технологий в образовательный процесс.

Конечно, наша тема не в первый раз становится объектом изучения. Она уже давно пользуется популярностью среди школ и институтов, причем весьма успешно. Следующие примеры идейно и технически похожи на объект нашего исследования, поэтому правильнее их назвать аналогами. И в местах своего пользования они успешно функционируют.

«InMIND VR» – программа для изучения биохимии. С помощью нее студент настолько глубоко погружается внутрь человеческого тела, что способен изучить его вплоть до клеток (Рис. 1. InMind VR).

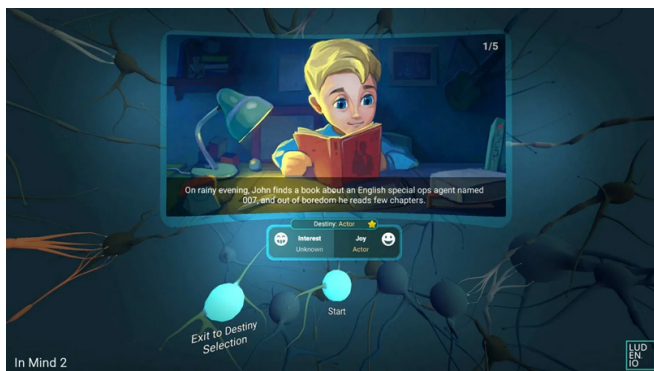


Рис. 1. InMind VR

Очки «Oculus Rift» применяются для обучения детей с ограниченными возможностями. Благодаря им ребенок с нарушением физического развития может выполнять те же задания, что и сверстники, придерживаясь безопасного для себя объема действий (Рис. 2. Oculus Rift).

Программа «Boulevard» проведет экскурсию по историческому музею. При этом пользователю нужно лишь надеть VR-очки или шлем, и он может наслаждаться экспонатами, не покидая дома (Рис. 3. Boulevard).

«Labster» – поле для химических экспериментов. Здесь пользователь может смешивать реагенты и наблюдать за их реакциями. И, в отличие от реального эксперимента, ошибки при проведении опыта не грозят жизни и здоровью обучающегося (Рис. 4. Labster).



Рис. 2. Oculus Rift

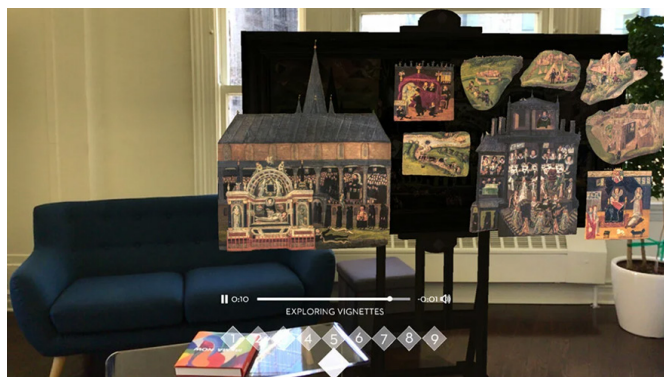


Рис. 3. Boulevard

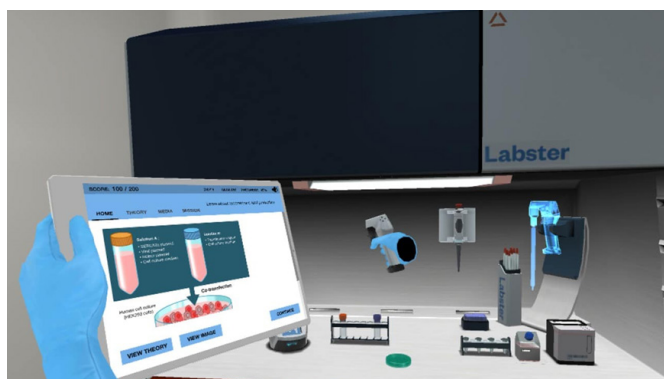


Рис. 4. Labster

Список интересных, а главное – полезных VR-решений в образовании, непрерывно растет и обновляется, поэтому здесь мы описали только наиболее удивительные, на наш взгляд, аналоги. Изучение аналогов помогает понять, как будет выглядеть проект на конечном этапе своего развития, какие трудности ждут в процессе работы, что в нем можно усовершенствовать. На основании их опыта создается нечто новое.

Проанализировав опыт других образовательных организаций и осознавая готовность аудитории к внедрению новых образовательных технологий, полагаем необходимым продумать технологию внедрения VR-технологий в образовательный процесс. Чтобы процесс перехода от традиционной формы обучения к виртуальной прошел плавно и безболезненно, все изменения нужно вводить постепенно, каждым шагом понемногу совершенствуя уже существующий порядок вещей. С этой целью мы разбили весь процесс перехода на 3 этапа, каждый из которых подробно описан в Таблице 1.

Таблица 1

**Этапы внедрения VR-технологий
в образовательный процесс**

1 этап: запуск	<ul style="list-style-type: none">• Создаем на базе Самарского университета VR-класс. В качестве организаторов будут выступать студенты, взявшиеся за развитие данного проекта. Они обязательно должны были работать вместе и хорошо знать друг друга, чтобы быть уверенными в преданности делу каждого из участников команды. Это гарантирует стабильность проекта.• Команда разработала виртуальный урок вместе с преподавателем. В качестве оборудования для использования продукта на раннем этапе может выступать обычный смартфон. В другом случае – любое устройство виртуальной или дополненной реальности, которое укладывается в бюджет команды.• Также нужно добиться выделения отдельной площадки для организации VR-класса.• Чтобы привлечь студентов, следует начать вести свою колонку в группе или в медиа университета. Для развития интереса к продукту организовать демодень, на котором команда продемонстрирует уникальность данной разработки.• Составить график посещения VR-класса. Когда проект уже запущен, компания по пиару проведена, нужно переходить на следующий этап.
2 этап: совершенствование	<ul style="list-style-type: none">• Провести VR-занятие в экспериментальной группе. Произвести замеры качества освоения материала в двух группах: контрольной и экспериментальной. Мы полагаем, в экспериментальной она будет намного выше.

	<ul style="list-style-type: none"> • Продолжать работать над созданием VR-занятий по следующему темам, пока, оставаясь в рамках 1 дисциплины. • После появления первых результатов от прохождения виртуальной программы, поток людей увеличится. Из-за чего оборудования не хватит на всех. На основании этого команде требуется дополнительное финансирование. Это можно сделать, обратившись за финансирование к администрации вуза или выиграв грант. Второй способ кажется нам более перспективным. <p>Следующий этап всецело зависит от успешности второго.</p>
3 этап: полноценное функционирование	<ul style="list-style-type: none"> • VR-класс успешно функционирует. Результаты от VR-курса заметны даже преподавателям – успеваемость значительно улучшилась, увеличилась вовлеченность студентов в образовательный процесс. Но из-за большого количества желающих позаниматься в VR-классе оборудования и времени не хватает на всех студентов. Теперь нужно поднять вопрос о введении VR-курса в учебные часы по дисциплине. • Начинать разрабатывать курсы уже по другим дисциплинам.

Таким образом мы представляем процесс внедрения технологий виртуальной реальности в образовательный процесс. Он будет долгим, финансово и трудозатратным, однако, по нашему мнению, в условиях глобальной цифровизации такой процесс неизбежен. Предлагая к обсуждению процесс внедрения инновационных форм и методов обучения в вузе, авторы осознают проблемы, которыми будет осложнен такой процесс. В перспективе дальнейшего исследования предстоит конкретизировать проблемы внедрения VR-технологий в высшей школе, в частности, выявить отношение профессорско-преподавательского состава к активному использованию таких образовательных технологий в рамках своих дисциплин, а также определить закономерности создания и использования VR-материала по разным блокам дисциплин (общие, общепрофессиональные и профессиональные) на разных направлениях подготовки и специальностях (технических, естественно-научных, гуманитарных и социальных).

Литература

1. Краюшкин Н. Виртуальная реальность в образовании [электронный ресурс] <https://hsbi.hse.ru/articles/virtualnaya-realnost-v-obrazovanii/>
2. ГОСТ Р 57721–2017. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Эксперимент виртуальный. Общие положения (утв. и введен в действие Приказом Росстандарта от 28.09.2017 N 1254-ст). М.: Стандартинформ, 2018.

3. *Советникова Е.Д., Шиханова Е.Г.* Исследование теоретических конструкций «VR» и «AR» // Человек. Знак. Техника: II междунар. междисциплинар. молодеж. форум: [сб. ст.]. 2022. С. 20–25.

VR technologies as an educational trend

Sovetnikova E.D.

*Student, Samara National
Research University
Samara, Russia*

Shikhanova E.G.

*PhD, Associate Professor, Department of Social Systems and Law
Samara National Research University, Samara, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9568-6989>
e-mail: shikhanova.eg@ssau.ru*

Дидактические особенности применения образовательной инфографики в учебном процессе

Сорокина А.А.

*Студентка, Московский городской педагогический университет, Россия, Москва
e-mail: s.n.5@yandex.ru*

Одновременно с использованием уже устоявшихся, традиционных технологий и методов, применяемых в учебном процессе на протяжении длительного времени, необходимо также обратиться к новым методам, доказавшим свою эффективность. Примером такого метода является использование инфографики. Мокшина Ю.Л. [2] успешно применила в эксперименте в качестве современного инструмента визуальной коммуникации на уроках. Использование инфографики способствует быстрому усвоению и запоминанию информации, акцентирует внимание на главном, повышает эффективность усвоения знаний и развивает навыки проектной, исследовательской и творческой деятельности, а также навыки критического мышления.

Тафти Эдвард – считается одним из основоположников современной инфографики. Он играл важную роль в развитии и продвижении учебной инфографики.[3] Анализируя вопрос эффективности применения инфографики в образовании, Айзенова А.Д. пишет: ««Задача педагога при работе с инфографикой, это, прежде всего, вызвать эмоции и передать суть рассматриваемого предмета, явления, процесса через визуальный образ, тем самым привлекая внимание ученика к нужному объекту, к важной проблеме, помочь ученику творчески представить результаты своего собственного исследования.» [1, С. 65]

Применение образовательной инфографики в учебном процессе имеет ряд дидактических особенностей, которые важно учитывать при ее разработке и использовании. Вот некоторые из них:

1. Визуальное представление информации: Инфографика позволяет представить объемные и сложные данные в удобной и понятной форме. Она помогает ученикам лучше усваивать и запоминать информацию. Визуальные элементы, такие как диаграммы, графики и иллюстрации, помогают учащимся легче проникнуть в суть материала и улучшить понимание его ключевых аспектов.
2. Систематизация и организация знаний: Инфографика позволяет структурировать информацию и организовать ее в логическую последовательность. Она может служить своего рода рамкой, которая помогает учащимся находить связи и взаимосвязи между различными аспектами учебного материала. Это помогает развивать умение аналитического мышления и систематизации знаний.

3. Мотивация и привлекательность: Инфографика способна привлечь внимание студентов и заинтересовать их учебным материалом. Она делает обучение более интерактивным и занимательным, что может повысить мотивацию учащихся к изучению предмета. Красочные и привлекательные графические элементы создают более яркое и запоминающееся впечатление.
4. Усиление коммуникации: Инфографика может служить средством коммуникации между преподавателем и студентами. Графическое представление информации позволяет учащимся легче сообщать свои мысли и идеи, а также задавать вопросы и выражать свое понимание материала. Это способствует улучшению обмена знаниями и взаимодействию в классе.
5. Простота восприятия: Образовательная инфографика позволяет учащимся быстро усвоить и запомнить информацию. Простота и понятность представления данных помогают облегчить процесс обучения и избежать перегрузки информацией. Это особенно важно при работе с комплексными и объемными темами.
6. Интеграция мультимедиа: Инфографика может быть легко интегрирована с другими мультимедийными ресурсами, такими как видео, аудио и интерактивные элементы. Это позволяет создавать более полноценное и интерактивное учебное пространство, обогащая процесс обучения и обеспечивая разнообразие учебных материалов.

В октябре 2023 года нами было проведено экспериментальное исследование на тему: «Влияние учебной инфографики на усвоение школьниками учебного материала» на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1519». Выборочная совокупность анкетирования составила 103 респондента, проживающих в Москве и обучающихся в 6 классах. Возраст участников исследования 11–12 лет.

Экспериментальная процедура проводилась на уроках обществознания по теме «Конфликты: почему они возникают и как их избежать» 22 октября 2023 года. Участники были разделены на экспериментальную и контрольную группы. Сама экспериментальная процедура заняла 45 минут. Для экспериментальной группы был подготовлен демонстрационный материал (презентация) с применением инфографики по теме урока, для контрольной группы был использован обыкновенный демонстрационный материал (презентация) без применения инфографики. После чего учащимся было предложено тестирование на оценку усвоенных в ходе урока знаний.

Исследование показало, что использование учителем инфографики при объяснении нового материала школьникам положительно влияет на усвоение новых знаний. Так оценку «2» в контрольной группе

получили 5 человек, в экспериментальной таких оценок учащиеся не получили. Оценку «3» в контрольной группе получили 44 человека, а в экспериментальной группе получили 32 человека. Оценку «хорошо» получили в контрольной группе 36 ребят, в экспериментальной- 48 учеников. И оценку «отлично» в экспериментальной группе получили 20 человек, контрольный 15 человек.

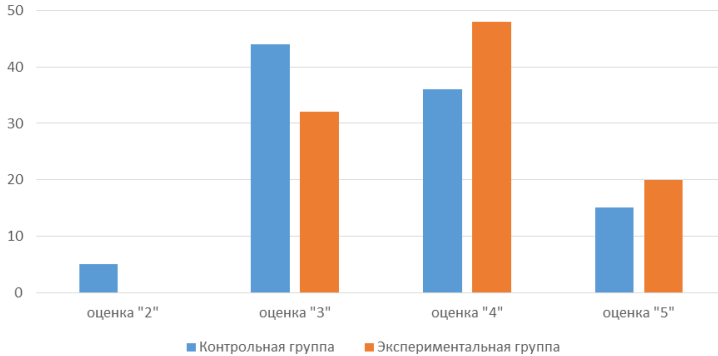


Рис. 1. Усвоение учащимися материала в ходе исследования

Использование инфографики в учебном процессе имеет множество преимуществ. Во-первых, инфографика помогает визуализировать сложные концепты и информацию, что делает их более доступными и понятными для обучаемых. Она также помогает учащимся организовать и систематизировать полученные знания, что способствует их усвоению и улучшению памяти.

Во-вторых, использование инфографики может сделать урок более интересным и привлекательным для обучаемых. Визуальные элементы и иллюстрации помогают удерживать внимание студентов и создавать эмоциональное вовлечение. Это особенно важно в современном обучении, где внимание учеников часто разрозненно и сложно удержать их интерес.

Кроме того, использование инфографики может способствовать развитию навыков анализа и критического мышления. Обучаемые, создавая собственные инфографические материалы, должны принимать решения о том, как организовать информацию, как выбрать наиболее важные и понятные символы и как логически связать все элементы. Это требует от них активного участия в процессе обучения и способствует развитию критического мышления и самостоятельности.

Применение образовательной инфографики в учебном процессе может значительно улучшить его эффективность и результативность. При разработке и использовании инфографики необходимо учитывать

дидактические особенности, чтобы максимально снизить вероятность недопонимания и повысить усвоение учебного материала.

Таким образом, использование инфографики в учебном процессе имеет множество польз и может быть эффективным инструментом для поддержки обучения и развития студентов. Она помогает визуализировать и организовать информацию, делает уроки интересными и развивает навыки критического мышления.

Литература

1. *Зверева Е.А.* Условия использования учебного диалога в работе с художественным текстом на уроках литературного чтения в начальной школе // Преподаватель XXI век. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-ispolzovaniya-uchebnogo-dialoga-vrabote-s-hudozhestvennym-tekstom-na-urokah-literaturnogo-chteniya-vnachalnoy-shkole> (дата обращения: 14.09.2023).
2. *Мошкова О.М.* Роль визуального восприятия ребенка в усвоении чтения // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 3–1 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-vizualnogo-voSPIriatiya-rebenka-v-usvoeniichteniya> (дата обращения: 14.09.2023).
3. *Tufte E.* The Visual Display of Quantitative Information. Cheshire: Graphic Press. 2001. 213 p.

Particular Ways of Using Digital Learning Resources in Distant Areas in Organizing and Developing the Educational Process Based on Digital Technologies

Fayzullaeva M.A.

*master's student in the Faculty of Pedagogy,
Chirchik State Pedagogical University, Chirchik, Uzbekistan*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0851-0764>

e-mail: FayzullayevaMadina007@gmail.com

Annotation. In this article, you can get more information about the results of our research carried out on the use of digital educational resources in the organization and development of the education based on digital technologies even in remote areas such as school № 38 in Gallaorol district, school № 4 in Pakhtakor district and school № 17 in Zafarobod district in Jizzakh region in a certain period. In this research, we tried to use digital educational resources in the organization and development of the educational process based on digital technologies in educational institutions located in remote areas, where it is difficult to use digital technologies, as well as, we achieved the expected positive result.

Keywords: digital technologies, decision, assessment system, research, school, telephone, history, geography, biology, teaching foreign languages, interest.

Introduction. On March 31, 2020, the decision PD-4637 “On measures to develop digital education in the Republic of Uzbekistan” (“O‘zbekiston Respublikasida raqamli ta’limni rivojlantirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”) was adopted on the organization and development of the educational process based on digital technologies. With this decision, additional measures for the development and organization of digital education are defined. These measures include the introduction of digital education and making the learning process more effective in the proper use of digital technologies in teaching, teaching the use of digital technologies in teacher training, preparation and distribution of educational materials in digital format, important issues such as monitoring the educational process of students and development of the assessment system are presented. [1]

Relevance of the topic. Nowadays, digital technologies are actively used in all spheres of life. The economy, banking, service sector, as well as, the educational process, serve to develop rapidly. All citizens living in the country, including young children and pensioners, are forming the idea that all problems in society can be solved through digital technologies. It is not surprising that the educational system today is immersed in digital technologies because it serves as a basis for serious analysis and pedagogical justification of many things that are offered in the information space today. [2, P. 179–184]

Social progress cannot be achieved without developing the intellectual abilities of the mature generation without educating them spiritually and morally and without fully realizing the new aspects of their potential. Various games, mobile devices, and computer software developments are aimed at forming new knowledge skills in the minds of the mature generation. It is known that acquiring knowledge that is new through such digital technologies will certainly have a positive effect on children.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the Faculty of Philology of Nukus State Pedagogical Institute named after Ajinyoz, Shahlo Yuldosheva suggests using mobile phones in the course of the lesson and speeding up the purposeful use of mobile phones and various gadgets. This was reported on the website of the Ministry of Higher and Secondary Special Education.

According to the article, the economic life of the country reforms on the implementation of digital technologies in all spheres, and advanced technologies, certainly, cannot bypass the sphere of education. On the contrary, the basis of the digital economy is formed by personnel and education. “Therefore, the future of digital Uzbekistan is in the hands of our children and youth who are currently sitting at the school desk. Of course, if they have high-quality and modern knowledge capable of managing and developing the digital economy, our future will be great, and the security of digital Uzbekistan will be ensured” the article reports. According to the author, combining education with digital technologies in secondary schools will bear fruit in the future.

“According to experts, accelerating the implementation of digital technologies in the teaching of not only informatics but also all subjects in the curriculum of general education schools will increase the speed of realization of long-term plans,” the article reports. [3]

Materials and research methods. The use of digital technologies in education provides opportunities to facilitate the learning process of students, to create experiences for them, and to organize the learning process in many ways. Several positive outcomes can be achieved by using digital technologies in education. In particular, digital technologies help facilitate the student’s learning process. Moreover, digital technologies allow students to create experiences in their learning. It allows students to express themselves in their learning process, collaborate with other students, and help each other in their learning. In addition, digital technologies provide many opportunities to structure the learning process and provide students with opportunities that match their learning styles. Digital technologies help to develop students’ creativity.

Research results and analysis. We conducted tests and experiments in the 304th school and the International Center educational center located in Tashkent to ensure the scientificity and expediency of the organization and development of the educational process based on digital technologies, as well as with research materials. Now, we have conducted tests and experiments

on the implementation of such technologies in remote areas. In this study, we tried to use digital educational resources in the organization and development of the educational process based on digital technologies in educational institutions in remote areas, where it is difficult to use digital technologies, and which are not fully equipped with digital technologies. For our students to better understand the subject, we had to use at least one digital technology, in particular, the phone. In such a situation, we made additional devices together with the students to help them use technology during their free time after the lesson and used them during the lesson.

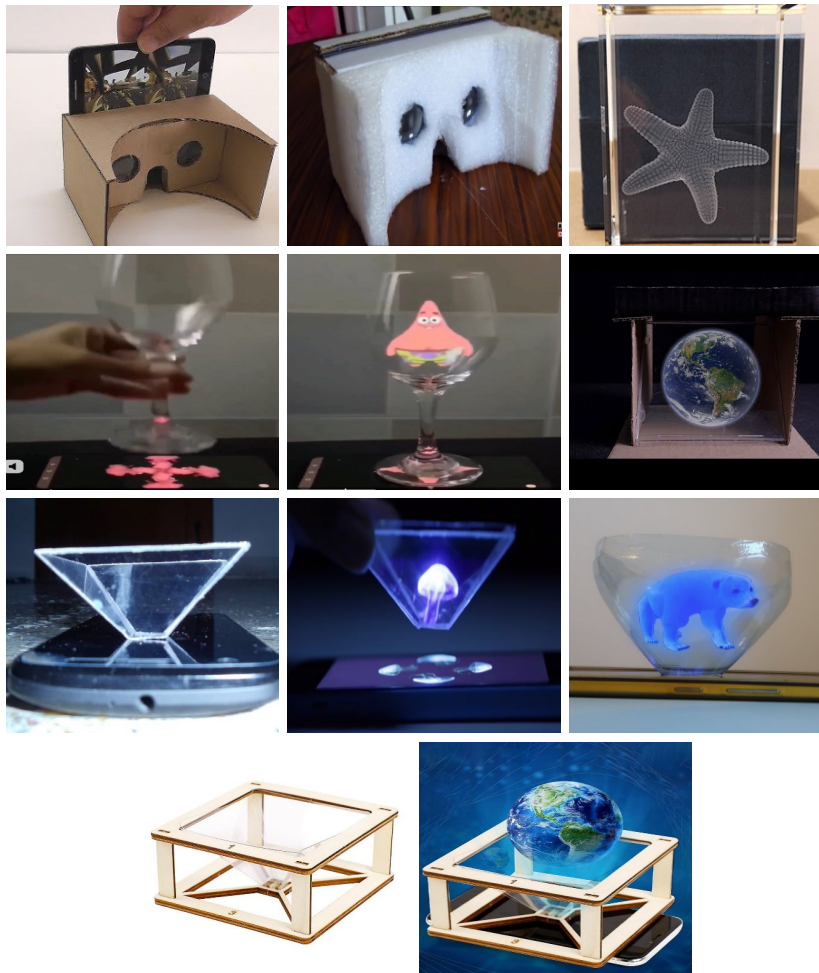
Research results and analysis. To ensure the scientificity and expediency of organizing and developing the educational process based on digital technologies, as well as conducting tests and experiments with research materials. We carried out research at school № 304 in Yangihayot district, Tashkent city, and International Center. Now, we are conducting tests and experiments based on our research on the introduction of such technologies in remote areas such as school № 38 in Gallaorol district, school № 4 in Pakhtakor district and school № 17 in Zafarobod district, Jizzakh region in a certain period.

In this study, we tried to use digital educational resources in the organization and development of the educational process based on digital technologies in educational institutions in remote areas, where it is difficult to use digital technologies, and which are not fully equipped with digital technologies. For our students to understand the subject better, we had to use at least one digital technology, in particular, the phone. In such a situation, we made additional devices together with the students to help them use technology during their free time after the lesson and used them during the lesson.

During the lesson, the students were able to see the movements of animals, and the structure of historical buildings that they had not seen in real life, and remember their names via these things they made. Moreover, they were able to make such items from ordinary things and try them independently at home. Through this method, we have conducted tests and experiments with research materials for a certain period in teaching geography, history, biology, and foreign languages, and we have achieved a positive result in organizing and developing the educational process based on digital technologies than we expected.

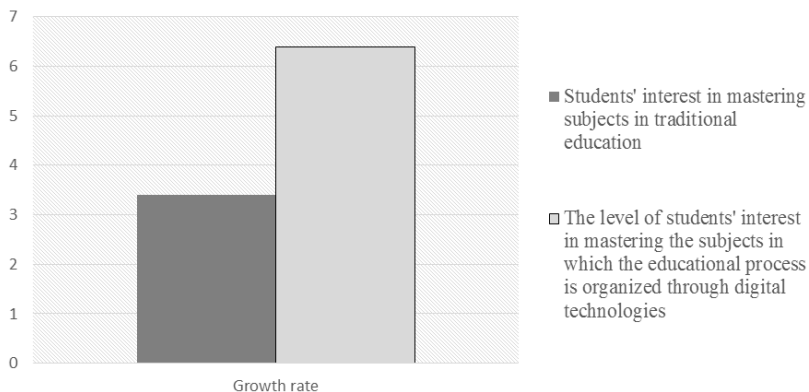
Picture.

The effectiveness of using the phone to improve the quality of the lesson depends primarily on the user's learning style and speed. The effectiveness of interactive communication is very important in improving the quality of telephone lessons. The effectiveness of phone training will also depend on personal control. Moreover, it is very important to work effectively with time in improving the quality of lessons. You must ensure that you work carefully and correctly during the designated time of the lesson.



All these are positive results that can be obtained as a result of using digital technologies in education. In addition, we tried to conduct such this research based on our articles such as “Advanced pedagogical experiences in organizing and developing the educational process on the base of digital technologies.” [4, 237–244 p.] and “Methodology of organizing and developing the educational process on the basis of digital technologies in educational cluster conditions.” [5, 283–289 p.] However, in the course of our research, we encountered several shortcomings that hinder the organization and development of the educational process based on digital technologies.

The result of our research on the use of digital educational resources in the organization and development of the educational process based on digital technologies



The following basic steps should be taken by the government to organize and develop the educational process of the student based on digital technologies. Firstly, the state should provide students with the necessary technologies. This helps to improve students' learning. Secondly, teachers should be provided with new pedagogical techniques and digital educational tools, as well as knowledge and experience in technologies. This allows them to change the way they engage and teach students.

The provision of educational institutions with technologies by the state is important for the creation and development of an environment that meets the requirements and characteristics of students for the organization and development of the educational process based on digital technologies.

To organize and develop the educational process based on digital technologies, the following 5 main steps should be taken by the student to create the necessary environment:

1. Defining learning objectives: In a digital learning environment, it is necessary to define practical goals and learning outcomes. It shows how it should be useful for students.
2. Special requirements and characteristics of students: The characteristics and requirements of students should be identified, which will help in choosing their specific learning methods and technologies.
3. Providing teachers with new pedagogical techniques: In a digital educational environment, teachers should know how to use new pedagogical techniques and digital educational tools. This allows them to change the way they engage and teach students.

4. Providing access to digital technologies: In a digital learning environment, students and teachers should be provided with access to digital technologies. This will help to improve their experience in the educational process.

These basic steps are important for better learning outcomes of the learning process and engaging students. In a digital learning environment, it is important for students and teachers to create and develop environments that meet their needs and characteristics.

To organize and develop the educational process based on digital technologies, the teacher should create the following environment:

1. Providing convenient and appropriate learning materials for students: In organizing the digital learning process, teachers should provide suitable learning materials for students. This helps the students to master the learning process more.
2. Use of interactive learning methods: In organizing the digital learning process, teachers should use interactive learning methods. These methods help to further improve the students' learning experience.
3. Provide suitable technologies and programs for students: In organizing the digital learning process, teachers should provide suitable technologies and programs for students. This helps the students to master the learning process more.
4. Provide suitable learning programs for students: In organizing the digital learning process, teachers should provide suitable learning programs for students. These programs help students to master the learning process.
5. Providing monitoring and evaluation system: In the organization of the digital learning process, teachers should provide appropriate systems for evaluating and monitoring the learning process. These systems allow students to evaluate their learning experiences and identify changes needed to further improve them.

This environment allows teachers to organize and develop the educational process based on digital technologies.

Conclusion. Digital learning resources and technologies make the learning process more accessible, increase student motivation, and help strengthen immersive learning. These methods and opportunities are relevant to the development of the educational process. Additionally, digital technologies increase cooperation between students and the level of compliance of students.

References

1. 2020 yilning 31 martidagi O'zbekiston Respublikasining Prezidenti Shavkat Mirziyoyev "O'zbekiston Respublikasida raqamli ta'limni rivojlantirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi PQ-4637-sonli qarori.
2. *Do'stnazar, H. and Abrorxujayevna, V.S., 2022. Ta'lim jarayonida klaster metodidan foydalanishning o'ziga xos ahamiyati. World scientific research journal, 9(1), pp.179–184.*

3. Рақамли давлатга айланишни истасак, ўқувчиларга дарс пайтида телефондан фойдаланишга рухсат бериш керак (edu.uz)
4. *Файзуллаева, М., 2023. Advanced pedagogical experiences in organizing and developing the educational process on the base of digital technologies. Ижтимоий-гуманитар фанларнинг долзарб муаммолари/Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук / Actual Problems of Humanities and Social Sciences., 3(3), pp.237–244.*
5. *Файзуллаева, М., 2023. Methodology of organizing and developing the educational process on the basis of digital technologies in educational cluster conditions. Ижтимоий-гуманитар фанларнинг долзарб муаммолари/Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук / Actual Problems of Humanities and Social Sciences., 3(S/3), pp. 283–289.*

Использование виртуальных экскурсий по биологии при формировании исследовательской компетенции обучающихся

Фаттахова С.Ф.

*аспирант, ассистент, Казанский (Приволжский)
федеральный университет (ФГАОУ ВО К(П)ФУ),
г. Казань, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8513-0266>

e-mail: sarbinaz2016@gmail.com

Ключевые слова: виртуальные экскурсии, исследовательская компетенция, обучающиеся, педагоги, общеобразовательные учреждения

В действующем основополагающем государственном документе, регулирующем сферу образования, зафиксирована необходимость повышения эффективности усвоения обучающимися информации и учебных действий, формирования научного типа мышления, компетентностей в учебно-исследовательской и проектной деятельности. Иными словами, современное образование поставило задачу «вооружить» обучающихся исследовательской компетенцией, от сформированности которой в значительной мере зависят темпы самостоятельной переработки и усвоения ими учебного материала и в итоге качество знаний. Следует отметить важный факт, что 2022–2031 годы в Российской Федерации объявлены Десятилетием науки и технологии (утв. Указом Президента Российской Федерации от 25.04.2022 № 231), одним из основных задач которого является привлечение талантливой молодежи в исследовательскую сферу. Данная задача также обозначена в Стратегии научно-технологического развития РФ (утв. Указом Президента РФ 01.12.2016 № 642). Поэтому чрезвычайно важно, чтобы обучающиеся общеобразовательных учреждений нашей страны выпускались из школ со сформированной исследовательской компетенцией.

Значительную роль в формировании исследовательской компетенции в условиях цифровизации, наряду с исследовательским методом и методом проектов, имеют также кейс-стади, виртуальные экскурсии, сопровождаемые веб-квестами, задачи с определенным сюжетом [3]. В связи с наличием у обучающихся – детей мультимедийных технологий – так называемого «клипового мышления» в настоящее время необходимо сочетать традиционные методы, используемые в образовательном процессе, с новыми технологиями, которые учитывают и психологию, и когнитивные особенности обучающихся [5]. В процессе комбинирования процесс восприятия информации современными обучающимися становится доступнее. Одной из таких форм представления

информации, восприятие которой обучающимися потенциально становится более доступной, является виртуальная экскурсия.

Виртуальная экскурсия, являясь мобильным элементом образовательной среды, обладает преимуществом фрагментарного и повторного (многократного) проведения, направленного в первую очередь на обучающихся, у которых возникают трудности при восприятии информации в быстром темпе [2]. В качестве достоинств виртуальных экскурсий также можно отметить возможность посещать музеи, научно-исследовательские лаборатории, изучать объекты живой природы, находясь в учебном кабинете. Более того, при дистанционной форме реализации экскурсии количество экскурсантов не ограничено, что является ещё одной особенностью виртуального вида экскурсий. Однако стоит отметить, что, несмотря на ряд преимуществ, не следует ставить данную форму проведения экскурсий в качестве полного замещения традиционных форм, а рекомендуется рассматривать его как средство дополнительной активизации учебного процесса и повышения мотивации к исследовательской деятельности.

Виртуальная экскурсия по структуре сопоставима со структурой традиционной экскурсии: первый – вводный этап (беседа), где педагог знакомит обучающихся с темой, маршрутом, целью экскурсии, а также задачами и заданиями, решаемыми обучающимися в процессе экскурсии, второй этап – сама экскурсия, где обучающиеся работают в самостоятельном режиме, третий этап включает в себя подведение промежуточных результатов, составление отчета, четвертый этап – представление результатов экскурсии и подведение итогов.

В рамках выполнения работы был реализован видеопроект по подготовке виртуальных научно-популярных экскурсий в Ботанический сад и Зоологический музей и гербарий им. Э.А. Эверсмана Казанского (Приволжского) федерального университета и Лесной селекционно-семеноводческий центр, находящийся в поселке Лесхоз Сабинского района Республики Татарстан (Рисунок 1).





Рис. 1. Фрагменты VR-экскурсий в Ботанический сад и Зоологический музей и гербарий им. Э.А. Эверсмана, Лесной селекционно-семеноводческий центр Сабинского района РТ

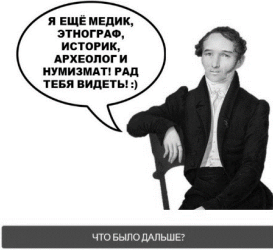
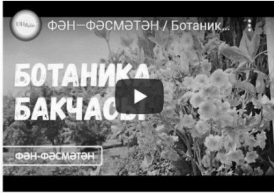
VR-экскурсии, созданные с целью формирования исследовательской компетенции, дают обучающимся уникальную возможность виртуально посетить и ознакомиться с деятельностью ряда региональных научных подразделений: одного из старейших ботанических садов Российской Федерации и его экспозицией, полностью автоматизированным питомником, являющимся первым в Российской Федерации и крупнейшим в Европе, где выращивают сеянцы хвойных пород с закрытой корневой системой, а также клонируют деревья.

Экскурсии сопровождаются веб-квестами, являющимися видом проблемного задания и включающие элементы ролевой, а также дидактической игры. Образовательный веб-квест, разработанный для каждой виртуальной экскурсии, представляет собой современный цифровой инструмент с панелью навигации и позволяет обучающимся обработать новую информацию (например, посредством ознакомления с текстовым, медиафайлом и решением задания на основе полученной информации) (Таблица 1).

Таблица 1

**Интерфейс веб-квеста
«Ботанический сад К(П)ФУ» и алгоритм работы**

Интерфейс	Алгоритм работы
	<p>Стартовая страница веб-квеста «Ботанический сад КФУ». Снизу на панели навигации находится опция «Начать».</p>
<p>Мы подготовили для тебя образовательный веб-квест по одному из старейших садов нашей страны – по Ботаническому саду Казани. В 2021 году Ботсаду исполнилось 215 лет!</p> <p>Квест поможет тебе познакомиться с личностями, которые создавали Ботанический сад, и узнать интересные факты об экзотических растениях! Например, об укусном дереве!</p>  <p>Желаем тебе увлекательного путешествия, интересных открытий, пусть твоя память пополнится новыми знаниями о зелёном острове Казани.</p>	<p>Нажав на ссылку «Начать», обучающийся переходит к описанию квеста.</p>

Интерфейс	Алгоритм работы
<p>Первым директором сада был Карл Федорович Фукс (1776-1846) – ботаник, профессор Казанского Императорского университета.</p> 	<p>После ознакомления с общей информацией, обучающийся переходит на следующую страницу образовательного квеста и начинает работу.</p>
<p>Для того, чтобы ответить на следующий вопрос, посмотри видео - виртуальную экскурсию в Ботанический сад!</p> 	<p>В образовательном квесте представлено несколько типов заданий, одним из которых является ознакомление с видеоматериалом и решение задания на основе полученной информации.</p>

С целью адаптации в двуязычных (билингвальных) и многоязычных (полилингвальных) образовательных учреждениях Республики Татарстан (например, в ГАОУ «Адымнар-Казань», МБОУ «Татарская гимназия № 2 имени Шигабутдина Марджани при Казанском Федеральном Университете» и др.), одним из языков обучения в которых является татарский, виртуальные экскурсии были подготовлены на русском и татарском языках. Кроме того, научно-популярный образовательный контент, в частности на татарском языке, создаваемый малочисленными волонтерскими проектами, недостаточен для удовлетворения потребности аудитории, заинтересованной наукой и научной деятельностью. Таким образом, видеозаписи могут стать подспорьем для восполнения пробелов в базе научно-популярного образовательного контента на татарском языке.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» акцентирует внимание на то, что школьное образование должно предоставлять условия, при которых личность может самореализоваться, иметь возможности для формирования навыков самостоятельной учебной деятельности. Все вышеперечисленное, по Статье 66 ФЗ «Об образовании в РФ» основывается на индивидуализации и профориентации содержания среднего общего образования, подготовку обучающегося

к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности [1]. Таким образом, одной из косвенных целей реализации проекта виртуальных видеоэкскурсий является повышение у обучающихся мотивации к построению научной карьеры и содействие росту престижа научных специальностей посредством ранней профориентационной работы в образовательном учреждении. В ходе ранней профессиональной ориентационной работы во время образовательного процесса с использованием, например, цифровых ресурсов обучающиеся получают возможность для знакомства с востребованными профессиями в той или иной области и их содержанием.

В нашем проекте работа по ранней профессиональной самореализации осуществляется посредством виртуальных экскурсий, демонстрирующих обучающимся научные подразделения, где ведутся фундаментальные и прикладные исследования, а также реализуются общеразвивающие образовательные программы, в числе которых имеется и экскурсионная деятельность. Например, видеоэкскурсия, «проведённая» в Зоологическом музее и гербарии им. Э.А. Эверсмана, позволяет обучающимся напрямую ознакомиться с деятельностью таксидермиста – научного специалиста по изготовлению чучел животных и стать свидетелем одного из этапов создания научного экспоната.

Таким образом, реализованные нами виртуальные видеоэкскурсии могут стать потенциальным инструментом формирования исследовательской компетенции обучающихся при изучении биологии.

Литература

1. *Архипова С.С., Орлова О.В.* Ранняя профориентация школьников с помощью интернет-ресурсов и дистанционных технологий [Электронный ресурс] // Влияние процессов цифровизации и информатизации на развитие среднего профессионального образования. 2021. С. 3–6.
2. *Манелис, Н.Г.* Особенности организации внешкольных мероприятий для обучающихся с РАС в музеях [Текст]: метод. пособие / Н.Г. Манелис, Е.В. Хилькевич, А.Б. Сорокин; под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис; М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 151 с.
3. *Мащенко М.В.* Развитие исследовательской компетенции обучающихся при изучении информатики в условиях цифровизации образования [Электронный ресурс] // Наука и перспективы. 2020. № . 4. С. 15–26.
4. *Михайлова О.С., Потапкин Е.Н.* Виртуальная экскурсия как средство формирования у обучающихся познавательного интереса к биологии // Современные наукоемкие технологии. 2020. № . 6–1. С. 153–157. DOI: 10.17513/snt.38086
5. *Тушинова-Смирнова В.Ю.* Роль визуализации и визуальных приемов в обучении детей с клиповым сознанием [Электронный ресурс] //

Молодой ученый. 2020. № 42 (332). С. 62–65. URL: <https://moluch.ru/archive/332/74284/> (дата обращения: 01.10.2023).

Финансирование. Работа выполнена в рамках реализации научно-популярного проекта «Фэнни Lab» («Научная лаборатория») редакцией республиканского молодежного журнала «Идел-Идель» (филиал АО «ТАТМЕДИА») при поддержке Комиссии при Раисе Республики Татарстан по вопросам сохранения, развития татарского языка и родных языков представителей народов, проживающих в Республике Татарстан (Указ Президента Республики Татарстан от 20.05.2022 № УП-356).

Formation of schoolchildren’s research competence by VR-bioexcursions

Fattakhova S.F.

PhD student, assistant,

Kazan (Volga region) Federal University,

Kazan, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8513-0266>

e-mail: sarbinaz2016@gmail.com

Keywords: VR-excursions, research competence, schoolchildrens, teachers, educational organization.

Особенности проведения профориентационных онлайн занятий с детьми старшего школьного возраста по психологии

Харланова Ю.В.

*К.пед.н., доцент каф. психологии и педагогики
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1885-4787>
e-mail: psytu@yandex.ru*

Ключевые слова: онлайн-обучение, коммуникация, дети старшего школьного возраста, мотивация.

В связи с пандемией COVID-19, многие учебные заведения перешли на онлайн-обучение. Это привело к изменению образовательного процесса и требует от педагогов и учащихся адаптации к новым условиям.

Одной из главных особенностей онлайн-обучения является отсутствие физического контакта между педагогом и учащимися. Это может привести к трудностям в понимании материала, поэтому учителя должны использовать электронные ресурсы, такие как презентации, видеуроки, задания в различных форматах, чтобы сделать процесс обучения более интерактивным.

Еще одной особенностью онлайн-обучения является необходимость использования технических средств, таких как компьютеры, планшеты, интернет-соединение и программное обеспечение для проведения занятий. Учителя должны быть готовы к тому, что у некоторых учеников могут возникнуть трудности с технической стороной, и предоставить соответствующую техническую поддержку.

Кроме того, проведение онлайн занятий требует от учителей большей организации и планирования. Они должны заранее подготовить материалы для занятий, установить расписание, определить методы оценки знаний учеников и персонализировать обучение, учитывая уровень каждого ученика.

Также важно учитывать, что онлайн-обучение может быть менее эффективным, поскольку ученики могут быть менее мотивированы и склонны к отвлечениям, например, на социальных сетях. Учителя должны использовать различные методы мотивации и контроля, такие как награды, похвалы, групповая работа и дополнительные задания.

Очевидно, что проведение онлайн занятий со школьниками имеет свои особенности, которые требуют от учителей большей организации, планирования, использования электронных ресурсов и технической

поддержки. Учителя должны учитывать особенности онлайн-обучения и использовать различные методы мотивации и контроля, чтобы сделать процесс обучения более эффективным.

Современные технологии позволяют проводить обучение онлайн дистанционно, что может быть особенно востребовано в условиях чрезвычайных ситуаций, когда школьники вынуждены оставаться дома. Однако, проведение онлайн занятий со школьниками имеет свои особенности, которые важно учитывать для эффективного обучения.

Первое, на что стоит обратить внимание, – это наличие подходящей техники и программного обеспечения. Ученикам нужны надежные и быстродействующие устройства, чтобы обеспечить бесперебойный доступ к онлайн занятиям. Кроме того, необходимо выбрать подходящую программу для проведения онлайн обучения, которая позволяет легко и удобно проводить занятия.

Второй аспект – это обеспечение связи и коммуникации между учениками и преподавателями. Онлайн обучение требует хорошей интернет-связи и обмена информацией через различные платформы, поэтому важно, чтобы ученики могли легко и быстро связываться с преподавателями и получать ответы на свои вопросы. Важно также обеспечить безопасность при обмене информацией.

Третье, что необходимо учесть – это адаптация к новым занятиям со школьниками. Когда учащиеся попадают в новую онлайн среду, им может быть неудобно и незнакомо работать на компьютере или принимать урок через онлайн платформу. Учителя должны помочь своим ученикам адаптироваться к онлайн формату обучения и убедиться, что они понимают, как работать с нужным оборудованием и программным обеспечением.

Четвертый аспект – это подход к обучению. Учителя должны начать преподавание с теми же ключевыми понятиями и убедиться, что их ученики понимают, что произошло и как им это поможет в их обучении. Они также должны принимать во внимание то, что ученики могут страдать от отсутствия социального взаимодействия в классе, и должны стараться создать места, где учащиеся могут общаться друг с другом [1].

Наиболее оптимально в школе использовать онлайн занятия с детьми старшего школьного возраста. В период старшей школы ученики сталкиваются с множеством изменений в своей жизни. Они начинают формировать свою личность, выбирать будущую профессию и сталкиваются с новыми социальными, эмоциональными и учебными вызовами.

Одним из основных аспектов развития старшеклассников является развитие их социальных навыков. Ученики начинают общаться с новыми людьми, создавать новые дружеские связи и участвовать в различных социальных мероприятиях. Это помогает им развивать навыки коммуникации, лидерства и сотрудничества.

Кроме того, старшекласники начинают осознавать свои интересы и таланты и выбирать будущую профессию. Это может привести к улучшению их отношения к учебе, поскольку они начинают видеть, как учебные предметы могут помочь им достичь своих целей.

Однако, старшекласники также сталкиваются с новыми учебными вызовами, такими как более сложный материал, увеличенное количество домашних заданий и наличие экзаменов. Это может привести к недостатку мотивации и пониманию ценности учебы.

Для того, чтобы помочь старшекласникам развиваться и сохранять интерес к учебе, учителя должны использовать различные методы обучения, такие как интерактивные занятия, групповая работа и индивидуальные задания. Они также должны учитывать интересы и потребности каждого ученика, чтобы создать индивидуальный подход к обучению.

Также важно, чтобы родители и окружение старшекласников поддерживали их учебные цели и помогали им развиваться в социальном и эмоциональном плане.

Развитие старшекласников и их отношение к учебе являются важными аспектами их жизни. Они начинают формировать свою личность, выбирать будущую профессию и сталкиваются с новыми учебными вызовами [2].

В связи с реализацией региональной тульской программы «PRO-вуз» («Получи профильное образование с педуниверситетом») нами проводились занятия с детьми старшего школьного возраста по психологии в рамках учебного предмета «Обществознание» в профильных психолого-педагогических классах. В результате были сделаны определенные выводы об условиях эффективности таких занятий на основе опроса детей по разработанной анкете.

Рассмотрим подробнее требования к содержанию материала для онлайн занятий по психологии со школьниками.

Первое требование – материал должен быть интерактивным и привлекательным для учеников. Учителя должны использовать различные методы обучения, такие как визуальные материалы, видеуроки, интерактивные задания, игры и тестирование. Это поможет ученикам лучше понимать материал и сохранять интерес к учебе.

Второе требование – материал должен быть структурированным и легко доступным. Учителя должны организовывать материал по темам и уровням сложности, чтобы ученики могли легко найти нужную информацию. Кроме того, они должны использовать понятный язык и объяснять материал четко и ясно.

Третье требование – материал должен быть персонализированным. Учителя должны учитывать потребности и интересы каждого ученика

и создавать индивидуальный подход к обучению. Они должны предоставлять дополнительные материалы и задания для тех учеников, которые хотят узнать больше, и давать дополнительную поддержку тем, кто испытывает трудности.

Четвертое требование – материал должен быть адаптированным к возрасту учеников и соответствовать учебным стандартам. Учителя должны учитывать возрастные особенности и уровень знаний учеников при выборе материала [3].

Таким образом, содержание материала для онлайн занятий со школьниками должно быть интерактивным, структурированным, персонализированным и адаптированным к возрасту и учебным стандартам. Учителя должны использовать различные методы обучения и предоставлять дополнительную поддержку тем, кто испытывает трудности. Это поможет ученикам лучше понимать материал и сохранять интерес к учебе.

Ещё одним важным вопросом при проведении онлайн занятий со школьниками является особенности опосредованной коммуникации.

Первая особенность – необходимость использования электронных средств коммуникации. Учителя должны использовать разнообразные электронные средства для коммуникации со своими учениками, такие как электронная почта, мессенджеры, видеоконференции и онлайн-платформы. Они также должны обучать учеников правильному использованию этих средств и убедиться, что ученики могут без проблем использовать их.

Вторая особенность – необходимость большей ясности и четкости. В онлайн-режиме, слова учителя должны быть более ясными и четкими при коммуникации с учениками. Педагогам необходимо использовать понятный язык и объяснять материал четко и ясно, чтобы ученики могли легко понимать информацию.

Третья особенность – необходимость использования интерактивных методов коммуникации. Учителя должны использовать различные методы коммуникации, такие как интерактивные задания, игры, тестирование и дискуссии, чтобы сделать процесс обучения более интересным и вовлекающим.

Четвертая особенность – необходимость учитывать индивидуальные потребности и интересы каждого ученика. Учителя должны предоставлять дополнительную поддержку и помощь тем ученикам, которые испытывают трудности. Они должны также учитывать интересы и потребности каждого ученика, чтобы создать индивидуальный подход к обучению.

В заключение, коммуникация со школьниками в процессе онлайн занятий имеет свои особенности, такие как необходимость использования электронных средств коммуникации, большей ясности и четкости,

использования интерактивных методов коммуникации и учета индивидуальных потребностей и интересов каждого ученика. Педагогам необходимо использовать различные методы коммуникации, чтобы сделать процесс обучения более интересным и эффективным.

Литература

1. Информатизация учебного процесса и управления образованием. Сетевые и интернет-технологии: материалы XIV Международной научно-практической конференции (04–05 декабря 2014 г.) / Науч. ред.: Л.А. Бачурина, Н.В. Ярчикова. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2014. – 188 с.
2. *Маеркина Е.В.* Развитие мотивации достижения современных старшеклассников в познавательной деятельности. – Оренбург: Университет, 2019. – 99 с.
3. Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции г. Махачкала, 23 мая, 2014 г. – Махачкала: Апробация, 2014. – 127 с.

**Features of conducting online career guidance
classes with senior school-age children in psychology**

Harlanova Y.V.

*Candidate of Pedagogical Sciences Tula State
Pedagogical University named after L.N. Tolstoy
Tula, Russia*

Keywords: online learning, communication, high school children, motivation.

Исторические и социально-культурные предпосылки информатизации образования в России

Шиповская А.В.

*аспирант, Московский городской педагогический университет
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: nastya.shipovskaya@mail.ru*

Ключевые слова: информатизация образования, цифровые технологии, предпосылки информатизации российского образования.

Информационные технологии – процессы, использующие совокупность средств и методов сбора, обработки, накопления и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса, явления, информационного продукта, а также распространение информации и способы осуществления таких процессов и методов [4].

Понятие «информатизация образования» рассматривается как процесс, в котором образовательная сфера обеспечивается необходимой методологией, специальными технологиями, практическими разработками релевантного использования информационных технологий.

Рассматривая предпосылки становления и развития информатизации образования, можно отметить следующее:

1. К философско-методологическим предпосылкам информатизации относятся: изменение статуса понятия «информация» как философской категории; трансформация содержания словосочетания «образовательное пространство» в контексте философской категории «пространство»; тенденция замещения реальной коммуникации на виртуальную (распределенную, сетевую) в образовании, науке, культуре.
2. К социально-психологическим относят: наличие виртуального мира, в котором и осуществляется само представление, а также самоидентификация; виртуальное общение с партнером, где коммуникация определяется информационным взаимодействием.
3. К педагогическим предпосылкам информатизации можно отнести: разностороннюю модернизацию сферы образования – его содержания и структуры; развитие информационной среды; сравнительную область педагогики как науки. Модернизация образования создает новые запросы обучения. Наибольшую активность набирает дистанционное обучение, самообучение с использованием интерактивных средств. Учебно-методический материал становится в большей степени техническим (использование планшетов, компьютеров, проекторов, интерактивных досок и др.).

4. К технико-технологическим относят: активное развитие аппаратных и программных средств электронно-вычислительных машин; возникновение новых интернет-платформ в сферах науки и образования; рост знаний в области информатики и информационно – коммуникационных сферах.

Информатизация российского образования проходила в несколько этапов:

- Первый этап (1985–1993) называют «компьютеризацией». Государство предоставляло электронно-вычислительные машины для образовательных учреждений, вводило информатику в учебные программы и обучало учителей.
- Второй этап (1993–1998) был направлен на информатизацию процесса обучения и воспитания, а также внедрение информационных технологий в научные исследования.
- Третий этап (1998–2001) пришелся на экономический кризис и основной задачей стало развитие информатизации образования в условиях кризиса и перехода к рыночным методам хозяйствования.
- Четвертый этап (2002-н.в.) начался с присоединения России к Болонскому соглашению и модернизацией отечественного образования. Одним из главных направлений модернизации отечественного образования является его информатизация, которая продолжает развиваться на современном этапе.

В настоящее время процесс информатизации образования представляет собой наличие в каждой школе компьютерных классов, электронных библиотек, сайтов, электронных дневников, планшетов для учебной литературы. В университетах возрастает спрос на специализации, связанные с программированием, что показывает востребованность специалистов данной области. Во многих странах существует множество онлайн-школ, которые полностью построены на процессе цифровизации образования. Немаловажным является и то, что компьютеризация является не только процессом получения знаний с помощью технологии, но и является одновременно способом создания методического арсенала.

Проанализировав исторические и социальные предпосылки, информатизации образования в России можно сделать вывод, что в развитии информатизации значительную роль играют: государство и его устройство, педагогические взгляды и запросы, социальные и философские факторы.

Литература

1. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – 264с. – С. 178–181.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под. Ред. Бадарча Дендева. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. С. 188.

3. *Роберт И.В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты). – М.: ИИО РАО, 2007. – 234 с.
4. Российская Федерация. Законы. Об информации, информационных технологиях и о защите информации [принят Гос. думой 8 июля 2006 г.: одобр. Советом Федерации 14 июля 2006 г.]. –М: Российская газета, 2006. С. 2.

Historical and socio-cultural prerequisites of informatization of education in Russia

Shipovskaya A.V.
PhD student,
Moscow City University
Moscow, Russia
e-mail: nastya.shipovskaya@mail.ru

Keywords: informatization of education, digital technologies, prerequisites for informatization of Russian education.

Использование Chat GPT в обучении

Штапкина А.А.

студент

Государственный Социально-

Гуманитарный университет (ГСГУ)

г. Коломна, Российская Федерация

e-mail: nastyshtapkina2003@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность использования Chat GPT, новизна искусственного интеллекта в системе современного образования РФ. Это может стать полезным ресурсом для преподавателей и студентов педагогических вузов, которые только начинают знакомство с нейронной сетью. Результаты исследования могут быть использованы педагогами и студентами для совершенствования методов обучения и воспитания, разработки новых моделей обучения.

Ключевые слова: Chat GPT, искусственный интеллект, нейронные сети, образовательный процесс, педагогическая разработка, высшее профессиональное образование.

Известно, что учителя открыли для себя возможности использования Chat GPT недавно, но уже доказано, что это может быть полезным инструментом для преподавателей в образовательном процессе. Он может использоваться для создания интерактивных учебных материалов, обучения и анализа прогресса студентов, а также для поддержки и помощи в ответах на вопросы. Однако далеко не все обучающиеся педагогических вузов и опытные преподаватели умеют грамотно использовать полный функционал сети в своей работе.

Нейросеть как практически полезное явление имеет как положительные стороны, так и отрицательные. В данной работе будут освещены плюсы и минусы сервиса, а также отражен опыт его практического применения на уроках в школе. Одним из важнейших преимуществ Chat GPT является его способность генерировать ответы на вопросы, которые похожи на вариант ответа человека. Данная особенность может быть очень полезна для студентов, которые способны получать более подробные и понятные объяснения от Chat GPT, чем от традиционных учебников или лекций. Более того, это может помочь преподавателям в анализе и оценке знаний студентов. Учителя могут использовать Chat GPT для составления и проведения тестов или опросов, чтобы оценить уровень понимания студентов и их способность применять знания на практике. Это позволяет преподавателям получать обратную связь о своей работе и вносить коррективы в свои методики обучения.

Применение Chat GPT в образовательном процессе может быть разнообразным и полезным. Вот некоторые возможности его использования,

которые подойдут при проведении уроков как в школе, так и в организациях дополнительного образования:

1. Создание интерактивных учебных материалов. Преподаватели могут использовать Chat GPT для создания интерактивных учебников или онлайн-курсов, где студенты могут задавать вопросы и получать подробные ответы от Chat GPT. Это поможет студентам лучше понять материал и получить дополнительные объяснения по сложным темам.
2. Анализ и оценка знаний студентов. Chat GPT может использоваться для проведения тестов или опросов, чтобы оценить уровень понимания студентов и их способность применять знания на практике. Это поможет преподавателям получить обратную связь о своей работе и внести коррективы в методики обучения.
3. Поддержка и помощь в ответах на вопросы студентов. Chat GPT может быть использован как дополнительный инструмент для поддержки и помощи студентам в ответах на их вопросы. Он может предоставлять дополнительные объяснения, примеры или ссылки на дополнительные материалы.
4. Обратная связь и корректировка методик обучения. Преподаватели могут использовать Chat GPT для анализа и оценки ответов студентов, чтобы понять, как эффективно они усваивают материал. Это может помочь преподавателям вносить изменения в свои методики обучения и улучшать качество образования.

Однако, при использовании Chat GPT в педагогической практике, необходимо учитывать его ограничения. Он не всегда может давать правильные или точные ответы, и его ответы могут быть ограничены предоставленными ему данными. Поэтому преподаватели должны использовать Chat GPT как дополнительный инструмент, а не полностью заменять им свою роль в образовательном процессе. Ведь даже новейшая модель искусственного интеллекта не сможет полностью заменить учителя.

Как студентка педагогического вуза во время прохождения педагогической практики я часто пользуюсь рассматриваемой нейросетью для составления плана-конспекта урока или же заданий. Одним из основных способов использования Chat GPT было предоставление дополнительных объяснений и подсказок по предмету. Ученики могли задавать вопросы о темах, которые им были непонятны, и с помощью Chat GPT была возможность дать более подробные объяснения или примеры. Это помогало детям лучше понять материал и решить свои проблемы. Также нейросеть была полезна для помощи ученикам с выполнением заданий. Они могли отправлять мне свои задания, и я использовала сервис, чтобы дать им подсказки или указать на ошибки, которые они сделали. Это позволяло им исправить свои ошибки и улучшить свою работу, восполнить недостающий пробел в знаниях.

Проанализировав результат своей деятельности, я отметила, что это было очень полезным инструментом, который позволил мне эффективно общаться и помогать своим ученикам. На диаграммах заметна разница в понимании и усвоении материала учащимися (Диаграмма 1), скорости моей подготовки к занятию при использовании сервиса, а также без него (Диаграмма 2). Процентное соотношение неравно: результаты лучше при использовании нейросети, которая упрощает процесс и в некоторых аспектах обучения выполняет мои задачи.

Понимание и усвоение материала учащимися



Диаграмма 1. Разница в понимании и усвоении материала учащимися

Разница в скорости подготовки к занятию

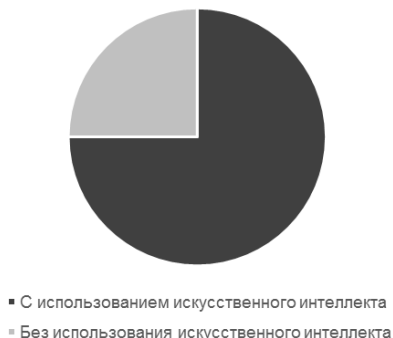


Диаграмма 2. Разница в скорости подготовки к занятию

В целом, Chat GPT представляет собой перспективный инструмент, который может помочь преподавателям улучшить качество образования и обеспечить более эффективное взаимодействие со студентами.

Однако, необходимо провести дополнительные исследования, чтобы полностью понять его потенциал и ограничения.

Литература

1. Бочкарева Т.Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8.
2. Гаркуша Н.С., Городова Ю.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ CHATGPT ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. № 1 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozmozhnosti-chatgpt-dlya-razvitiya-kognitivnoy-aktivnosti-studentov> (дата обращения: 04.10.2023).
3. Дзялошинский И.М. Когнитивные процессы человека и искусственный интеллект в контексте цифровой цивилизации. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022. 583 с.
4. Мухаметзянова Л.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 8–18. <https://doi.org/10.34772/KPI.2020.140.3.001>
5. <https://chat-gpt-info.ru/chat-gpt-i-obrazovanie-rol-iskusstvennogo-intellekta-v-uchebnom-protseesse/?ysclid=lnaum1mvxd683725651>

Using Chat GPT in education

Shtapkina A.A.
student

State Social and Humanitarian University (SSHU)
Kolomna, Russian Federation
e-mail: nastyshtapkina2003@gmail.com

Abstract. This article discusses the relevance of the use of Chat GPT, the novelty of artificial intelligence in the system of modern education of the Russian Federation. This can be a useful resource for teachers and students of pedagogical universities who are just starting to get acquainted with the neural network. The results can be used by teachers and students to improve teaching and upbringing methods, develop new learning models.

Keywords: Chat GPT, artificial intelligence, neural networks, educational process, pedagogical development, higher professional education.

The Effectiveness of Using Digital Technology in Education

Surmach K.M.

*PhD, Ass. Professor in department
of propaedeutic of internal diseases*

Warnakulasuriya Fernando R.S.

Student

Hamdach O.

*Systems Administrator in OOIT and SFI Department
Grodno State Medical University, Grodno, Belarus*

e-mail: esurmach@mail.ru

Background: Digital technology is used to the maximum in almost every field of our daily life and is being heavily developed to enhance and improve the results. The interaction between us “humankind” and machines “computers” has significantly increased in the last few years, especially these days, the era of artificial intelligence and the progress achieved by developers to feed more knowledge to AI platforms, which would definitely open a new dimension to digital technology and digitalization. Digital technology in the computer system has become an important part of the educational system, where teaching, tutoring have become more reliant on digital components and made the learning process more enjoyable and interactive. All other teaching and learning processes or methods used in the educational system are influenced by computer technology and have become part of everyday life [1]. Thus, education is considered the highest priority, and intelligence becomes the most valuable asset of an organization. Education has reached almost every part of the world, and IT has become an integral part of the modern trend in education [2]. The medical education of the future is changing with the development of technologies, and the lecture hall model of education seems outdated and boring. The digital technologies introduced in medical and dental education include Google Forms to collect students’ answers, YouTube livestreaming etc. [3].

Objective: To assess and analyze the effectiveness of using digital technology in the field of medical education.

Materials and methods of research: The study has involved 107 sophomore students of Grodno State Medical University. A lecture-quiz was proposed to students via their smartphones to identify the effectiveness of digital technology’s usage in the education process. The quiz was developed with eight questions, while the lecture itself was presented using visual information (patients’ photos for performing a general inspection). At the end of the lecture, the attendees have received a link to an online quiz with a timeframe of 7 minutes to submit their answers; the survey questions were consisted of multiple answer options, where the students had to choose one based on his/her

attention along with the obtained knowledge during the lecture. The survey was conducted anonymously (no bio data were collected) using an online survey. For statistical data processing, the Pearson's χ^2 test was used. The $p < 0.05$ level was accepted as statistically significant.

Results and discussion: We have analyzed each of the eight questions' answers separately. The percentages of correct answers ranged from 97% to 72%. A higher percentage of correct answers was obtained when we used simple sentences to formulate a question. So, the question "Which action is a component of the general survey" was answered correctly by 97.12% of respondents. Questions that were combined with several sentences gave a lower percentage of correct answers (89.42%). Some of the quiz questions were proposed as small clinical cases, which led to a decrease in the percentage of correct answers. It was the lowest result in this quiz (72.12%). The "photo-questions" also gave different results in the answers thus, when assessing the patient's skin color, fewer mistakes were made (the number of correct answers was 91.25%). When evaluating the general examination data (this question required performing a photo analysis), 86.54% answers were correct, and when assessing the patient's state, 80.77% have given the correct answer.

When evaluating these results, the main conclusion is that the use of practical (visual) samples and materials during lecture has significantly increased knowledge acquisition. When using digital technology in the field of education, due to the lack of physical enrollment in the learning process, we have to describe every detail, which can sometimes lead to misconceptions and misunderstandings. This is clearly seen when analyzing the results of answers to questions with a relatively long description. We can reduce the probability of error by asking a short but specific question. Even though, the margin of error is still high for those who have not paid due attention to the definition. Questions that are presented in the form of a visual image (photo) require attention; incorrect answers may be associated with difficulties in identification with a photo, leading to an incorrect assessment.

Beginning in 2019 with the global pandemic COVID-19, almost all sectors deviated from physical enrollment and shifted toward online or remote work. This also applies to the study process at the university, which has both pros and cons. When it comes to the medical field, patient inspection and evaluation are really difficult to perform remotely. This was well demonstrated by the clinical case question and the "question-photo" where the number of inaccurate answers reached 20–30%.

Conclusion: Regarding the effectiveness of digital technology in education, specifically the medical field, both pros and cons are clarified. As positive effects, access simulation-based learning modules outside the classroom with the use of video conferencing on a flexible schedule, being able to engage in the same lessons repeatedly, getting the opportunity to update

with novel findings and treatment guidelines and provide the best therapy for patients. On the negative side, this usage of digital technology can't be applied to all aspects and clinical scenarios, as an example, medical procedures such as abdominal palpation, usually require actual exposure to the physical abdomen rather than a computer-generated simulation of anatomical structure on screen. A comparison of questions posed in multiple true–false and free-response formats reveals how the question type affects the diagnosis of the degree to which students hold correct and incorrect understandings [4]. As we have mentioned above, misinterpretation and confusion can also be a main disadvantage of remote learning. With regard to the effectiveness and benefits of using digital technology, it must be used wisely and precisely, depending on the situation.

References

1. *Gonge, S.S., Ghatol, A.A.* Education technology used for improving learning skills of computer science and engineering students / S.S. Gonge, A.A. Ghatol // IEEE International Conference in MOOC, Innovation and Technology in Education (MITE), Jaipur, India. – 2013. – P. 100–103.
2. *Wikramanayake, G.* Impact of Digital Technology on Education / G. Wikramanayake // 24th National Information Technology Conference. – 2005. – P. 82–91.
3. *Park, J.C., Kwon, H.E., Chung, C.W.* Innovative digital tools for new trends in teaching and assessment methods in medical and dental education / J.C. Park, H.E. Kwon, C.W. Chung // J. Educ. Eval. Health. Prof. – 2021. – № 18. – P. 13.
4. *Hubbard, J.K., Potts, M.A., Couch, B.A.* How Question Types Reveal Student Thinking: An Experimental Comparison of Multiple-True-False and Free-Response Formats / J.K. Hubbard, M.A. Potts, B.A. Couch // CBE Life Sci Educ. – 2017. – № 16. – P. 26.

ЧАСТЬ 5.

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ИНКЛЮЗИИ

Изучение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Ашихин Д.О.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: asihin.daniela@mail.ru

Научный руководитель – Антонова Е.Е.

*доцент кафедры «Специальное (дефектологическое) образование»,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: lantonova@bk.ru

Ключевые слова: межличностные отношения, общение, задержка психического развития, старшие дошкольники, трудности в процессе социализации.

Развитие когнитивной и эмоционально-волевой сферы человека во многом зависит от его способности вступать в контакт и поддерживать общение с другими членами общества. Благодаря чему формируется собственная система межличностных отношений, которая влияет на развитие личности и определяет ее позиции по отношению к окружающему и социальному миру.

Под межличностными отношениями принято понимать взаимодействия, возникающие между людьми в ходе общения, а также в ходе совместной деятельности [4]. Способность человека к организации межличностного взаимодействия напрямую влияет на его успешную адаптацию в современном обществе. Необходимость проведения работы по формировании рациональных взаимоотношений еще на уровне детского коллектива, является условием усвоения ребенком коммуникативных норм, и как следствие залогом благополучной социализации. В процессе воспитания и обучения у детей должна быть сформирована готовность к совместной деятельности со сверстниками, должна проводиться работа над развитием социального и эмоционального интеллекта, сопереживания и отзывчивости [6].

Авторы отмечают, у детей с задержкой психического развития выявляются особенности формирования познавательной деятельности, которая прежде всего характеризуется замедлением темпа формирования, незрелость эмоционально-волевой сферы [1, 2]. Кроме того, ввиду сниженного уровня речевой активности и ограниченного запаса знаний и сведений имеют особенности формирования межличностных отношений: неустойчивость в эмоциональных выражениях и поступках, отсутствие инициативности, отсутствие умения длительное время поддерживать контакт с окружающими, отсутствие стремления к лучшему пониманию чувств другого человека, неумение адекватно реагировать в сложных ситуациях, неумение сотрудничать и находить выход из конфликтных ситуаций. Все это в свою очередь затрудняет процесс социализации [3, 5].

Актуальность исследования заключается в том, что развитие межличностных отношений у дошкольников с задержкой психического развития в инклюзивной среде требует создания специальных условий в силу имеющихся у них особенностей формирования когнитивной и эмоционально-волевой сфер. Обеспечение успешной социализации детей с задержкой психического развития является одной из основных задач инклюзивного образования, а благоприятные межличностные отношения составляют значимую часть данного процесса. Таким образом, предметом нашего исследования выступают особенности межличностных отношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Изучение межличностных отношений младших школьников в инклюзивной среде является актуальной проблемой современных психолого-педагогических исследований. Основная задача инклюзивного образования – обеспечение успешной социализации детей с ОВЗ в социуме. Благоприятные межличностные отношения являются важной составляющей данного процесса. В связи с этим, проблемой нашего исследования является изучение особенностей межличностных отношений у обучающихся с ОВЗ и их сверстников в условиях совместного обучения.

С целью выявления особенностей формирования межличностных отношений со сверстниками у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста был проведен констатирующий эксперимент.

Диагностическая программа состояла из трех методик:

- методика «Изучение навыков культуры общения» (Афонькина Ю.А., Урунтаева Г.А.);
- схема наблюдения «Особенности общения детей дошкольного возраста со сверстниками» (Г.Р. Хузеева);
- методика «Рукавички» (Цукерман Г.А.).

Все задания были адаптированы с учетом интеллектуальных возможностей детей. Также был разработан протокол наблюдения за дошкольниками и опросник для педагогов, осуществляющих взаимодействие с детьми.

Анализ результатов по методике «Изучение навыков культуры общения» показал, что для большинства респондентов (60%) характерен средний уровень сформированности навыков культуры общения. По мнению педагогов, у детей с ЗПР преобладают равнодушные или избирательные взаимоотношения с нормально развивающимися сверстниками. Для них также характерно то, что они очень часто не замечают настроение товарищей, не считаются с их мнением, помощь другим оказывают редко. Педагогами отмечено, что у дошкольников с ЗПР не сформирована привычка здороваться и прощаться, они редко употребляют вежливые слова при обращении. Достаточный уровень сформированности навыков культуры общения со сверстниками отмечался у 30% респондентов и характеризовался тем, что среди детей преобладают равные или доброжелательные отношения, старшие дошкольники с ЗПР внимательны к товарищам, конфликты у них возникают редко, спорные ситуации дети решают самостоятельно или обращаются за помощью к взрослому. У 10% респондентов выявлен уровень сформированности навыков культуры общения ниже среднего. Педагоги отмечали, что наблюдают часто возникающие конфликтные ситуации со сверстниками, в общении преобладает открыто негативное взаимоотношение, дети с ЗПР не проявляют внимательность. Критический уровень сформированности навыков культуры общения со сверстниками у старших дошкольников с ЗПР не был выявлен. Наиболее частыми причинами возникновения конфликтов у респондентов со сверстниками являются не соблюдение правил игры, соперничество, обиды и насмешки со стороны нормально развивающихся сверстников, отсутствие возможности поделить игрушку. Способы решения конфликтов у детей с задержкой психического развития разные: большинство респондентов дерется, кричит и обзывается или обращается за помощью к взрослому, однако есть те, кто уступает, замыкается и вовсе прекращает любое взаимодействие.

Анализ результатов протоколов наблюдения «Особенности общения детей дошкольного возраста со сверстниками» показал, что у старших дошкольников с задержкой психического развития можно выделить следующие особенности общения со сверстниками: средняя степень инициативности в общении; низкая степень популярности в коллективе; преобладающий игровой мотив общения; ограниченный круг общения; подавление другого или подчинение другому, как преобладающий тип общения; редкое достижение цели общения; низкий уровень способности к просоциальному поведению. Выявленные особенности будут

серьезно препятствовать возникновению, развитию и поддержке рациональных межличностных отношений старших дошкольников с ЗПР со сверстниками.

Анализ результатов методики «Рукавички» выявил, что коммуникативные компетенции у 50% старших дошкольников с ЗПР сформированы на минимальном уровне, который характеризуется тем, что дети не умеют сотрудничать со сверстниками, а также приходят к общему решению проблемной ситуации. Они либо подчиняются партнеру, следуя всем его инструкциям, либо настаивают на своем цвете и узоре рисунка, никак не уступая сверстнику. У 25% респондентов было выявлено, что коммуникативные компетенции сформированы на среднем уровне, у оставшихся 25% детей с ЗПР был выявлен достаточный уровень сформированности коммуникативных компетенций. Старшие дошкольники с ЗПР предпринимали попытки договориться с партнером, что отразилось в использовании ими предложений и уговоров («Ну, пожалуйста, давай радугу», «Давай зеленым цветом?»). Частичный контроль за партнером в процессе деятельности осуществляла половина респондентов (50%), уровень коммуникативных компетенций которых характеризуется как средний или достаточный. Выражалось это в замечаниях с их стороны к партнерам («У нас по-разному», «У нас должно быть одинаково!»). Оставшиеся половина респондентов (50%), не осуществлявшая контроль за деятельностью партнера, на замечания со стороны товарищей не реагировала («Ну ладно, пусть будут разные»). Взаимопомощь в процессе совместной деятельности оказали лишь 25% респондентов («Почему там белое?», «Держи карандаш»), а остальные дети (75%) не предприняли попытки оказать помощь партнеру.

Таким образом, с заданием справились всего четверть респондентов, уровень сформированности коммуникативных компетенций которых характеризуется как достаточный. У них получились очень похожие узоры на рукавичках. У 25 % респондентов, уровень сформированности коммуникативных компетенций которых характеризуется как средний, наблюдалось совпадение некоторых элементов с превалированием различий в узорах. Половина респондентов (50%), уровень сформированности коммуникативных компетенций характеризуется как минимальный, не справились с заданием, у них отсутствовали сходства в узорах.

Выявленные особенности свидетельствуют о том, что у старших дошкольников с ЗПР недостаточно сформированы и плохо развиты межличностные отношения со сверстниками. На основе полученных результатов предполагается разработать программу по развитию межличностных отношений со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Литература

1. Антонова Е.Е. Сравнительное изучение пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи / Е.Е. Антонова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2023. – № 3 (64).
2. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. – Москва: Гном-Пресс, 2002–64 с.
3. Гайфуллина Л.К. Трудности межличностного взаимодействия со сверстниками младших школьников с задержкой психического развития / Л.К. Гайфуллина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 1. – С. 1994–2000.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 592 с.
5. Логинова С.Р. Особенности общения со сверстниками у детей с ЗПР / С.Р. Логинова // Психология, социология и педагогика. – 2022. – № 6(90).
6. Лосева А.Д. Особенности социально-коммуникативного развития старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ». – 2018. – Т. 3, № 7. – с. 116–122.

Features of the formation of interpersonal relationships with peers in older preschool children with mental retardation

Ashikhin D.O.

*student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>
e-mail: asihin.daniela@mail.ru*

Keywords: interpersonal relationships, communication, mental retardation, older preschoolers, difficulties in the process of socialization.

Формирование дыхания в системе преодоления речевых нарушений у детей с применением аппаратных методов

Вебер А.А.

*старший преподаватель,
Шадринский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО ШГПУ), г. Шадринск, Российская Федерация
e-mail: lina.veber.95@mail.ru*

Скоробогатова Н.В.

*кандидат психологических наук, профессор,
проректор по научной деятельности,
Шадринский государственный педагогический университет
(ФГБОУ ВО ШГПУ), г. Шадринск, Российская Федерация
e-mail: skor_nv@mail.ru*

Ключевые слова: физиологическое дыхание, речевое дыхание, дети старшего дошкольного возраста, речевые нарушения, аппаратные методы.

В настоящее время наблюдается повышение численности детей, страдающих разными формами патологий развития. На современном этапе системы образования в Российской Федерации, встает вопрос о надобности активизации исследований в области оказания психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом, в фокусе образовательной политики находятся задачи развития системы дошкольного образования, которое в силу нормативных документов стало первым уровнем, гарантирующим не только обеспечение доступности образования, но и его качества, единого как для детей с типичным развитием, так и для детей с ОВЗ.

На современном этапе развития, идет активное применение возможностей IT-технологий в разных областях, в том числе и в коррекционной педагогике. Некоторые из них охватывают аспект формирования речевого дыхания, но нужно отметить, что не все информационные технологии могут отражать точные показатели состояния определенных функции организма. Одним из методов, который позволяет это реализовать – является аппаратный, который активно используется в разных областях науки.

Исходя из вышесказанного, проблема исследования определилась поиском путей изучения сформированности процесса дыхания у детей дошкольного возраста с разными формами речевой патологии и разработкой педагогической модели для формирования компонентов физиологического и речевого дыхания в системе преодоления речевых нарушений с применением аппаратных методов. Следовательно, в проблемное поле

представленного научного исследования были включены следующие вопросы: развития компонентов процесса физиологического и речевого дыхания при разных речевых нарушениях; организации и оптимизации педагогических условий; взаимодействия субъектов образовательных отношений в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями по формированию физиологического и речевого дыхания с применением аппаратных методов.

Экспериментальное осуществление научного исследования началось с разработки диагностической программы обследования сформированности компонентов физиологического и речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста, с разной формой речевой патологии, с применением аппаратного метода. Данная программа позволяла выявить более точные показатели сформированности процесса дыхания у детей, за счет использования аппаратного комплекса «Комфорт – ЛОГО», основанного на методе БОС-технологии.

Первичное обследование привело нас к следующим выводам, значимых для нашего научного исследования. Данные о состоянии сформированности процесса дыхания у детей с ОНР (СГ), неосложненной этиологией (МКБ-10), существенно отличаются от показателей детей с ОНР, имеющие при этом разные формы речевой патологии (дизартрия (ЭГ1), заикание (ЭГ2), ринолалия (ЭГ3)), что было доказано при помощи использования математико-статистического метода, основанного на однофакторном дисперсионном анализе (критерии Крускала-Уоллиса). Обнаружено, что у детей с ОНР,отягощенным клиническим диагнозом, наблюдаются статистически значимые различия ($p < 0,05$) в сформированности компонентов физиологического и речевого дыхания, в отличие от детей с ОНР, неосложненной этиологией. В экспериментальных группах не было выявлено ни одного испытуемого со сформированным, с точки зрения физиологии, правильным типом дыхания – диафрагмальным, который является фундаментом для формирования речевого дыхания. У детей с дизартрией преобладали смешанный и ключичный типы дыхания, у детей с заиканием – ключичный тип дыхания, у детей с ринолалией – ключичный и грудной типы дыхания. Между экспериментальными группами у детей, с разной формой речевой патологии, также наблюдались статистически значимые различия ($p < 0,05$) в сформированности компонентов физиологического и речевого дыхания, что указывает о различии сформированности процесса дыхания у детей с разной формой речевой патологии. Далее для выявления более точных показателей состояния физиологического дыхания, была проведена диагностика испытуемых на аппаратном комплексе «Комфорт–ЛОГО». Было выявлено: ни у одного испытуемого не соответствует норме частота дыхания; отсутствует длительный

диафрагмальный выдох; наблюдается отсутствие синхронизации частоты сердечных сокращении с фазами дыхательного цикла.

Таблица 1

**Распределение испытуемых с речевыми нарушениями
по уровням сформированности процесса дыхания
(констатирующий эксперимент)**

Уровень \ Группа	СГ (ОНР)	ЭГ 1 (ОНР, дизартрия)	ЭГ 2 (ОНР, заикание)	ЭГ 3 (ОНР, ринолалия)
Высокий	0%	0%	0%	0%
Удовлетворительный	41%	14%	8%	0%
Недостаточный	59%	60%	67%	33%
Низкий	0%	26%	25%	67%

Полученные данные в констатирующем эксперименте представленного исследования подтвердили необходимость научно-практического осмысления целей и задач по организации и осуществлению образовательного процесса, направленного на формирование физиологического и речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с разными типами речевых нарушений. Следовательно, появилась необходимость разработки и реализации педагогической модели, направленной на формирование компонентов процесса дыхания у детей данной категории, с применением специального аппаратного метода, для выявления более точных показателей состояния физиологического и речевого дыхания. Теоретико-методологическим основанием для модели стали выявленные на основе многоаспектного анализа особенности, подходы и принципы развития физиологического и речевого дыхания у детей дошкольного возраста с разными формами речевой патологии. В основу модели легли исследования разных авторов по вопросам формирования процесса дыхания у детей (Е.Ф. Архипова, Л.И. Белякова, А.Г. Ипполитова, О.Н. Вовк, А.А. Сметанкин и др.). Разработанная педагогическая модель отвечает требованиям ФГОС ДО и основных образовательных и коррекционных программ для этой категории детей дошкольного возраста, имеющих ТНР. Нужно отметить, что также в рамках осуществления научного исследования, были разработаны и описаны специальные педагогические условия, необходимые для реализации представленной педагогической модели. На данном этапе научного исследования педагогическая модель была апробирована с группой детей с заиканием (ЭГ2).

После апробации разработанной педагогической модели, мы получили следующие результаты: в контрольной группе (КГ), которая обучалась по традиционной коррекционно-развивающей программе, без включения педагогической модели, не наблюдались статистически

значимых различий в сформированности компонентов физиологического и речевого дыхания ($p > 0,05$), в отличие от детей второй экспериментальной группы. В ЭГ2, в образовательный процесс которой была включена данная модель, испытуемые показали статистически значимые различия в показателях ($p < 0,05$). Испытуемые ЭГ2 показали лучше результаты сформированности некоторых критериев процесса дыхания, которые можно проследить в Таблице 2. Следует отметить, при повторном обследовании, было выявлено, что у детей ЭГ2 в большей степени преобладает диафрагмальный тип дыхания, который является наиболее благоприятным, с физиологической точки зрения, при формировании речевого дыхания. У детей КГ преобладали грудной и ключичный типы дыхания. Повторное обследование на аппаратном комплексе «Комфорт–ЛОГО», основанного на методе БОС, показало, что у детей ЭГ2 коэффициент соотношения длительности вдоха и выдоха равен 0,77, что указывает нам на то, что у детей сформировался длительный и плавный диафрагмальный выдох. Также у детей ЭГ2 повысилась частота дыхания. У детей КГ показатели не изменились. Также при сравнении КГ (после) и ЭГ2 (после) тоже наблюдаются статистически значимые различия ($p < 0,05$), что свидетельствует об эффективности разработанной педагогической модели и экспериментально доказано в нашем научном исследовании.

Таблица 2

**Результаты повторного измерения переменных
по сформированности процесса дыхания у испытуемых
ЭГ2 и КГ (контрольный эксперимент)**

Критерий ($p < 0,05$)	ЭГ2		КГ		ЭГ2	КГ
	до (p)	после (p)	до (p)	после (p)	после (p)	после (p)
длительность внеречевого выдоха	0,001		0,836		0,024	
сила внеречевого выдоха	0,000		0,000		0,013	
тип дыхания	0,000		0,461		0,001	
дифференциация носового и ротового дыхания	0,041		0,005		0,534	
целенаправленность воздушной струи	0,003		0,428		0,042	
сила воздушной струи	0,003		0,265		0,002	
воспроизведение на одном выдохе предложения с увеличением количества слов	0,000		0,079		0,041	
воспроизведение на одном выдохе чистоговорки	0,000		0,097		0,022	

Критерий ($p < 0,05$)	ЭГ2		КГ		ЭГ2	КГ
	до (p)	после (p)	до (p)	после (p)	после (p)	после (p)
воспроизведение на одном выдохе автоматизированного ряда		0,000		0,236		0,003
воспроизведение короткого стихотворения		0,000		0,004		0,221

Дальнейшая разработка темы исследования предполагает внедрение и реализацию разработанной педагогической модели в других исследовательских группах, а также в обогащении и развитии разработанной педагогической модели дополнительными аппаратными методами, для формирования физиологического и речевого дыхания у детей дошкольного возраста в системе преодоления речевых нарушений.

Литература

1. Алмазова А.А. Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: монография [Текст] /А.А. Алмазова, О.С. Орлова и др. – М.: Издательство «Спутник+». 2014. С. 4–15.
2. Скоробогатова Н.В., Вебер А.А. Исследование предпосылок нарушения чтения у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья с использованием технологий биологической обратной связи [Текст] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 4. С. 232–237.
3. Филатова Ю.О., Аксенова А.О. Дыхание как компонент функциональной системы речи: онтогенез и речевой дизонтогенез [Электронный ресурс] // Дефектология. 2020. № 6. С. 72–79. DOI: 10.47639/0130-3074_2020_6_72
4. King S.N., Davis L., Lehman J.J. A Model for Treating Voice Disorders in School-Age Children within a Video Gaming Environment // Journal of Voice. 2012. Vol. 26. № 5. P 656–663. DOI: 10.1016/j.jvoice.2011.08.002
5. Radford N.T. A Research Note to Encourage Study of Speech Breathing in Children Who Stutter // Perceptual and Motor Skills. 2016. Vol. 122. № 1. P. 227–276. DOI: 10.1177/0031512516660702

Formation of respiration in the system of overcoming speech disorders in children using appart methods

Veber A.A.

*Senior lecturer,
Shadrinsk State Pedagogical University,
Shadrinsk, Russian
e-mail: lina.veber.95@mail.ru*

Skorobogatova N.V.

*Candidate of Psychological Sciences, Professor,
Vice-Rector for Scientific Activity,
Shadrinsk State Pedagogical University,
Shadrinsk, Russian
e-mail: skor_nv@mail.ru*

Keywords: physiological breathing, speech breathing, children of senior preschool age, speech disorders, instrumental methods.

Исследование практико-ориентированных методов профориентации детей различных нозологических групп, как одного из аспектов деятельности учителя-дефектолога

Глуценко А.С.

учитель-дефектолог,

*Филиал Государственного казенного учреждения
Запорожской области «Областной центр психолого-
педагогической, медицинской и социальной помощи»
г. Бердянск (филиал ГКУ ЗО «ОЦППМСП» г. Бердянск)*

*г. Бердянск, Российская Федерация
e-mail: gluchenko.alyona@yandex.ru*

Ключевые слова: профессиональная ориентация, деятельность учителя-дефектолога, самоопределение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальность выбора данной темы сформирована исходя из практико-ориентированного опыта работы учителем-дефектологом с детьми разных нозологических групп, имеющих значительные трудности выбора собственной профессиональной траектории после завершения школьного обучения. Такая ситуация становится очередным испытанием не только для самого ребенка, но и для его родителей. Поэтому возникает необходимость в организации дефектологического сопровождения на базе профессионально-технических учреждений в небольших городах и новых субъектах Российской Федерации, состоящих в переходном периоде.

Возрасла необходимость получения дефектологической помощи детям с ОВЗ. Основной запрос родителей заключается в повышении уровня общей осведомленности о различных профессиях. Цель которой направлена на развитие у таких детей навыков жизненной, социально-бытовой компетентностей, профилактики эмоциональных нарушений, возникающих под грузом имеющихся внутриличностных противоречий и страха смены привычного уклада жизни.

Проблемой профориентации людей с различными формами инвалидности в разное время занимались такие ученые, как С.Н. Чистякова, С. Фукуяма, А.А. Дыскин, А.Г. Литвак, А.М. Щербакова, В.П. Ермаков, Ф.С. Исмагилова и другие.

В начале XX столетия необходимость в проведении профориентационной работы была обусловлена бурным ростом промышленного потенциала в ряде стран, однако данная тенденция касалась лишь личностей с нейротипичным развитием [1].

В современных реалиях развития общества, несмотря на стремительный процесс внедрения различных инноваций и всеобъемлющую

глобализацию процессов цифровизации, проблема профориентации детей разных нозологических групп до сих пор остается до конца не решённой.

Профессиональная ориентация детей различных нозологических групп предполагает широкий, выходящий за рамки специальной педагогики и психологии, комплекс мероприятий по оказанию специализированной помощи направленной на выбор профессии исходя из потенциальных возможностей ребенка. Реализация своевременной профессиональной ориентации лиц различных нозологических групп, организуемой на всех уровнях среднего образования: начальном, основном, среднем позволяет не только учесть и реализовать возможности каждого обучающегося с ОВЗ, но и повлиять на профессиональное становление личности.

Одним из инструментов используемым учителем-дефектологом в профориентационной деятельности среди детей различных нозологических групп является использование «профессиональных проб».

Большинство профессиональных проб основаны на идее японского профессора С. Фукуямы, согласно которому данный инструментarium выступает наиболее важным методом в области профессиональной ориентации, так как в процессе ее реализации обучающийся приобретает теоретический опыт той или иной трудовой деятельности, к которой он потенциально склонен по своим приобретенным умениям [3].

По мнению Чистяковой С.Н. «профессиональные пробы – это специально подобранный инструментarium, моделирующий структурные элементы, особенности конкретного направления профессиональной деятельности, способствующий осознанному, обоснованному выбору профессии» [2].

Профессиональные пробы дифференцируются по следующим принципу:

- по возрастному принципу обучающегося (1–4-е классы, 5–7-е классы, 8–9-е классы, 10–11-е классы);
- по уровню психологической и мотивационной готовности;
- по содержанию, методов, форм, средств их использования.

Кроме того, исследователи выделяют основные факторы, которые необходимы при организации деятельности по профориентационной работе среди обучающихся с ОВЗ:

- отношение родителей (законных представителей);
- понимание личностных возможностей, способностей и особенностей развития;
- осведомленность о видах трудовой деятельности и конкретных типах профессий, которых возможно реализовать свой личностный потенциал;
- учет соматического состояния здоровья, соотнесение его с требованиями предъявляемых к различным видам профессии;
- наличие наставнической поддержки педагогическим коллективом образовательной организации.

Также в профессиональном самоопределении подростка, развитие, которого происходит в рамках условно-возрастной нормы важнейшую роль играют родители, которые являются первым и главным институтом в выстраивании элементарных видов трудовой деятельности. В период взросления и развития ребенка, сформировавшиеся эталоны трудовой деятельности расширяются и конкретизируются ребенком. Так по среднестатистическим расчётам педагогов и социологов примерно 50–60% детей выбирают будущую профессию исходя из того практического, трудового опыта, который сформировался у них в ходе наблюдения за трудовой деятельностью близкого для ребенка взрослого.

Самоопределение ребенка с расстройствами аутистического спектра, нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, интеллектуального развития происходит со значительными трудностями. Как правило они заключаются в непринятии социумом «особенных детей», узким кругом профессий, которые шаблонно обществом считаются ребенку недоступными, нежеланием некоторых работодателей трудоустроить личностей, имеющих инвалидность. Вследствие чего большинство родителей считают, что ребенок не сможет самостоятельно трудоустроиться. Таким образом, они остаются наедине со своей проблемой, а ребенок продолжает оставаться в рамках социального, внутриличностного барьера.

Также еще одним важным фактором осложняющим профессиональное становления подростка с ОВЗ, является недостаточное развитие: мотивационного компонента деятельности, узость, бессистемность общих знаний о мире профессий человеческой деятельности, отсутствие конкретных знаний об особенностях деятельности людей конкретного вида профессии и алгоритмах трудоустройства и профессионального становления, что само по себе является важным аспектом деятельности учителя-дефектолога.

Обобщая и анализируя практико-ориентированный опыт работы учителем-дефектологом ТПМПК среди основных причин возникновения трудностей в самоопределении обучающихся различных нозологических групп были выявлены следующие:

- нарушение мотивационно-потребностной сферы обучающегося (выявлены среди 20% личностей с ОВЗ);
- ограниченность знаний о видах трудовой деятельности (выявлены среди 50% личностей с ОВЗ);
- наличие эмоционально-волевых нарушений (невозможность объективно оценить собственные потенциальные возможности) (выявлены среди 20% личностей с ОВЗ)
- отсутствие поддержки среди близких, педагогов (выявлены среди 10% личностей с ОВЗ).

Основные аспекты деятельности учителя-дефектолога по профориентационной работе:

1. Обсуждение перспектив профессионального самоопределения обучающегося с ОВЗ исходя из принадлежности к определенной нозологической группе.
2. Проведение «профессиональной пробы» с целью определения круга доступных ребенку профессий.
3. Организация специально организованных коррекционно-развивающих занятий направленных на получение теоретических знаний и практических умений о каждой профессиональной деятельности.
4. Взаимодействие с родителями ребенка с ОВЗ с целью активизации их позиции, усиления ответственности за профессиональное воспитание личности в семье, привлечение их формированию осознанного профессионального выбора под средством организации совместных видов деятельности.
5. Формирование позитивной мотивации у родителей под средством модификации и адаптации профориентационных методик направленных на выявление у их детей потенциальных возможностей и склонностей с определенной профессией.

При разработке и модификации профориентационных методик для обучающихся различных нозологических групп следует ограничить выбор профессий до тех, которые доступны для освоения, чтобы снизить риск травматизации личности.

Исследуя потенциальные возможности ребенка с ОВЗ специалист может способствовать формированию трудовых умений, способствующих появлению заинтересованности у ребенка, какой-либо профессией и выявлению склонности к овладению ею.

Для достижения этой цели рациональным является использование таких методов как: применение социальных комиксов с иллюстрацией этапов изучаемой трудовой деятельности; алгоритмизация этапов освоения конкретной профессией; инсценировка самопрезентации перед предполагаемым работодателем; проведение мастер-классов направленных на практическое применение трудовых действий касающихся конкретного вида профессиональной деятельности; создание в образовательных организациях отдельных классов, занимающихся профориентацией, а также обучением детей на отдельные виды профессий на базе школ с возможностью их трудоустройства, создание специально оборудованного уголка в кабинете социально-бытовой ориентировки для получения на их базе разряда по определенному виду осваиваемой профессии; организация выездных экскурсий с выполнением определенного трудового действия под руководством взрослого и др.

Таким образом, для профессионального становления людей с ограниченными возможностями здоровья необходимо осуществлять комплексно и системно данную работу, рационально проводить начиная с начальной школы, а именно от изучения задатков и элементарных знаний до накопления, алгоритмизации, усложнения их и формированием профессиональной траектории, навыков саморазвития.

Литература

1. Айзман Р.И. Организация профориентации на медицинские специальности в школе: учебное пособие для вузов / Р.И. Айзман [и др.]; под общей редакцией М.И. Воеводы, В.М. Чернышева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2020–466 с.
2. Арон И.С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению // Вестник КГУ. 2010. № 1. – с. 233–237.
3. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. – М.: Изд-во МГУ, 1989.– 105 с.

**The study of practice-oriented methods
of career guidance for children of various
nosological groups, as one of the aspects
of the activity of a teacher-defectologist**

Glushchenko A.S.

teacher-defectologist,

*Branch of the State state institution of the Zaporozhye region «Regional center
of psychological, pedagogical, medical and social assistance» Berdyansk*

(Branch of the SSI ZR «RCPMMSA» Berdyansk),

Berdyansk, Russian Federation

e-mail: gluchenko.alyona@yandex.ru

Keywords: professional orientation, activity of a teacher-defectologist, self-determination of children with disabilities.

The relevance of the choice of this topic is formed based on the practice-oriented experience of working as a teacher-defectologist with children of different nosological groups who have significant difficulties in choosing their own professional trajectory after completing school education. This situation becomes another test not only for the child himself, but also for his parents. Therefore, there is a need to organize defectological support on the basis of vocational institutions in small towns and new subjects of the Russian Federation that are in transition.

The need to receive defectological care for children with disabilities has increased. The main request of parents is to increase the level of general awareness about various professions. The purpose of which is aimed

at developing such children's life skills, social and household competencies, prevention of emotional disorders arising under the burden of existing intrapersonal contradictions and fear of changing the usual way of life.

Such scientists as S.N. Chistyakova, S. Fukuyama, A.A. Dyskin, A.G. Litvak, A.M. Shcherbakova, V.P. Ermakov, F.S. Ismagilova and others were engaged in the problem of career guidance of people with various forms of disability at different times.

At the beginning of the XX century, the need for career guidance was due to the rapid growth of industrial potential in a number of countries, but this trend concerned only individuals with neurotypical development [1].

In the modern realities of society's development, despite the rapid process of introducing various innovations and the comprehensive globalization of digitalization processes, the problem of career guidance for children of different nosological groups still remains not fully solved.

The professional orientation of children of various nosological groups involves a wide range of measures beyond the scope of special pedagogy and psychology to provide specialized assistance aimed at choosing a profession based on the potential capabilities of the child. The implementation of timely professional orientation of persons of various nosological groups, organized at all levels of secondary education: primary, basic, secondary, allows not only to take into account and realize the capabilities of each student with disabilities, but also to influence the professional development of the individual.

One of the tools used by a defectologist teacher in career guidance activities among children of various nosological groups is the use of "professional samples".

Most of the professional tests are based on the idea of Japanese Professor S. Fukuyama, according to which this toolkit is the most important method in the field of professional orientation, since in the process of its implementation, the student acquires theoretical experience of a particular work activity, to which he is potentially inclined by his acquired skills [3].

According to S.N. Chistyakova, "professional tests are specially selected tools that model structural elements, features of a specific area of professional activity, contributing to a conscious, informed choice of profession" [2].

Professional tests are differentiated according to the following principle:

- according to the age principle of the student (1st – 4th grades, 5th – 7th grades, 8th – 9th grades, 10th – 11th grades);
- according to the level of psychological and motivational readiness;
- according to the content, methods, forms, and means of their use.

In addition, the researchers identify the main factors that are necessary when organizing career guidance activities among students with disabilities:

- attitude of parents (legal representatives);
- understanding of personal capabilities, abilities and features of development;
- awareness of the types of work and specific types of professions that can realize their personal potential;

- taking into account the somatic state of health, correlating it with the requirements for various types of profession;
- the presence of mentoring support by the teaching staff of the educational organization.

Also, in the professional self-determination of a teenager, whose development takes place within the framework of the conditional age norm, the most important role is played by parents, who are the first and main institution in building elementary types of work. During the period of growing up and development of the child, the established standards of labor activity are expanded and concretized by the child. So, according to the average calculations of teachers and sociologists, about 50–60% of children choose a future profession based on the practical, work experience that they have formed during the observation of the work activity of an adult close to the child.

Self-determination of a child with autism spectrum disorders, disorders of the musculoskeletal system, vision, hearing, intellectual development occurs with significant difficulties. As a rule, they consist in the rejection by society of “special children”, a narrow circle of professions that are considered inaccessible by society to a child, the unwillingness of some employers to employ persons with disabilities. As a result, most parents believe that the child will not be able to find a job on his own. Thus, they are left alone with their problem, and the child continues to remain within the social, intrapersonal barrier.

Also, another important factor complicating the professional development of a teenager with disabilities is the insufficient development of the motivational component of activity, narrowness, unsystematic general knowledge about the world of professions of human activity, lack of specific knowledge about the features of the activities of people of a particular profession and algorithms of employment and professional development, which in itself is an important aspect of the activity of a teacher-defectologist.

Summarizing and analyzing the practice-oriented experience of working as a teacher-defectologist TPMPK among the main causes of difficulties in self-determination of students of various nosological groups, the following were identified:

- violation of the motivational and need sphere of the student (identified among 20% of individuals with disabilities);
- limited knowledge about the types of work (identified among 50% of individuals with disabilities);
- the presence of emotional and volitional disorders (inability to objectively assess their own potential) (identified among 20% of individuals with disabilities)
- lack of support among relatives, teachers (identified among 10% of individuals with disabilities).

The main aspects of the activity of a teacher-defectologist in career guidance work:

1. Discussion of the prospects for professional self-determination of a student with disabilities based on belonging to a certain nosological group.
2. Conducting a “professional test” in order to determine the range of professions available to the child.
3. Organization of specially organized correctional and developmental classes aimed at obtaining theoretical knowledge and practical skills about each professional activity.
4. Interaction with the parents of a child with disabilities in order to activate their position, strengthen responsibility for the professional education of a person in the family, involve them in the formation of a conscious professional choice by means of organizing joint activities.
5. Formation of positive motivation among parents by means of modification and adaptation of career guidance techniques aimed at identifying their children’s potential opportunities and inclinations from a certain profession.

When developing and modifying career guidance methods for students of various nosological groups, it is necessary to limit the choice of professions to those that are available for mastering in order to reduce the risk of personal injury.

By exploring the potential capabilities of a child with disabilities, a specialist can contribute to the formation of labor skills that contribute to the appearance of interest in a child in a profession and identify a propensity to master it.

To achieve this goal, it is rational to use such methods as: the use of social comics with an illustration of the stages of the studied labor activity; algorithmization of the stages of mastering a particular profession; staging self-presentation to the prospective employer; conducting master classes aimed at the practical application of labor actions related to a specific type of professional activity; the creation of separate classes in educational organizations engaged in career guidance, as well as the training of children for certain types of professions on the basis of schools with the possibility of their employment, the creation of a specially equipped corner in the office of social and household orientation to obtain on their basis a category for a certain type of profession being mastered; the organization of field trips with the performance of a certain labor action under the guidance of an adult and others.

Thus, for the professional development of people with disabilities, it is necessary to carry out this work in a comprehensive and systematic manner, to carry out rationally starting from elementary school, namely from studying the makings and elementary knowledge to accumulation, algorithmization, complication of them and the formation of a professional trajectory, self-development skills.

Literature

1. *Aizman R.I.* Organization of career guidance for medical specialties at school: a textbook for universities / R.I. Aizman [et al.]; under the general

- editorship of M.I. Voevoda, V.M. Chernyshev. – 2nd ed., reprint. and add. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2020–466 p.
2. *Aron I.S.* Psychological readiness for professional self-determination // Bulletin of KSU. 2010. No. 1. – pp. 233–237.
 3. *Fukuyama S.* Theoretical foundations of professional orientation. – M.: Publishing House of Moscow State University, 1989.– 105 p.

Проблема структуры нарушений у детей с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью

Григорьянц С.Р.

*Магистрант кафедры
ЮНЕСКО «Культурно-историческая
психология детства» ФГБОУ ВО МГППУ
Москва, Россия*

Согласно данным исследований начала 2000-х годов, количество детей с задержкой психоречевого развития постоянно увеличивается. Выявление задержки психоречевого развития имеет большое значение по ряду причин: во-первых, объективно растет число вредностей, способных стать причиной нарушений развития; во-вторых, усложняющиеся школьные программы оказываются посильными для все меньшего количества учеников, и в-третьих, совершенствующиеся методы диагностики позволяют точнее определять уровень развития ребенка, отделяя не только нормотипическое развитие от нарушенного, но и выявляя разные формы и степени нарушений.

Актуальность проблемы на современном этапе развития специальной психологии и педагогики заключается в том, что в дифференциальной диагностике как при отграничении подлинной умственной отсталости от сходных с ней состояний, являющихся пограничными формами интеллектуальной недостаточности, так и при выделении типологических особенностей внутри одной клинической группы отклоняющегося развития, важно выявление структурных аспектов нарушений, которые различаются при легкой умственной отсталости (УО) и при задержке психоречевого развития (ЗПР).

Умственная отсталость представляет собой постоянное, неизменное умственное недоразвитие, возникшее из-за органических поражений головного мозга в период беременности или в первые недели жизни ребёнка, нередко развивается из-за генетической предрасположенности или после черепно-мозговой травмы. В то же время задержка психоречевого развития представляет собой отставание развития психических процессов и незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые потенциально могут быть скорректированы с помощью специально организованного обучения и воспитания [2]. Психический дизонтогенез проявляется в нарушении темпов и сроков развития психики в целом, а также отдельных функциональных систем.

Одной из проблем структуры нарушения является высокая степень неоднородности рассматриваемой категории детей. Один и тот же ребенок

может характеризоваться дефицитарностью одних функций и одновременной сохранностью других. Такая неоднородность нарушений в ряде случаев делает тяжелую форму ЗПР похожей на умственную отсталость.

Наибольшую трудность в диагностике интеллектуального развития представляет разграничение пограничных состояний интеллектуальных нарушений, в первую очередь различие ЗПР и легкой степени УО. Дополнительной трудностью является то, что легкая форма ЗПР до начала систематического обучения может остаться незамеченной. В ранней диагностике задержки психоречевого развития должны принимать участие не только специалисты – психологи, дефектологи, врачи, но и родители и воспитатели дошкольных учреждений. Таким образом, в настоящее время самый широкий круг людей сталкивается с необходимостью знания и понимания психологических особенностей детей с ЗПР. Целями данной работы является постановка проблемы структуры нарушений при ЗПР и при легкой УО.

Хотя умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др. отмечали положительную динамику в развитии умственно отсталых детей при правильно организованном педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений. Однако при ЗПР зона ближайшего развития в специально организованном обучении значительно больше, поэтому отграничение ЗПР от легких форм УО является важной научно-практической проблемой. Различия в структуре нарушений при ЗПР и легкой УО заключаются в том, что для первой характерна фрагментарность и мозаичность, тогда как для второй – тотальность и иерархичность (В.В. Лебединский, 2003).

В.И. Лубовский, И.А. Коробейников и С.М. Валявко предложили новый подход к диагностике нарушений психического развития [4]. По нашему предположению, на основе данного подхода возможно выявление характерных для ЗПР качественных характеристик развития и сочетаний факторов. Структура нарушений при ЗПР и легкой УО может быть прояснена благодаря выявлению изменений при переходе детей от дошкольного к младшему школьному возрасту. Наблюдения показывают, что при этом возрастном переходе в структуре познавательных процессов у детей с задержкой психоречевого развития возрастают показатели произвольного внимания, уровня произвольной памяти, в то время как у детей с легкой УО недоразвитие высших психических функций оказывается более устойчивым. Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе полученных данных возможно уточнение дифференциальной диагностики между легкой УО и ЗПР, а оценка зоны ближайшего развития детей станет более точной.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости // Собр. Соч. в 6-ти т. Т. 5 М.: Педагогика, 1983. – С. 231–256.
2. *Забрамная С.Д.* Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. – М., 1993.
3. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
4. *Лубовский, В.И.* Новая концепция психологической диагностики нарушений развития / В.И. Лубовский, И.А. Коробейников, С.М. Валявко // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 4. – С. 50–60. – DOI 10.17759/pse.2016210406.
5. *Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Исмаилова А.С.* Современный взгляд на задержку психического развития// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10–2. – С. 256–262.

**The problem of the structure
of disorders in children with mental
retardation and mild mental retardation**

Grigoriants S.R.

*Master's student of the UNESCO Department
of "Cultural and Historical Psychology of Childhood"
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*

Сочувствие к себе, субъективное благополучие и стресс родителей детей с ОВЗ

Гришель П.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9671-4635?lang=ru>,

e-mail: pgrishel@gmail.com

Пугаченко С.А.

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

e-mail: sonya.pugachenko@gmail.com

Ключевые слова: субъективное благополучие, стресс родителей, сочувствие к себе.

Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья серьезный вызов для родителей. Родителям воспитывающих детей с особенностями в развитии приходится решать целый ряд задач, выходящих за рамки их психологических, материальных и социальных возможностей. Всё это приводит к ситуации хронического стресса, который оказывает негативное влияние как на родителей, так и на детей.

Стресс родителей определяют как негативные и эмоции чувства, которые возникают при дисбалансе требований, связанных с родительской ролью, и ресурсами для преодоления этих требований. Первый тип – стресс связанный с родителями, второй тип – с ребенком. В первом случае речь идет о стилях воспитания, взаимоотношениях в паре, социальной активности родителей и т.д. Во втором случае – проблемное поведение ребенка, особенности развития и т. д. [3].

Фактором снижающими негативное воздействие стресса и повышающими субъективное благополучие может являться сочувствие к себе.

Субъективное благополучие можно определить как суммарную, общую оценку самим субъектом всех аспектов жизни, того насколько его жизнь в целом близка к максимально желаемому состоянию. [2]

Понятие «сочувствие к себе» (self-comparssion) является сравнительно новым для отечественной психологии. В научный оборот понятие введено К. Нефф в 2003 году. К. Нефф определяет сочувствие к себе как отношение к себе в случае неудачи, личной несостоятельности, страдания. К. Нефф выделяет три компонента сочувствия к себе: доброта к себе, общность с человечеством и внимательность [4; 5].

Цель нашего исследования состояла в изучении связи между сочув-

ствием к себе, субъективным благополучием и уровнем воспринимаемого стресса у родителей воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Базой эмпирического исследования являлись Центр здоровья и развития имени Святителя Луки, ГБОУ города Москвы «Школа № 2065», Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра.

В исследовании приняли участие 32 человека в возрасте от 26 до 45 лет (29 женщин и 3 мужчин). Все испытуемые воспитывают детей с ограниченными возможностями здоровья: расстройства аутистического спектра (24 человек), задержка психического развития и общее недоразвитие речи (5 человек), генетическое заболевание (2 человека), сочетанные нарушения (1 человек). Возраст детей от 2 до 12 лет (26 мальчиков и 6 девочек).

Методы сбора эмпирических данных.

1. Опросник «Шкала воспринимаемого стресса – 10» [1]
2. Опросник «Сочувствие к себе» [4].
3. Шкала удовлетворенности жизнью [2].
4. Шкала субъективного счастья [2].

Процедура исследования: каждому испытуемому в индивидуальном порядке в онлайн-формате были последовательно предоставлены методики для самостоятельного ознакомления и прохождения.

Методы обработки данных. Для оценки связи между переменными применялся коэффициент корреляции Спирмена. Обработка результатов производилась в программе анализа данных Jamovi. (Version 2.3)

Анализ и обсуждение результатов. Анализ полученных данных опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» выявил, что большинство участников исследования оценивают жизненную ситуацию как напряженную, требующую значительных усилий для ее преодоления ($M=30,69$; $\sigma=7,72$).

Анализ данных опросника «Сочувствие к себе» показал, что для исследуемой группы испытуемых характерен умеренный уровень выраженности сочувствия к себе ($M=17,20$; $\sigma=17,35$).

Если говорить о субъективном благополучии, то для испытуемых характерен средний уровень удовлетворенности жизнью ($M=19,0$; $\sigma=9,08$) и низкие баллы по шкале субъективного счастья ($M=12,34$; $\sigma=5,72$).

В результате корреляционного анализа (таблица 1) обнаружены значимые обратные связи между компонентами сочувствия к себе и компонентами воспринимаемого стресса. Значимые прямые связи выявлены между сочувствием к себе и субъективным благополучием.

Не выявлено значимых связей между компонентом «Общность с человечеством» и компонентами воспринимаемого стресса, а также

со шкалами субъективного благополучия. Также не выявлено связи между компонентом «Самокритика» и «Удовлетворенностью жизнью» и между шкалой «Внимательность» и «Перенапряжение».

Таблица 1

**Корреляции шкал опросника
«Сочувствие к себе» со шкалами опросников
«Шкала воспринимаемого стресса»,
«Шкала удовлетворенности жизнью»,
«Шкала субъективного счастья»**

	Перена- пряжение	Противо- действие стрессу	Восприни- маемый стресс	Удовлетво- ренность жизнью	Субъектив- ное благопо- лучие
Доброта к себе	-0.47**	-0.48**	-0.53**	0.64***	0.59***
Самокритика	-0.40*	-0.38*	-0.36*	0.32	0.38*
Общность с человечеством	-0.20	-0.06	-0.16	0.28	0.17
Самоизоляция	-0.53**	-0.66***	-0.64 ***	0.76 ***	0.82***
Внимательность	-0.25	-0.36*	-0.36*	0.47 **	0.41*
Чрезмерная идентификация	-0.72***	-0.48**	-0.71***	0.65 ***	0.65***
Общий Балл	-0.57***	-0.58***	-0.64***	0.75***	0.76***

*Примечание: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001*

Полученные данные позволяют говорить, что низкий уровень сочувствия к себе сопровождается повышенный уровень стресса.

Сочувствие к себе связано с высокими уровнем оценки субъективного благополучия, его эмоционального (Шкала субъективного счастья) и когнитивного компонентов (Шкала удовлетворенности жизнью). При этом обращает на себя внимание отсутствие связи между шкалой «Самокритика» опросника «Сочувствие к себе» и шкалой «Удовлетворенности жизнью». Иными словами, критика себя за неудачи не связана с оценкой соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям человека, а сами жизненные обстоятельства при этом воспринимаются, как независимые от воли человека. При этом самокритика связана с эмоциональной составляющей субъективного благополучия и с ростом самокритики уменьшается субъективное счастье.

Полученные данные позволяют говорить, что для исследованной группы родителей воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья характерно высокое перенапряжение и низкие возможности к противодействию стрессу.

Говоря о сочувствии к себе, как возможному фактору преодоления стресса, мы можем выделить следующие моменты. Мы наблюдали

довольно низкие значения общего уровня сочувствия к себе. Родители склонны погружаться в собственные переживания, приумножать их и критиковать себя за ошибки.

Данные по опросникам, оценивающим уровень субъективного благополучия позволяют сделать вывод: родители низко оценивают субъективное благополучие, но выше оценивают удовлетворенность жизнью. То есть, оценивая обстоятельства жизни как удовлетворительные, в целом не чувствуют себя счастливыми и не чувствуют, что их жизнь близка к желаемому состоянию.

Говоря о взаимосвязи компонентов сочувствия к себе с воспринимаемым стрессом можно сделать вывод, что, вероятно, сочувствие к себе вносит значимый вклад в снижение уровня стресса, который сопровождает воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и является важным элементом субъективного благополучия.

Заключение. Исследование выявило, что сочувствие к себе имеет обратные связи с воспринимаемым стрессом и прямые – с субъективным благополучием. Таким образом, сочувствие к себе может являться значимым ресурсом преодоления стресса родителей воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Корреляционное исследование не позволяет сделать вывода о вкладе сочувствия к себе в уровень воспринимаемого стресса, и в субъективное благополучие. Еще одним ограничением исследования является малый объем выборки, преобладание преимущественно одной нозологии (РАС) и отсутствие группы сравнения – семей с нормотипичными детьми. Также на особенности стресса родителей и сочувствия к себе могут влиять занятость родителей, состав семьи, наличие сиблингов, особенности нозологической группы, к которой относится ребенок. Все это является материалом для дальнейших исследований.

Литература

1. *Аббков В.А., Барышникова К., Воронцова-Венгер О.В.* и др. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10». Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2016. № 2.
2. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены, 2020. № 1.
3. *Савеньшева С.С., Аникина В.О., Мельдо Э.В.* Факторы родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста: анализ зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 38–48. DOI: 10.17759/jmfp.2019080404

4. Чистопольская К.А. Осин Е.Н., Ениколопов С.Н. и др. Концепт «Сочувствие к себе»: российская адаптация опросника Кристин Нефф // Культурно-историческая психология 2020. Том 16, № 4.
5. Neff K.D., Neff K.D. Self-Compassion: Theory, Method, Research, and Intervention. *Annu Rev Psychol.* 2023 Jan 18;74:193–218. doi: 10.1146/annurev-psych-032420-031047. Epub 2022 Aug 12. PMID: 35961039., 2023.

Self-compassion, subjective well-being and stress of parents of children with with special needs

Grishel P.V.

*Lecturer of the Department of Special Psychology
and Rehabilitation Moscow State University
of Psychology and Education (MSUPE)*

Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9671-4635?lang=ru>

e-mail: pgrishel@gmail.com

Pugachenko S.A.

*student, Moscow State University
of Psychology and Education (MSUPE)*

Moscow, Russian Federation

e-mail: sonya.pugachenko@gmail.com

Keywords: subjective well-being, parental stress, self-compassion.

Особенности обучения детей с нарушением слуха в инклюзивных образовательных учреждениях

Ермакова К.А.

*Студентка 3 курса факультета психологии,
Тульский Государственный Педагогический Университет им. Л.Н.Толстого
(ТГПУ им.Л.Н.Толстого), г. Тула, Российская Федерация,
e-mail: krisermak71@gmail.com*

Мартынова И.С.

*Научный руководитель, преподаватель кафедры
специальной психологии, факультета психологии,
Тульский Государственный Педагогический Университет им. Л.Н.Толстого
(ТГПУ им.Л.Н.Толстого), г. Тула, Российская Федерация,
e-mail: irina_chukanova@mail.ru*

Ключевые слова: инклюзия, образование, инклюзивное образование, специальное образование, дети с нарушением слуха, обучение.

Актуальность исследования. В настоящее время инклюзивное образование является важным средством для обеспечения прав ребенка с нарушением слуха на получение образования, социализацию и нормализацию жизни. Оно предполагает обучение таких детей вместе со слышащими сверстниками на равных условиях. Поэтому особое внимание должно быть уделено психолого-педагогическому сопровождению неслышащих детей в процессе их общения со слышащими сверстниками. Основопологающим принципом инклюзивного образования является идеология, которая отрицает дискриминацию детей и обеспечивает равные возможности для всех, но при этом создает специальные условия для детей с особыми образовательными потребностями.

Я.Р. Перейра, один из первых сурдопедагогов, с помощью своего физиологического открытия доказал, что все виды сенсорного восприятия (он занимался проблемами глухонемых) имеют общую основу и могут взаимно заменять друг друга. Исследования Перейры были продолжены Ж. Итаром и Э. Сегеном, чьи работы оказались ключевыми для реализации принципов инклюзии. Именно их идеи легли в основу метода «научной педагогики» М. Монтессори, который является интеграционной педагогической системой и оказал значительное влияние на развитие системы интеграционного образования в различных странах, включая Европу, США, Канаду, Японию, Индию и другие.

Анализ педагогической и психологической литературы позволяет выявить следующие противоречия:

- С одной стороны, существует необходимость включения детей с нарушениями слуха в инклюзивные условия, но с другой стороны, учителя не осуществляют последовательную и систематическую работу в этом направлении.

- Инклюзивное образование в общеобразовательной школе начинает развиваться, но в то же время усиливается неоднородность состава учащихся с разным уровнем физического, речевого, умственного и психического развития.

Исследование было проведено с целью выявления противоречий между желанием родителей детей с нарушением слуха, чтобы их дети получали образование в общеобразовательных учреждениях, и неготовностью родителей детей без нарушений здоровья к обучению их детей с особыми возможностями здоровья. Тема исследования была определена как «Особенности обучения детей с нарушением слуха в инклюзивных образовательных учреждениях». Объект исследования – особенности обучения детей с нарушением слуха в инклюзивных образовательных учреждениях. Предмет исследования – педагогические условия обучения детей с нарушением слуха в инклюзивных образовательных учреждениях.

Гипотеза: Обучение детей с нарушением слуха в инклюзивных образовательных учреждениях будет более успешным, если создать педагогические условия, способствующие сотрудничеству, взаимному дополнению и содействию всех участников образовательного процесса.

Научная новизна данного исследования заключается в конкретизации педагогических условий, необходимых для эффективного обучения детей с нарушением слуха в инклюзивном образовательном учреждении.

Данная работа имеет практическое значение, так как она освещает проблемы обучения слабослышащих детей в условиях инклюзивного образования и предлагает методические рекомендации для организации коррекционно-педагогической поддержки школьников с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях. Инклюзивная практика для людей с нарушением слуха является относительно новым направлением в специальной педагогике. Анализ педагогической и психологической литературы позволил выявить несколько педагогических условий, которые способствуют эффективному обучению детей с нарушением слуха в инклюзивных образовательных учреждениях.

Для успешного включения детей с нарушениями слуха в общие школы необходимо создать полноценную речевую среду, которая будет способствовать развитию их речевых навыков и успешной адаптации в обществе. Однако, для этого необходимо также обеспечить компетентность педагогов, работающих с такими детьми, так как их профессионализм играет решающую роль в успешной реализации инклюзивного образования. Кроме того, важно обеспечить адекватное финансирование инклюзивного образования, при этом уделяя особое внимание направленности этого финансирования на потребности конкретного ребенка,

а не на учреждение, как это было принято ранее в специализированных учебных заведениях.

Для развития и совершенствования системы образования в целом, а также инклюзивного образования в частности, необходима компетентность педагогов, их профессиональные навыки, психологическая готовность, а также достойное финансирование и правильно организованный, гибкий образовательный процесс.

Для анализа был использован массив эмпирических данных, полученных путем обработки результатов опроса, проведенного среди родителей и педагогов. Голосование в социальной сети ВКонтакте было проведено с 1 апреля по 30 июня 2023 года и привлекло участие как родителей детей с нарушением слуха, так и педагогов.

Вопрос о приемлемой форме обучения детей был задан родителям, и большинство из них (58,1%) предпочли очную форму обучения в образовательном учреждении. Однако, почти каждый пятый опрошенный (18,9%) выразил поддержку индивидуальной формы обучения, которая включает домашнее обучение и посещение отдельных занятий и мероприятий в образовательном учреждении. Еще 7,6% родителей считают заочную форму обучения целесообразной, которая предполагает индивидуальное дистанционное обучение без посещения учебного заведения.

Родители, которые были опрошены, высказали свое мнение о наиболее неприемлемых аспектах образовательных программ. Среди них были названы следующие проблемы: неподходящая подготовка и опыт работы педагогов и воспитателей с особыми детьми, отсутствие соответствующих условий доступности, недостаточное финансирование школы и перегруженность классов количеством детей.

Педагоги также поделились своими взглядами на ситуацию в общеобразовательных учреждениях. Они отметили, что отсутствует возможность получить помощь помощника учителя или воспитателя, поддержку от родителей и сверстников, а также участие в различных мероприятиях, таких как праздники, олимпиады и конкурсы. Они также отметили ограничения в свободном передвижении по учебному учреждению и недостаток необходимого оборудования для обучения.

В целом, эти мнения свидетельствуют о необходимости решения данных проблем в образовательной сфере для достижения качественного образования и удовлетворения потребностей детей и родителей.

Среди главных проблем, связанных с детьми, у которых есть проблемы со слухом, эксперты выделили две основные: отсутствие помощников учителей (40%) и необходимость создания подходящих условий в школах (включая обеспечение необходимыми учебными материалами) – 30%.

Поэтому, особенностью обучения речи и грамоте детей со слуховыми нарушениями в контексте инклюзивного образования является создание

гибких условий обучения, которые позволят детям с недостатками слуха активно накапливать собственный опыт успешной деятельности. Этот опыт будет служить стимулом для их дальнейшего развития, социальной адаптации и успешной самореализации в жизни.

Литература

1. Актуальные проблемы психолого–педагогических наук: Коллективная монография / П.Д. Абдурахманова, Л.Ф. Артеменкова, Ф.Р. Асадулаева [и др.]. – Москва: Московский институт государственного управления и права, 2016. – 195 с. – ISBN 978-5-9908226-0-3.
2. Бизицова, О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / Бизицова О.А. – Москва: Скрипторий 2003, 2008. – 133, [2] с.; 21 см.; ISBN 978-5-98527-107-2
3. Бражнов, К.А. Особенности инклюзивного образования слабослышащих детей в специализированной школе-интернате / К.А. Бражнов. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016. – С. 46–48. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/192/10850/> (дата обращения: 15.04.2023).

Features of Teaching Children with Hearing Impairment in Inclusive Educational Institutions

Ermakova K.A.

*3rd year student of the Faculty of Psychology,
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy (TSPU named after
L.N. Tolstoy, Tula, Russian Federation
email: krisermak71@gmail.com*

Martynova I.S.

*Senior Lecturer, Department of Psychology,
psychology faculty,
Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy,
Tula, Russian Federation
e-mail: irina_chukanova@mail.ru*

Keywords: inclusion, education, inclusive education, special education, children with hearing impairment, training.

Атлас доступных профессий – карта возможностей для людей с нарушенным интеллектом

Замятина Е.В.

магистрант,

*Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: elen.iva.1998@mail.ru

Мануйлова В.В.

Доктор педагогических наук, доцент,

*Московский городской педагогический университет
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация*

e-mail: m-v-d-2003@mail.ru

Ключевые слова: профориентация, нарушенный интеллект, самоопределение, профессии, интерактивная карта.

Профессиональное образование – это важнейшая сфера социализации обучающихся с инвалидностью и ОВЗ и условие их интеграции в общество. [2].

Современные целевые установки в области профессионального образования лиц с ОВЗ и инвалидностью связаны с обеспечением преемственности различных этапов. Как правило, уже на первом этапе (учреждения дошкольного и общего образования и профориентационная работа в них) подростки с нарушенным интеллектом и их родители сталкиваются с различными трудностями. Опытным путем удалось выявить нехватку информационных платформ по поиску потенциальных мест получения профессии для лиц с нарушенным интеллектом. Несмотря на то, что данные сайты все-таки существуют, они имеют ряд недостатков:

1. Во-первых, главным недостатком конечно же является небольшое количество сайтов.
2. Во-вторых, большинство доступных сайтов и платформ обычно посвящены сразу всем нозологическим группам, а это значит, что поиск нужной категории профессий усложнится из-за огромного объема информации.

В связи с этим нами была сформирована идея создания интерактивной карты для быстрого поиска нужной информации о получении профессионального образования. Данный проект был разработан и представлен в финале VI сезона олимпиады «Я – Профессионал» в апреле 2023 года [3].

Атлас доступных профессий – это интернет ресурс, состоящий из 2 интерактивных изображений, созданных на платформе Genially. Стоит отметить, что данный Атлас посвящен только одной нозологической группе и содержит информацию исключительно о получении профессионального образования в Москве.

Первая страница является, непосредственно, самим атласом и представляет собой карту Москвы, каждый округ на карте выделен определенным цветом. Первое, что привлекает пользователя – это голосовое сопровождение, приглашающее сразу приступить к работе с атласом. В инструкции к Атласу содержится информация об условных обозначениях, расположенных на карте. Для удобства цвета названий символов и их обозначения на самой карте совпадают. Также на карте у каждой образовательной организации есть свой уникальный цвет. В инструкции можно получить информацию о таких условных обозначениях, как указатель «Домик», надпись «Перейти на сайт», «Глобус», «Рука с указательным пальцем», «Бордовая стрелка» в правой части карты.

При нажатии на любой из 11 домиков (11 разных образовательных организаций), открывается пояснительная записка к ней. В пояснительной записке каждого «домика» есть ссылка на сайт. Значит пользователь, заинтересовавшись той или иной ОО, может без труда перейти на ее главную страницу.

«Глобус» представляет собой список из всех профессий, которые можно найти в атласе. Для удобства он создан в алфавитном порядке. Данный раздел позволяет ознакомиться сразу со всеми потенциальными профессиями и дает представление о том, какие перспективы в обучении и последующей работе есть у человека с нарушенным интеллектом.

Также из атласа есть выход к Яндекс картам. Это отдельно созданная страница (конструктор яндекс карт), на которой можно увидеть реальное месторасположение ОО. Данная страница заметно облегчает поиск расположения образоваеагльной органиции, так как не требует дополнительного ввода в строку поиска или перехода в отдельное проложение.

Каталог профессий. Значок и ссылка переход к каталогу перенесут пользователя на другую страницу, но по устройству и функционалу похожую на сам атлас.

Каталог профессий также начинается с голосового сопровождения в виде инструкции пользователя, как и главная страница Атласа. Она также есть в текстовом формате в левом нижнем углу карты. В каталоге приведены 10 наиболее популярных профессий.

Пользователь может нажать на любую профессию, чтобы узнать о ней. В появившемся окне будет представлена базовая информация о профессии: краткое описание работы, тип цели работы, тип профессии по средствам труда и ее класс. Кроме того, в каждой профессий прописаны медицинские противопоказания, что для людей с ОВЗ является крайне важным критерием при выборе профессии.

В каталоге предсталена кнопка Список, который позволит узнать, в какой ОО можно получить ту или иную профессию. Это окно является связующим звеном с главной страницей, благодаря ему можно сразу

вернуться к атласу и приступить к изучению выбранной образовательной организации. В этом поможет значок «вернуться к карте», который перенесет пользователя обратно в атлас. Это 2 взаимосвязанные страницы, поэтому перейти в каталог из атласа и наоборот не составит труда.

Таким образом, у нас получилось создать достаточно подробную, но понятную и простую в использовании карту, состоящую всего из 2 основных страниц. Данная разработка предполагает оказание помощи в поиске профессии мечты молодым людям с интеллектуальными нарушениями.

Литература

1. *Климов, Е.А.* Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений / Е.А. Климов. – 4-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с. – ISBN 978-5-7695-5690-6.
2. *Романова, Е.С.* Организация профориентационной работы в школе [Текст]: методическое пособие / Е.С. Романова. – Москва: Академия, 2013. – 300, [1] с.: цв. ил., табл.; 24 см. – (Профессиональная ориентация); ISBN 978-5-7695-8416-9.
3. Федеральный методический центр по инклюзивному образованию: сайт fmc-spo.ru. – Москва. — URL: <https://fmc-spo.ru/> (дата обращения 02.10.2023). Текст: электронный.

Atlas of Available Professions is a map of opportunities for people with impaired intelligence

Zamyatina E.V.

Master's student,

Moscow City Pedagogical University

(Moscow State Pedagogical University),

Moscow, Russian Federation

e-mail: elen.iva.1998@mail.ru

Manuilova V.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Moscow City Pedagogical University

(Moscow State Pedagogical University),

Moscow, Russian Federation

e-mail: m-v-d-2003@mail.ru

Keywords: career guidance, impaired intelligence, self-determination, professions, interactive map.

Профилактика аддиктивного поведения подростков с умственной отсталостью

Иванс А.Э.

магистрант,

*Балтийский Федеральный университет им. И. Канта
(БФУ им. И. Канта), педагог-психолог,
Школа-интернат № 1 для обучающихся,
воспитанников с ограниченными возможностями здоровья
г. Калининград, Российская Федерация
e-mail: ivans_anita@mail.ru*

Ключевые слова: аддиктивное поведение, профилактика аддиктивного поведения, аддикция, подростковый возраст, умственная отсталость.

В статье представлен анализ аддиктивного поведения подростков с умственной отсталостью. Актуальность исследования и отличия от других работ находятся в теоретическом и практическом исследовании аддиктивного поведения подростков с когнитивными нарушениями и разработка профилактической программы. Использовались теоретические и эмпирические методы: анализ и синтез научной литературы, анкетирование и фокус-группа. Основные результаты заключаются в выявлении отсутствия работ по профилактике зависимого поведения детей с умственной отсталостью, низком уровне информированности подростков о последствиях употребления ПАВ и подтверждение эффективности, предложенной нами программы в ходе заключительного урока и отзывов детей и родителей.

Агрессивная реклама алкоголя и табака, пропаганда социальных сетей, недостаточный контроль и доступность наркотических веществ и т.д. приводит к росту аддиктивного поведения. Данные Министерства внутренних дел России свидетельствуют, что «70% употребляющих наркотики – это подростки и молодежь. По крайней мере, один раз принимали наркотические вещества 56% мальчишек и 20% девочек, а продолжают их употреблять 45% мальчиков и 18% девочек». Важным фактом для нашего исследования является то, что увеличивается число аддиктивных поступков, совершаемых подростками, имеющими нарушения интеллекта.

Подростки с умственной отсталостью имеют трудности в формировании нормативных социальных навыков и недоразвития мышления, восприятия, памяти, внимания и эмоционально-волевой сферы, что повышает вероятность возникновения зависимого проявления.

Причины, по которым была выбрана данная тема – это актуальность проблемы в обществе, которая требует дополнительного внимания, огласки и исследований. Отличия от других работ находятся в теоретическом

и практическом исследовании аддиктивного поведения подростков с когнитивными нарушениями и разработка профилактической программы.

Целью нашей работы является исследование специфики проявления и профилактики аддиктивного поведения у подростков с умственной отсталостью.

Понятие аддиктивное поведение рассматривается огромным количеством современных ученых в различных разделах психологии.

Так, психологи Ц.П. Короленко и Т.А. Донских утверждают, что «Аддиктивное поведение – тип девиантного поведения с формированием стремления к уходу от реальности путём искусственного изменения своего психического состояния посредством приёма некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определённых видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций» [2].

Психологи Алпатова Н.С., Хвастунова Е.П., Варфоломеева Т.В., Дергунова Ю.О. и Гринина Е.С. и другие изучали склонности к аддиктивному поведению у умственно отсталых подростков. Главный вывод всех исследований был об отсутствии сформированного отрицательного отношения к любым видам наркотиков. Конечно, на более высокий уровень склонности к употреблению психоактивных веществ влияет аффективная неустойчивость, слабость саморегуляции, но было выявлено отсутствие внутренней позиции отказа, которая может сформироваться с помощью системы психпрофилактической работы. [1, 3, 4].

На основе теоретического анализа было принято решение провести анкетирование, в котором приняли участие 26 обучающихся школы-интерната для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Все школьники имеют диагноз умственная отсталость в легкой степени неосложненной формы.

Подросткам были даны вопросы, связанные с вредными привычками и зависимостями, социальным окружением и его влиянием, теоретическими знаниями о различных наркотических и психоактивных веществах. Все подростки смогли отметить свое отношение к зависимостям и аддикциям.

Результаты анкеты «Я и зависимость» подтверждают выводы, которые озвучивались другими исследователями:

1. Большинство учеников имеют поверхностную информацию, сформированную из материалов СМИ и кинематографа. У респондентов нет уверенности в имеющихся данных.
2. Половина школьников знает, какой вред несет алкогольная и наркотическая продукция, остальные демонстрируют неосведомленность. Только треть учеников знает и понимает опасность современных курительных приспособлений.
3. Почти все ученики подтвердили, что они пробовали алкогольную и курительную продукцию. И четверть сообщила, что им было бы

интересно попробовать одурманивающую продукцию, если бы об этом не узнали бы взрослые.

Исходя из результатов видно, что дети с интеллектуальными нарушениями подвержены большому риску развития нарушений, так как отказ от приема психоактивных веществ у умственно отсталых в большинстве случаев обусловлен лишь внешними факторами – педагогами или родителями.

Все это свидетельствует о необходимости проведения широкой и систематической работы по просвещению детей о вреде наркотиков и последствиях. Родители, учителя и другие взрослые должны принимать активное участие в процессе, обеспечивая доступ к достоверной информации и помогая молодым людям развивать критическое мышление и принимать решения. Важно также обратить внимание на то, что отрицательное отношение к наркотикам должно быть основано на научных знаниях и фактах. Поэтому в школе была реализована программа психокоррекционных занятий (Таблица 1.1.), которые проводились в классах, участвовавших в фокус-группе.

Таблица 1.1

**Тематическое планирование программы
психокоррекционных занятий**

№	Тема занятий	Содержание	Кол-во часов
1.	Вводное занятие и диагностическая беседа.	Определение правил, ответы на вопросы, упражнения на командообразование. Диагностическая беседа о зависимостях.	1
2.	Занятие «Алкоголизм».	1. Лекция «Алкоголь и его последствия»; 2. Упражнение «Реклама»; 3. Упражнение «Нарисуй Плакат».	1
3.	Занятие «Наркомания».	1. Лекция «Воздействия наркотиков на организм и личность человека»; 2. Упражнение «Хорошо/плохо»; 3. Просмотр видеоролика «Наркотик»	1
4.	Занятие «Курение».	1. Лекция «Курение»; 2. Ролевая игра «А я не хочу курить»; 3. Упражнение «А что в сигарете?».	1
5.	Занятие «Учимся контролировать себя и говорить нет».	1. Лекция «Формирование зависимости»; 2. Упражнение «Я и мои привычки»; 3. Ролевая игра: «Суд над зависимостями».	1

№	Тема занятий	Содержание	Кол-во часов
6.	Открытый урок с представителем полиции.	1. Беседа «Твой выбор».	1
7.	Итоговое занятия «Свобода или падение»	1. Командная викторина «Свобода или падение» на все пройденные темы.	1

Цель программы: снижение риска аддиктивного поведения, выработка навыков уверенного поведения в проблемных ситуациях, создание условий для личностного роста подростков.

Задачи программы:

1. Обеспечение подростков адекватной и актуальной информацией о проблеме ПАВ.
2. Выявление и разрушение мифов о ПАВ, существующих в подростковой среде.
3. Формирование критичной установки по отношению к позитивной информации о применении ПАВ, воспитание критичности и независимости мышления.
4. Осознание личностной ответственности за своё поведение, за выбор жизненного пути и причинно-следственных связей, лежащих в основе взаимодействия людей и общества.

В итоге была доказана эффективность предложенной программы, так как на итоговом занятии подростки продемонстрировали:

1. Высокий уровень информированности о воздействии ПАВ на физиологическом, когнитивном, личностном и поведенческом уровне;
2. Сформировавшуюся установку на неприятие употребления алкогольной, наркотической и курительной продукции;
3. Стабильное психоэмоциональное состояние;
4. Способность использовать оптимальные стратегии поведения в рискованных ситуациях;
5. Прогресс в формировании навыков здорового образа жизни.

Итак, результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования аддиктивного поведения дают возможность сделать следующие выводы:

1. Проблема аддиктивного поведения актуальна для нашего общества. Поэтому современные отечественные исследователи изучают проблему. Однако работ по профилактике зависимого поведения детей с умственной отсталостью не так много, хотя они более склонны и уязвимы.
2. Главная проблема, которую подметили все ученые и в результатах фокус-группы тоже упоминается – это низкий уровень информированности о последствиях употребления ПАВ.

3. Эмпирическая часть показала, что у обучающихся с когнитивными нарушениями отсутствует внутренняя позиция отказа от вредных привычек, что может привести к реализации ими аддиктивного поведения.
4. Профилактика наркомании и других форм аддиктивного поведения среди подростков должна начинаться с просвещения и обучения молодежи. Поэтому эффективность предложенной программы была подтверждена в ходе заключительного урока и отзывов детей и родителей.

Литература

1. *Дергунова Ю.О., Гринина Е.С.* Изучение склонности к аддиктивному поведению у умственно отсталых подростков // Вестник научного сообщества: Актуальные проблемы образования. – 2015. – С. 139–147.
2. *Конева И.А., Надеждина В.И.* Психологические особенности умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № . 67–1. – С. 308–312.
3. *Карпушкина Н.В., Конева И.А.* Профилактика девиантного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № . 6. – С. 1539–1539.
4. *Беклемешева К.А.* Психолого-педагогическое сопровождение аддиктивного поведения подростков с интеллектуальными нарушениями // Научно-методический журнал Поиск. – 2020. – № . 4. – С. 20–23.
5. Сталкер. Профилактика вовлечения в аддиктивные формы поведения детей и подростков: Методическое пособие Н.А. Зубова, В.Ю. Ледина. – СПб.: АМАЛТЕЯ, 2003;

Влияние системной организации лексикона на развитие детей с расстройствами аутистического спектра

Илларионова О.И.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: illarionova-oi@mail.ru

Адилъжанова М.А.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: adilzhanovama@mgppu.ru

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, словарный запас, предикативный словарь, социализация.

Среди особенностей психического развития детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) отмечается специфическое, избирательное взаимодействие со средой и другими людьми. В свою очередь, особенности познания окружающей реальности опосредуют формирование ограниченных, искажённых представлений о мире у детей с РАС. По мнению некоторых исследователей, особенности понимания и восприятия мира непосредственно отражаются именно в лексическом развитии детей. Соответственно, посредством смыслового анализа словарного запаса мы можем проанализировать особенности мировосприятия детей с РАС и впоследствии использовать полученные данные в рамках разработки стратегий коррекционной работы, в первую очередь, в направлении развития социального взаимодействия.

Изучив отечественные и зарубежные подходы в рамках заинтересовавшей нас темы, мы пришли к выводу, что вопрос формирования словарного запаса у детей с РАС является чрезвычайно актуальным на современном этапе развития коррекционной педагогики и специальной психологии. В ряде научных работ подробно раскрывается характеристика процесса лексического развития у детей с РАС [1; 2]. При этом, несмотря на полиморфизм проявлений РАС, при тщательном анализе действительно можно обнаружить типичные, наиболее распространённые черты лексического развития у детей с РАС. Так, анализируя ряд современных исследований по данной проблеме, мы выявили некоторые особенности становления лексикона у детей с РАС. Например, в раннем возрасте может наблюдаться феномен опережающего развития экспрессивного словаря по сравнению с импрессивным,

а также отсутствие слов коммуникативной направленности в начальном детском лексиконе. В дошкольном же возрасте можно обнаружить некоторую ограниченность и искажение в формировании словаря как на экспрессивном, так и на импрессивном уровне. Например, отмечается преимущественное усвоение глаголов в форме инфинитива, трудности в понимании и использовании социальной и эмотивной лексики, местоимений, наречий, предлогов. Кроме того, наблюдаются нарушения процесса обобщения значений слов: например, трудности в переносе глагола на разные субъекты действия, неадекватные референции, заключающиеся в использовании неологизмов или узуальных слов для обозначения ряда неоднородных предметов. Таким образом, мы действительно констатируем ряд особенностей, характеризующих лексический запас детей, имеющих расстройства аутистического спектра, обусловленных спецификой их психического развития.

Однако, помимо характеристики лексико-грамматических классов, семантических групп в словаре детей с РАС, на наш взгляд, также важно оценить возможный потенциал взаимосвязи лексического развития с другими компонентами психической деятельности детей. В данном контексте особенно актуален функциональный подход к исследованию словарного запаса, то есть анализ функций, в которых ребёнок может использовать одни и те же лексические единицы [4]. Анализируя исследования в данном направлении, мы обнаружили, что у детей с РАС наблюдаются специфические трудности в реализации функциональных вербальных навыков: отмечается, что на лексическом уровне дети функционально оперируют преимущественно просьбами и номинациями, при этом затруднения прослеживаются в вопросно-ответной форме коммуникации, а также обозначении условий. Мы предполагаем, что использование данных анализа словарного запаса детей с РАС с позиции функционального подхода может позволить спрогнозировать и определить эффективные пути коррекционного воздействия на лексическое развитие в более ранние сроки, что окажет прямое положительное влияние и на социализацию. В частности, например, овладение вербальной функцией вопросно-ответного взаимодействия позволит ребёнку эффективно осваивать такой вид связной речи как диалог, активнее и результативнее выстраивать собственное инициированное общение, что представляет собой основу вербальной коммуникации [3]. Таким образом, одним из потенциально возможных путей развития словарного запаса у детей с РАС может быть развитие функционального использования слов в различных коммуникативных ситуациях, что особенно важно в контексте формирования навыков социального взаимодействия.

Кроме того, другим потенциально важным направлением в изучении словарного запаса детей с РАС представляется анализ конкретно предикативного словаря. Как известно, именно глаголы являются основой

фразовой речи и, по всей видимости, имеют опосредованное значение также в развитии коммуникативных навыков. Так, возвращаясь к актуальности проблемы, в современных исследованиях нами были обнаружены идеи о взаимосвязи развития глагольного словаря и навыков социального взаимодействия у людей с РАС [5]. Исследования показывают, что именно разнообразие глаголов в лексике детей с РАС является наиболее решающим показателем в дальнейшем развитии алгоритмов общения и социальных навыков. Таким образом, не менее актуальным вопросом в современной науке представляется подробный анализ предикативного словаря у детей с РАС, что, возможно, сможет дать нам важные данные для проектирования программ эффективной социализации лиц с РАС.

Соответственно, на данный момент нами ведется разработка программы экспериментального исследования, посвящённого анализу формирования предикативного словаря у детей с РАС. В план исследования включены разделы, позволяющие оценить как понимание, так и употребление глаголов эмотивной и социальной направленности, глаголов со значением движения, а также синонимов и антонимов. При этом основной фокус нашего эксперимента будет направлен на изучение сформированности компонентов лексической системы, наиболее важных для корреляционного анализа с социальными навыками, то есть это, соответственно, социальные и эмотивные глаголы, а также глаголы, обозначающие совместные действия.

Помимо этого, в дальнейшем мы планируем в рамках пролонгированного исследования изучить взаимосвязь развития предикативного словаря и уровня социализации детей с РАС, применяя различные методы оценки социальных навыков детей (метод прямого наблюдения, заполнение опросников родителями детей и специалистами, осуществляющими коррекцию, выполнение детьми тестов для оценки социализации с привлечением видеопросмотра социальных историй и их анализа). Предполагаем, что в результате нашего исследования мы сможем сделать потенциально новые и актуальные выводы в рамках как лексического, так и социального развития детей с РАС, а также расширить и уточнить представление о взаимосвязи этих парадигм.

Литература

1. *Андреева С.В.* Развитие речи детей с расстройствами аутистического спектра // Специальное образование. – 2022. – № 2 (66). – С. 6–28.
2. *Мамохина У.А.* Особенности речи при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 3. – С. 24–33. – DOI: 10.17759/autdd.2017150304.
3. *Тишина Л.А., Адильжанова М.А.* Вариативность нарушений в структурировании диалога у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Центральные механизмы речи. Сборник материалов

- X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции им. проф. Н.Н. Трауготт. // Под общей редакцией Е.И. Гальпериной. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 141.
4. *Эрц-Нафттулева Ю.М.* Поведенческий подход к развитию речи у детей с аутизмом: концепция анализа вербального поведения Скиннера // Электрон. научн. журн. НейроNEWS: психоневрология и нейропсихиатрия. – 2015. – № 1 (65).
 5. *LeGrand K.J., Weil L.W., Lord C., Luyster R.J.* Identifying Childhood Expressive Language Features That Best Predict Adult Language and Communication Outcome in Individuals With Autism Spectrum Disorder // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. – 2021. – Vol. 64 – № 6. – P. 1977–1991. – DOI: 10.1044/2021_JSLHR-20-00544.

The Influence of Systematic Organization of Lexicon on the Development of Children with Autism Spectrum Disorders

Illarionova O.I.

Student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: illarionova-oi@mail.ru

Adilzhanova M.A.

Senior Lecturer,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: adilzhanovama@mgppu.ru

Keywords: autism spectrum disorders, vocabulary, verbal vocabulary, socialization.

Формирование коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья

Кузнецова Е.Д.

*студент магистратуры,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: ev.dm.kuzn@gmail.com*

Адилъжанова М.А.

*ст. преподаватель кафедры
«Специальное (дефектологическое) образование»
факультета «Клиническая и специальная психология»,
кандидат педагогических наук,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: adilzhanovama@mgppu.ru*

Ключевые слова: коммуникативные умения и навыки, лицо с ограниченными возможностями здоровья, вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, высокотехнологичные средства коммуникации, формирование коммуникативных навыков.

Коммуникацией называют сложный процесс установления и развития контактов между людьми. Коммуникативная деятельность является сознательной потребностью человека и выступает одним из важнейших условий для его благоприятного психического, психологического и социального развития.

Основными умениями и навыками, необходимыми для коммуникативной деятельности, являются: использование вербальных и невербальных средств; осознание цели; проявление активности и инициации; владение способностью анализировать и передавать информацию; достигать взаимопонимания. Перечисленные аспекты частично или полностью недоступны детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Сочетание неврологических, физических и психических расстройств, присущих детям с ОВЗ, в большинстве случаев оказывает негативное влияние даже на первоначальные коммуникативные умения, что в дальнейшем приводит к ряду трудностей [1, 2, 3]. Всем категориям нарушений у лиц с ограниченными возможностями свойственны расстройства вербальной коммуникации, которые варьируются от степени тяжести первичного нарушения.

Ограниченность или в тяжелых случаях невозможность выражения своих мыслей, чувств и эмоций с помощью вербальных способов приводит к изоляции человека с ОВЗ от общества, что наиболее часто

встречается в детских коллективах. Сокращение коммуникативно-познавательной активности в детском возрасте приводит к ограниченности лексико-грамматических средств языка, негативно сказывается на формировании социальных компетенций, приводит к недоразвитию ведущей игровой деятельности и сюжетно-ролевой игры, на основе которых в дальнейшем строится учебная деятельность.

В связи с социально-политическими изменениями в обществе и гуманизацией образования, в настоящее время существенно возрос интерес к коммуникации и как следствие успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Поскольку коммуникация с обществом прямым образом влияет на развитие личности, процесс формирования коммуникативных умений и навыков требует целенаправленной коррекционной работы.

Существующая система логопедической работы с детьми с ОВЗ в основном направлена на формирование и коррекцию фонетико-фонематических и лексико-грамматических категорий языка, а формирование непосредственно коммуникативных навыков на данный момент относится к второстепенным задачам.

У детей, невладеющих вербальными способами общения, коммуникативные навыки должны формироваться при помощи применения систем альтернативной коммуникации. Наиболее актуальными являются системы с использованием дополнительных средств, где коммуникация осуществляется с использованием различного оборудования. Средства описанных систем подразделяются на: низкотехнологичные средства – базовые инструменты, такие как коммуникативные книги и доски, карточки и другие; высокотехнологичные средства – электронные устройства для достижения цели коммуникации: системы Itacking, управляемые взглядом, коммуникативные планшеты и другие.

Для корректного выбора дополнительных средств, необходимо комплексное логопедическое обследование, направленное на выявление сформированности всех сторон словесно-логического мышления пользователя, а также учет удобства применения, время изготовления, скорость изнашивания, комфортность скорости и способа передачи информации [4].

В коррекционной работе по развитию коммуникативных навыков у детей с ОВЗ специалисты чаще всего используют низкотехнологичные вспомогательные средства, поскольку они являются экономически доступными. Однако многие из низкотехнологических средств в силу своих составляющих не могут отразить сложность и глубину тематики общения, которые хочет выразить пользователь. Вследствие описанных причин, а также опираясь на современные реалии общества, необходимо уделять большее внимание высокотехнологическим средствам альтернативной коммуникации.

В отечественной науке влияние высокотехнологических устройств на развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ недостаточно изучено, но опыт зарубежных ученых демонстрирует успешность развития коммуникации при помощи данных средств. Ученый Н.Ш. Алмалки [5] в своих работах описал методику по формированию коммуникативных навыков при помощи применения высокотехнологического устройства Apple iPad с установленным коммуникационным приложением «GoTalk Now», где выделены три этапа работы. I этап: базовый уровень коммуникации, где цель заключалась в освоении базовой возможности общения с помощью коммуникативного приложения в форме выражения простых просьб на занятии. II этап: независимая от взрослого коммуникация, где цель заключалась в закреплении навыков коммуникации с помощью приложения и научение ребенка ориентироваться в словарях в соответствии с возникающей ситуацией. III этап: самостоятельное использование приложения, где целями было научение использования устройства в различных ситуациях, а также его использования для выражения личного мнения и комментирования. В России существуют приложения, по своим характеристикам аналогичные приложению «GoTalk Now» – бесплатные приложения в рамках проекта «LINKa», разработанные И.А. Бакайдовым.

Л.Б. Баряева и Л.В. Лопатина отмечают, что при коррекционной работе по формированию коммуникативных навыков должны быть приняты во внимание основные составляющие коммуникации: мотивационная (то есть почему ребенок должен вступать в коммуникативную деятельность), целевая (то есть зачем ребенок должен вступать в коммуникацию), и исполнительская (то есть каким образом ребенок вступает в коммуникацию). Также необходимо учитывать структуру и степень выраженности нарушений, опираться на индивидуальные и возрастные особенности развития, на принцип «от простого к сложному» и зоны ближайшего развития пользователя.

Г.В. Дедюхина и Е.В. Кириллова отмечают необходимость поэтапного развития сохранного потенциала ребенка, не владеющего вербальной коммуникацией, с опорой на комплексную работу анализаторных систем и компенсированием недостатков речевого развития.

Предлагаемая нами методика формирования коммуникативных навыков при помощи высокотехнологических средств включает в себя этапы работы по освоению приложения, а также учитывает логопедическую работу на более поздних этапах работы по развитию вербальных средств. В рамках одного коррекционного занятия предполагается решение нескольких разноплановых задач по развитию невербальных и вербальных коммуникативных навыков.

Таблица 1

Схема коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков при помощи высокотехнологического средства коммуникации у неговорящих детей с ОВЗ

Этап	I. Подготовительный	II. Развивающий	III. Закрепляющий
Цель	Развитие мотивации к невербальной коммуникации.	Формирование невербальных навыков коммуникации.	Развитие и усложнение невербальных навыков коммуникации.
Задачи	1. Развитие мотивации к инициации общения. 2. Базовое овладение приложением.	1. Увеличение словаря приложения. 2. Формирование навыка просьб при помощи приложения. 3. Формирование навыка комментирования при помощи приложения. 4. Формирование навыка задавания вопросов при помощи приложения. 5*. Формирование вербальных коммуникативных навыков комментирования с подкреплением в виде дополнительной коммуникации.	1. Автоматизация сформированных коммуникативных умений в различных ситуациях общения. 2*. Автоматизация вербальных коммуникативных навыков с подкреплением в виде дополнительной коммуникации.

*Задачи, отмеченные знаком * предполагают наличие вербальных средств обучающегося. Поскольку навык коммуникации при помощи высокотехнологических устройств формируется раньше речи, задачи со знаком * реализуются отдельно после появления слов.*

Таблица 2

Схема коррекционно-логопедической работы по формированию вербальных коммуникативных навыков у детей с ОВЗ

Этап	I. Подготовительный	II. Развивающий	III. Закрепляющий
Цель	Создание базы для формирования вербальных способностей.	Накопление и активизация вербальных средств в собственной речи.	Применение вербальных средств в различных ситуациях.
Задачи	1. Развитие мелкой моторики. 2. Развитие слухоречевой памяти.	1. Постановка, дифференциация и автоматизация звуков.	1. Развитие навыков применения вербальных средств в различных ситуациях общения.

Задачи	3. Снижение степени проявления гипертонуса мышц артикуляционного аппарата. 4. Развитие речевого выдоха. 5. Развитие просодических компонентов речи: мелодико-интонационных и темпо-ритмических. 6. Развитие и уточнение пассивной лексики.	2. Расширение объема активного словаря. 3. Развитие лексико-грамматических навыков. 4. Развитие фразовой речи.	
---------------	---	--	--

Коррекционная работа по формированию навыков общения при помощи альтернативной системы коммуникации и развитию вербальных навыков у детей с ОВЗ должна выстраиваться параллельно. Поскольку вербальные навыки при тяжелых нарушениях речи формируются продолжительное время, а навыки коммуникации являются необходимостью в обществе, альтернативная коммуникация будет изначально полностью заменять вербальную речь. В ходе развития речевых способностей альтернативная система коммуникации будет оказывать поддерживающее влияние с постепенным его уменьшением.

Литература

1. Адильжанова М.А., Жукова В.А. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 7. С. 109–115.
2. Адильжанова М.А., Тишина Л.А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 4–1. С. 89–94.
3. Киреева М.Е. Организация и содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью / Специальная педагогика и специальная психология. Сборник научных статей участников V международного теоретико-методологического семинара. 2013. С. 103–105.
4. Приходько О.Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 57–79.
5. Almalki N.S. Using the Model, Lead, and Test Technique and “GoTalk NOW” App to Teach Children With Intellectual and Developmental Delays to Correctly Request // Frontiers in Psychology. – 2022. – Т. 12. – С. 6587.

Formation of communication skills in children with disabilities

Kuznetsova E.D.

magistrate student,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: ev.dm.kuzn@gmail.com

Adilzhanova M.A.

Senior lecturer of the Department of "Special (Defectological) Education"

of the Faculty of "Clinical and Special Psychology",

Candidate of Pedagogical Sciences,

Moscow State University of Psychology & Education,

Moscow, Russia

e-mail: adilzhanovama@mgppu.ru

Keywords: communicative skills, person with disabilities, verbal communication, non-verbal communication, high-tech means of communication, formation of communicative skills.

Особенности ценностных ориентаций при различных типах пищевого поведения у молодежи

Кучерова Е.Ю.

*Магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: liza_kucherova_2000@mail.ru*

Фёдоров В.В.

*Старший преподаватель кафедры социальной психологии развития факультета «Социальная психология»,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: val.vl.fed@yandex.ru*

Ключевые слова: ценностные ориентации, пищевое поведение, молодежь, расстройство пищевого поведения.

Пищевое поведение – совокупность определенных привычек, установок, отражающих отношение к приему пищи человека и его процесс [2]. Пищевое поведение может регулярно меняться или оставаться неизменным на протяжении всей жизни человека. Оно формируется под воздействием множества факторов. К ним можно отнести культуру, в которой родился и вырос человек, семейное воспитание, окружение, влияние СМИ, психологические особенности человека, а также следование определенным личным ценностям. Похожую характеристику имеют ценностные ориентации человека, которые также формируются и корректируются в течение жизни под влиянием различных социальных и психологических предиктов. Среди граждан современного общества особое внимание уделяется представителям молодежной группы. Молодежь является важной составляющей культурного общества. Ее интересы, культурная жизнь, мотивы, цели и взгляды отличаются от представителей других возрастных групп. Данный возрастной период характеризуется началом самостоятельной жизни, переходом во взрослый мир. Важным риском на этой психосоциальной стадии считается излишняя поглощенность собой или в избегание социальных взаимоотношений [2]. Этому периоду свойственны затруднения в установлении спокойных и доверительных отношений, что может стать причиной захватывающего чувства одиночества и изоляции. Юноши и девушки заостряют внимание на своем внешнем виде, на внешность знакомых, друзей или просто прохожих. Они сравнивают себя и переживают, если не соответствуют «идеалам», которые выносит и одобряет социум. Это приводит к нарастающей самокритике и неприятию себя и своей

внешности. В процессе «самокопания» нередко появляются негативные мысли по поводу своего образа, формируются ложные представления об «идеальном» теле и весе. Это может быть также последствием осуждений питания человека, его внешности со стороны окружающих и пропаганды нездоровой худобы в индустрии моды. Стараясь изменить свой облик, они увлекаются опасными для здоровья методами, что в свою очередь может повлиять на формирование нарушений пищевого поведения [1]. Поэтому исследование данной темы является значимой и актуальной в современных реалиях.

Данное исследование посвящено выявлению взаимосвязи между ценностными ориентациями и различными видами пищевого поведения у молодежи.

Новизна работы заключается в том, что в ней эмпирически подтверждена взаимосвязь между ценностными ориентациями молодежи и видами их пищевого поведения.

Сбор данных был организован в онлайн- и очном формате с помощью распространения файла Word-документа. В исследовании первоначально принимали участие 90 человек. Из-за того, что некоторые заполненные бланки по своему содержанию не соответствовали нашим заявленным требованиям, и количество ответов от представителей женского пола было существенно больше, чем от представителей мужского пола, то на следующих стадиях обработки принимали участие 56 девушек в возрасте от 18 до 30 лет. Обработка полученных данных осуществлялась в программе SPSS версии 26.0. С целью определения типа пищевого поведения у молодежи был использован «Голландский опросник пищевого поведения» (Van Strien et al.). Данный опросник позволяет выявить ограничительное, эмоциогенное и экстернальное пищевое поведение. Ограничительное пищевое поведение выражается строгим соблюдением диет, определенного режима питания и самоограничением в съеденной пищи. Эмоциогенный тип подразумевает под собой некое «заедание» проблем и стресса. При таком пищевом поведении причинами приема пищи часто являются различные эмоциональные состояния. При экстернальном – значительный акцент делается на внешние стимулы, которые вызывают аппетит у человека. Это может быть запах приготовленной еды, ее внешний вид, витрины с пищевыми продуктами [3]. Для определения ценностных ориентаций была применена методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич). Для того, чтобы проверить, есть ли взаимосвязь между выраженностью каждого типа пищевого поведения и наиболее выраженными ценностными ориентациями, нами был использован непараметрический коэффициент корреляции Спирмена. Применяя данный коэффициент корреляции, мы использовали баллы выраженности каждого типа пищевого поведения у молодежи и баллы

выраженности их ценностных ориентаций (балл, отражающий определенное место в иерархии ценностей).

Анализ полученных результатов применения данного коэффициента позволил обнаружить нам значимые взаимосвязи. Взаимосвязи, которые имеют положительный коэффициент корреляции, говорят о прямой связи. То есть, чем выше выраженность определенного типа пищевого поведения, тем выше будет показатель значимости конкретной ценностной ориентации. Эмоциональный тип пищевого поведения значимо положительно коррелирует с ценностной ориентацией «здоровье» ($r = 0,320$, $p = 0,016$); экстернальный тип пищевого поведения значимо положительно коррелирует с такими ценностными ориентациями, как «счастье других» ($r=0,338$, $p=0,011$), «образованность» ($r = 0,268$, $p = 0,046$), «рационализм» ($r = 0,297$, $p = 0,026$).

Значимые взаимосвязи, имеющие отрицательный коэффициент корреляции, говорят об обратной связи. Это значит, что чем выше выраженность определенного типа пищевого поведения, тем ниже будет показатель значимости конкретной ценностной ориентации. Эмоциональный тип пищевого поведения значимо отрицательно коррелирует с такими ценностными ориентациями, как «высокие запросы» ($r = -0,281$, $p = 0,036$) и «независимость» ($r = -0,380$, $p = 0,004$).

В ходе исследования была подтверждена эмпирическая гипотеза о наличии взаимосвязи между ценностными ориентациями и различными типами пищевого поведения у молодежи.

У представителей женского пола с эмоциональным пищевым поведением будет более значимой ценностью «здоровье». Особенность девушек с экстернальным пищевым поведением выражается в значимости ценностей «счастье других», «образованность» и «рационализм». При этом, у девушек с эмоциональным пищевым поведением будут менее значимы такие ценности, как «высокие запросы» и «независимость» [2].

Результаты исследования представляют собой материал, который можно будет использовать для дальнейшего изучения поднятой актуальной проблематики. Они могут быть использованы в психологических службах для работы с молодежью у которых наблюдаются признаки нарушения пищевого поведения.

Литература

1. *Кураев Г.А., Пожарская Е.Н.* Возрастная психология: Курс лекций. – Ростов н/Д: УНИИ валеологии РГУ, 2002. –146 с.
2. *Кучерова Е.Ю.* Ценностные ориентации и особенности пищевого поведения у молодежи // Курсовая работа под. рук. Т.Ю. Мариновой. – Москва, 2023.
3. *Маринова Т.Ю., Кучерова Е.Ю.* // Ценностные ориентации молодежи в формировании пищевого поведения. В сборнике: Социальная

психология: вопросы теории и практики. Материалы VIII Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева. Москва, 2023. С. 531–534. Михайлова, А.П. Пищевое поведение в норме, в условиях стресса и при патологии: библиографический обзор // А.П. Михайлова, А.В. Штрахова//Вестник Южно-Уральского государственного университета: серия Психология. – 2018. – Т. 11. – № 3. – С. 80–95.

4. *Rokeach M.* The Nature of Human Values. New York, 1973. 438 p.

Features of value orientations in various types of eating behavior of young people

Kucherova E.Y.

*Master's student, Moscow State University
of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russian Federation
e-mail: liza_kucherova_2000@mail.ru*

Fedorov V.V.

*Senior Lecturer of the Department of Social Psychology
of Development of the Faculty of Social Psychology,
Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),
Moscow, Russian Federation
e-mail: val.vl.fed@yandex.ru*

Keywords: value orientations, eating behavior, youth, eating disorder.

Специфика социально-психологического портрета приемных матерей

Лазарева Ю.К.

магистр психологии,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: yukalazareva@gmail.com

Ослон В.Н.

кандидат психологических наук, профессор

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: oslonvn@mgppu.ru

Ключевые слова: социально-психологический портрет, приемная мама, социальная мама.

Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного в рамках магистерского диссертационного исследования «Специфика социально-психологического портрета приемных матерей».

Цель исследования – выявить специфику социально-психологического портрета приемной матери. Научная новизна исследования: расширены представления о специфике социально-психологического портрета приемных матерей в сравнении социально-психологическим портретом социальных матерей.

Практическая значимость исследования: результаты могут быть использованы для отбора кандидатов на роль приемных матерей и организации подбора кадров на роль социальных матерей, а также в работе служб по устройству в семьи и служб сопровождения замещающих семей.

Актуальность исследования обусловлена современным трендом социальной политики государства в отношении детей, оставшихся без попечения родителей, – воспитание ребенка в условиях семьи или приближенным к семейным, где значимый взрослый выполняет роль замещающей матери: приемной или социальной. Для подбора кандидатов на данные роли важно определить особенности социально-психологического портрета как приемной матери, которая воспитывает ребенка в своей семье, так и социальной, воспитывающей детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях семейных групп детского дома. В отличие от традиционных воспитателей социальные мамы выполняют функции индивидуального куратора (наставника), значимого взрослого для каждого ребенка в круглосуточном режиме и покидают «семью» только в свои выходные дни.

Социально-психологический портрет – это «комплексная социально – психологическая оценка личности с пояснением к набору ее внутренних характеристик, а также потенциальных поступков в значимых ситуациях» (Л.И. Копырина).

В данном исследовании в социально-психологический портрет были включены социально-демографические, когнитивно-эмоциональные и личностные характеристики приемных и социальных матерей.

Теоретическими основаниями исследования стали: теоретические исследования формирования внутренней материнской позиции, создающей мотивационную готовность женщины к выполнению материнских функций (Е.Б. Айвазян, Е.В.Соловьева, С.М. Щербинина); исследование инвариантных и вариантных характеристик приемных матерей (В.Н. Ослон, Г.В. Семья, М.А. Одинцова); изучение особенностей психологических ресурсов работников организаций для детей сирот, которые выполняют роль социальных матерей (В.Н. Ослон., Г.В. Семья, М.А. Одинцова), материнской сферы у приемных матерей (В.Н. Ослон); исследования в области взаимодействия с детьми, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в организациях (В.Н. Ослон, Г.В. Семья, Н.Б. Персианова, Р.Ж. Мухамедрахимов, С.А. Миллер, Н.В. Чистякова, А.Г. Камаева).

Эмпирическое исследование проводилось в Службе сопровождения замещающих семей ГКУЗ МО «Мытищинский специализированный дом ребенка и ГКУЗ МО «Мытищинский специализированный дом ребенка в 2022–23 гг. В исследовании приняли участие 30 приемных и 30 социальных мам.

Выборка:

Средний возраст приемных мам– 44,8 лет; социальных мам – 42,8 лет. Средний возраст детей-сирот в приемных семьях – 3,7 лет и в организации-2,5 г. Средний стаж воспитания детей-сирот в приемных семьях 2 года и в организации –6 лет. Практически все респонденты (99%) воспитывались в родительских семьях. Каждая 3-ая приемная мама (23,53%) имеет педагогическое образование; Все социальные мамы имеют высшее педагогическое образование. Большинство мам состоят в браке, хотя среди приемных их доля значительно выше (соответственно: среди приемных – 76,7%, среди социальных – 56,7%).

Методики для исследования подобраны на основании психограммы успешной замещающей матери (В.Н. Ослон).

Для комплексной оценки жизненной ситуации приемных и социальных матерей было использовано Стандартизированное интервью Ослон В.Н. [4]. Выявлены значимые различия между приемными и социальными матерями на уровне статистической значимости по шкале «Оценка рисков» ($U = 308,0$; $p = 0,000$). Это связано с более высоким

уровнем стресса у социальных мам. Они чаще указывали на наличие семейных кризисов в течение последних 2-х лет, опыта пренебрежения нуждами, жестокого обращения в родительских семьях, большого числа конфликтов в собственных брачных семьях, недостаточную поддержку, тревожность и беспокойство в отношении будущего своей семьи.

Для определения личностных черт приемных и социальных матерей был использован опросник «Большой пятерки» [1,4]. Выявлены значимые различия между приемными и социальными матерями на уровне статистической значимости по шкалам: «уступчивость» ($U=211,500$, $P=0,000$) и «интеллект» (открытость опыту) ($U=293,500$, $P=0,020$). Результаты анализа данных показывают: приемные мамы и социальные мамы имеют средний уровень уступчивости, при этом показатели социальных матерей выше по сравнению с приемными; приемные и социальные мамы в целом имеют средний уровень интеллекта (открытости опыту), при этом показатели приемных мам превышают показатели социальных мам. Следовательно, можно сделать вывод, что и приемные и социальные матери способны приходить к согласию в сложных ситуациях взаимодействия, ориентируясь на сотрудничество, и те, и другие имеют склонность к проявлению сочувствия и доверия в отношениях, что приемные и социальные матери склонны «быть ведущими переговоров», способны переходить от управления ситуацией к подчинению ее требованиям. При этом социальные матери в большей степени способны договариваться, чем приемные матери. Навыки сотрудничества социальных матерей более развиты, чем у приемных матерей, они активнее участвует в поиске решения, удовлетворяющего всех участников взаимодействия, не забывая при этом и свои интересы. Приемные матери более мотивированы искать новый опыт и заниматься самоанализом. Социальные матери более закрытые личности, комфортно чувствуют знакомый и традиционный опыт.

Для определения характеристик когнитивно-эмоциональной сферы приемных и социальных матерей были использованы следующие методики: Тест эмоционального интеллекта ЭИин (Д.В. Люсин), Усталость от сострадания у специалистов помогающих профессий, Опросник «Сочувствие к себе» К. Нефф (К.А. Чистопольская).

При выявлении способности сострадать («Сочувствие к себе» К. Нефф [4]) получены значимые различия между приемными и социальными матерями по шкалам: «доброта к себе» ($U=211,500$, $P=0,000$), «внимательность» ($U=229,000$, $P=0,001$), «чрезмерная идентификация» ($U=289,000$, $P=0,015$), «общий показатель» ($U=234,000$, $P=2,001$), т.е. социальные мамы в большей степени готовы поддерживать себя, более позитивно относятся к себе в трудных жизненных ситуациях. У приемных матерей в целом ниже сочувствие к себе и выше риск усталости от сострадания

по сравнению с социальными матерями, который в свою очередь связан с неудовлетворенностью результатами своей деятельности.

Приемные мамы более склонны уставать от сострадания, чем социальные мамы (методика «Усталость от сострадания» [3]): «риск усталости от сострадания» ($U=273,000$, $P=0,009$), «риск выгорания» ($U=0,47,0$, $P=0,000$). Приемные мамы в большей степени чувствуют себя эмоционально, ментально и физически истощенными. При этом те и другие обладают высоким уровнем потенциала сострадания, хорошо понимают чувства и эмоции окружающих людей, сопереживают чужим проблемам, внимательно слушают и никогда не упускают важных деталей.

Сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта (опросник ЭИИн Д.В. Люсина [2,4]) выявил значимые различия между приемными и социальными матерями по следующим шкалам: «внутриличностный эмоциональный интеллект» ($U=278,000$, $P=0,011$), «контроль экспрессии» ($U=155,000$, $P=0,000$), «управление эмоциями» ($U=226,000$, $P=0,001$). Внутриличностный эмоциональный интеллект у приемных матерей выше по сравнению с социальными матерями. Они лучше управляют своими эмоциями, а также контролируют их внешние проявления.

Для выявления психологического благополучия применена Шкала субъективного благополучия Варвик-Эдинбург (WEMWBS) [4]. По шкале субъективное благополучие статистически значимых различий не обнаружено ($U=395,5$, $P>0,05$). Как у приемных матерей, так и у социальных матерей, выявлен средний уровень субъективного благополучия.

Выводы теоретического исследования.

Специфика социально-психологического портрета приемной матери выражается на уровне социально-демографических, когнитивно-эмоциональных и личностных характеристик.

Спецификой социально-психологического портрета приемной матери является:

1. Особенности социально-демографических характеристик: приемная мама чаще состоит в брачных отношениях по сравнению с социальной, при этом чаще не имеет кровных детей, а ее опыт воспитания детей – сирот значительно ниже по сравнению с социальными, ее высшее образование значительно реже имеет педагогическую направленность;
2. Более низкий уровень жизненного стресса. Они пережили меньше стрессовых событий за последние два года, реже вербализуют детский опыт пренебрежения нуждами, жестокого обращения, конфликты в актуальной семье, их переживания по поводу будущего своей семьи более оптимистичны;
3. На уровне личностных черт приемные матери более открыты новому опыту, но менее уступчивы по сравнению с социальными мамами,

при этом чаще «способны переходить от управления ситуацией к покорности ее требованиям»;

4. На уровне показателей эмоционально-когнитивной сферы имеют более высокий уровень внутриличностного интеллекта, т.е. лучше идентифицируют свои эмоции, лучше управляют своими и чужими эмоциями, реже их проявляют в контактах. Они в меньшей степени способны к проявлениям сочувствия себе при неудаче, более критичны к себе, чаще проявляют «чрезмерную» идентификацию с трудными ситуациями. У них ниже потенциал сострадания и выше риск усталости от сострадания.
5. Обнаружено, что у приемных матерей меньший риск неадаптивного поведения. При этом социальные матери в большей степени ориентированы на безопасное поведение в отношении детей и коллег.

Заключение.

В результате эмпирического исследования было составлено два социально-психологических портрета приемной и социальной матери, включившие их социально-демографические характеристики, самооценку жизненной ситуации, личностные черты, характеристики эмоционально-когнитивной сферы. Сравнительный анализ данных портретов выявил значимые различия во всех изучаемых характеристиках. Показано, что специфика психологических характеристик приемных матерей выражается в более высоком уровне межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, навыков сотрудничества, открытости новому опыту и готовности поддержать себя.

Литература

1. Князев Г.Г., Митрофанова Л.Г., Бочаров В.А. Валидизация русскоязычной версии опросника Л.Голдберга «Маркеры факторов “Большой пятерки”» // Психологический журнал, 2010. № 5.
2. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
3. Орлова Д.А., Лобанов А.П. Усталость от сострадания: адаптация теста Ч. Фигли. Минск: РИВШ, 2021. 36 с.
4. Ослон В.Н. Психолого-педагогическое обоснование вариативности психодиагностических процедур для обследования кандидатов в замещающие родители, воспитанников и работников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения. ФГБОУ ВО МГППУ. Москва, 2022 г.
5. Шкала «Сочувствие к себе» Чистопольская К.А., Осин Е.Н., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л., Мысина Г.А., Дровосекос С.Э. Концепт «Сочувствие к себе»: российская адаптация опросника Кристин Нефф // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160404>.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта В.Н. Ослон.

Специфика семантического компонента чтения у младших школьников с трудностями в обучении

Макеева А.С.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: amakeeva2002@gmail.com

Тишина Л.А.

*кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
«Специальное (дефектологическое) образование» факультета*

«Клиническая и специальная психология» (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: tishinala@mgppu.ru

Ключевые слова: семантическая дислексия, инклюзивное образование, осознанное чтение, младшие школьники.

Проблема формирования осознанного чтения у детей с трудностями в обучении, находящихся в условиях инклюзивного образования, представляет наибольший интерес в современной теории и практике коррекционной педагогики. Так, инклюзивные классы, которые встречаются практически в каждой образовательной организации нашей страны, нуждаются в изменении методических подходов в обучении детей с особыми образовательными потребностями [1]. В основном учебный процесс, связанный с усвоением основных предметных областей, предполагает изучение текстового сообщения. У младших школьников с трудностями в обучении отмечаются проблемы понимания прочитанной информации, осознания её на разном языковом уровне, понимания поверхностных и глубинных характеристик текста, выстраивания смысловой структуры текста разных жанров и стилей, что часто приводит к академической неуспеваемости и невозможности в ряде случаев освоить всю учебную программу [5]. Именно поэтому для разработки методов и приёмов коррекционной работы по профилактике или исправлению возникших трудностей на ранних этапах обучения, необходимо изучить проблему понимания читаемых текстовых сообщений и выявить специфические трудности у младших школьников с особыми образовательными потребностями.

На основе анализа психолого-педагогической литературы [2,3,4] нами было спроектировано и проведено исследование, направленное на выявление трудностей семантического компонента чтения у младших школьников с трудностями в обучении. В рамках нашего исследования объектом был представлен процесс формирования навыка смыслового

чтения, а предметом являлись особенности семантических нарушений, наблюдавшихся у младших школьников.

Исследование проводилось на базе общеобразовательных организаций города Москвы, в котором приняли участие 30 учащихся начальных классов в возрасте 10–11 лет с трудностями в обучении.

Программа констатирующего эксперимента была составлена с учетом возрастных особенностей детей и проведена в три этапа. На первом этапе предложенные задания были направлены на обследование понимания фактической и скрытой информации в тексте, а также для разграничения первичности и вторичности семантических нарушений оценивалась техническая сторона чтения. Для этого нами были предложены три текста различного объема и уровня сложности. На втором этапе обследовалось умение составлять сложноподчиненные предложения по типу поиска «причина-следствие» путем соединения двух частей предложения. Задание, предложенное на третьем этапе, подразумевало оценку составления связного текста с помощью добавления слов по семантическому признаку.

Интерпретационный анализ результатов показал, что уровень сформированности смыслового чтения у детей с трудностями в обучении находится на недостаточном уровне. При ответах на вопросы по текстам больше всего ошибочных ответов наблюдалось при выполнении заданий, направленных на оценку понимания скрытого смысла. Большая часть детей не давали никакого ответа или предполагали его, но не могли его объяснить. Также был отмечен низкий результат понимания фактической информации. Дети могли ответить на некоторые вопросы, а при затруднениях выдумывали сюжет.

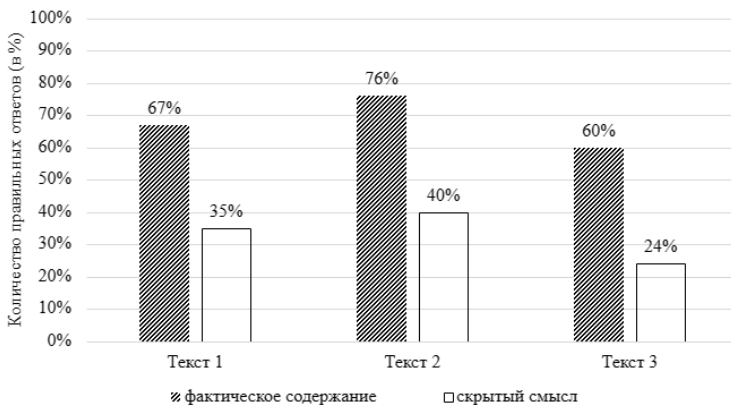


Рис. 1. Сравнительный анализ понимания фактической информации и скрытого смысла в прочитанных текстах

Анализ результатов констатирующего эксперимента также показал, что при увеличении количества слов в предложенных текстах увеличивалось и количество допускаемых ошибок в процессе чтения. Ошибки, которые были допущены обучающимися, также закреплялись в ответах на вопросы и приводили к невозможности объяснить свой ответ или вообще его отсутствию. Наиболее частотными были ошибки угадывающего чтения, замены слов, ошибки в ударении и аграмматизмы.

Также хочется отметить, что скорость чтения у детей с трудностями в обучении не соответствует возрастной норме и уменьшается с увеличением объема читаемого текста.

Таблица 1

Результаты обследования средней скорости чтения

№ текста	Количество слов в тексте	Средняя скорость чтения по группе (кол-во слов за 1 минуту)
Текст 1	50	68
Текст 2	123	61
Текст 3	259	60

При выполнении задания на установление соответствий на уровне предложений половина исследуемой группы затруднялась в установлении причинно-следственных связей, что приводило к невозможности составить сложноподчиненное предложение.

Младшие школьники с трудностями в обучении затруднялись в подборе слов для заполнения пропусков в тексте и тратили на это большое количество времени. При значительных трудностях подбора слова все дети пропускали сложные для них места, из-за чего составление связного текста было невозможно. Это свидетельствует о том, что у младших школьников имеются трудности в подборе слов по семантическому признаку на уровне текста, практически отсутствует смысловая догадка, ограничен словарный запас на уровне ассоциативных связей, отмечается фрагментарность и инертность мышления.

Индивидуальные результаты, полученные детьми, позволили нам на основе выявленной симптоматики разделить младших школьников на группы по уровню сформированности понимания прочитанного. На низком уровне находится наименьшее число учащихся (4 человека), которые затруднялись в понимании фактической и скрытой информации в тексте и имели серьезные трудности в установлении соответствий на уровне предложения и подборе слов по семантическому признаку на уровне текста. На уровне ниже среднего находилось 8 детей, которые в отличие от предыдущей группы не испытывали затруднений в понимании фактической информации на материале текста и в установлении

причинно-следственных связей. Наибольшая группа обучающихся (12 человек), имеющих трудности в обучении, находится на среднем уровне понимания прочитанного, которая характеризуется проблемами понимания скрытого смысла в тексте, подбора слов по семантическому признаку, а также наблюдается недостаточная сформированность технической стороны чтения, которая не сказывается на понимании содержания читаемого текста. Высокому уровню соответствует только 6 младших школьников, которые могли анализировать прочитанную информацию как в предложении, так и объяснять свой ответ на заданный вопрос. При возникновении ошибок эта группа детей была способна к самокоррекции.

Таким образом, обучающиеся, у которых работа с текстом отличается специфичностью нарушений семантического характера, в условиях инклюзивного образования преимущественно находятся на среднем уровне понимания прочитанной информации. Это говорит нам о том, что исследуемая группа не может полноценно усвоить учебную программу и появляется необходимость в разработке целенаправленного коррекционно-образовательного маршрута и возможности его применения в рамках формирования универсальных учебных действий (УУД). Роль навыка смыслового чтения в формировании УУД у младших школьников, испытывающих трудности в обучении, заключается не только в умении работать с информацией и извлекать из нее необходимые знания на всех этапах обучения в рамках общеобразовательной программы, но и самостоятельной подготовке при дальнейшем получении профессионального образования.

Литература

1. Андриашина А.И., Тишина Л.А. Специфика формирования операций вербально-логического мышления у младших школьников с трудностями в обучении // Специальное образование. 2023. № 1 (69). С. 81–89.
2. Величенкова О.А. Нарушение понимания прочитанного у детей с предрасположенностью к дислексии: роль мнестических трудностей / О.А. Величенкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 54. – С. 29–34.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 330 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – Москва: Каро, 2019. – 256 с.
5. Тишина Л.А., Акимова Н.А. Базовые операции декодирования вербальной информации у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи / Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы. сборник научных статей. Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». Санкт-Петербург, 2022. С. 218–222.

The specifics of the semantic component of reading in younger students with learning difficulties

Makeeva A.S.

*student, Moscow State University
of Psychology & Education, Moscow, Russia
e-mail: amakeeva2002@gmail.com*

Tishina L.A.

*Rh.D. of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of
“Special (Defectological) Education” of the Faculty
of “Clinical and Special Psychology” (MSPPU),
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
e-mail: tishinala@mgppu.ru*

Keywords: semantic dyslexia, inclusive education, conscious reading,
primary school students.

К вопросу о коммуникативных способностях у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе игровой деятельности

Найдина М.О.

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

Ключевые слова: коммуникативные способности, дети с расстройствами аутистического спектра, игровая деятельность.

Коммуникация и межличностное общение выступают основой социализации и становления личности в обществе. Развитие данных сфер жизни вызывают наибольшие трудности у детей, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС). Важность формирования коммуникативных способностей у детей с РАС не подлежит сомнению: благодаря владению данными способностями ребёнок развивает стремление к самовыражению и, через понимание себя и осознание собственных личностных качеств, к установлению вербальных форм взаимодействия с социумом.

Игровая деятельность выступает ведущей в дошкольном возрасте, вследствие чего она служит эффективным средством формирования необходимых способностей у детей. Современная специальная психология и педагогика отмечают заметный эффект воздействия игровой деятельностью на коррекцию нарушений сферы общения у детей с РАС (А.К. Лукманова, Т.И. Морозова, Е.О. Смирнова, А.В. Хаустов).

Особенности коммуникации детей с РАС были предметом исследования многих отечественных психологов и педагогов, а именно, Е.Р. Баенской, В.М. Башиной, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.М. Либлинг, О.С.Никольской, С.А. Морозова и других. Учёные определили возможность развития коммуникативных умений детей с РАС, что способствует их более успешной социальной адаптации и самореализации.

Такие отечественные учёные, как Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, Д.В. Менжерицкая, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и другие отмечали значимость игры как в развитии ребёнка в целом, так и в становлении его коммуникативных способностей. Однако вопрос о возможностях развития коммуникативных способностей детей с расстройствами аутистического спектра посредством специально организованной игровой деятельности до конца не изучен.

Преодоление барьеров в социализации и развитие коммуникативных способностей ребёнка – важные задачи в воспитании детей

с расстройствами аутистического спектра, что и обуславливает актуальность темы исследования.

Цель исследования: выявить эффективные для развития коммуникативных способностей детей с расстройствами аутистического спектра формы игрового взаимодействия.

Объект исследования: коммуникативные способности у дошкольников с РАС.

Предмет исследования: развитие коммуникативных способностей у детей с РАС посредством игровой деятельности.

Гипотеза исследования. Специально организованное игровое взаимодействие детей с РАС оказывает позитивное влияние на их коммуникативные возможности.

В работе применялись *методы:*

- теоретический анализ;
- наблюдение;
- диагностический метод;
- педагогический эксперимент;
- количественный и качественный анализ результатов.

Практическая значимость исследования заключается в подтверждении эффективности использования средств игровой деятельности с целью развития коммуникативных способностей у детей с РАС.

Для достижения поставленной цели на первом этапе было проведено эмпирическое исследование с участием 6 детей с РАС старшего дошкольного возраста (от 5,5 до 7 лет), посещающих интегративную группу подготовки к школе в Центре Лечебной Педагогике. В исследовании были применены следующие методики:

- методика «Определение ведущей формы общения ребенка со взрослым» (модификация методики М.И. Лисиной);
- методика «Определение умения поддерживать диалог на определённую тему» (модификация методики А.В. Хаустова);

При проведении методик мы отметили, что большинство детей с РАС при подсказке взрослого и помощи в выборе темы для диалога не проявляли интереса к другим видам деятельности (познавательной и личностному общению). Основным объектом внимания в первые минуты опыта у 5 детей были игрушки и у одного – взрослый. Дети в исследуемой группе не смотрели в глаза экспериментатору, большинство детей избегало прикосновений. 1 девочка к концу проведения занятия взяла экспериментатора за руку и улыбнулась.

Двое детей использовали речевые высказывания и жесты для проявления активности по отношению к объекту внимания: один испытуемый спросил у взрослого, как его зовут; а девочка, играя с куклой, взяла её на руки и прижала к себе со словами «Ты - дочка».

С 3 из 6 участниками эксперимента удалось установить среднюю продолжительность деятельности (от 5 до 8 минут). В остальных случаях после 4 минут участники теряли интерес к игре, проявляли усталость или напряжение, и эксперимент прекращался.

При определении умений поддержать диалог на определенную тему (*модификация методики А.В. Хаустова*) мы проводили индивидуальную беседу с каждым ребенком. Было отмечено, что большинство обследуемых (4 из 6) не могли адекватно выразить свою просьбу, у них отсутствовала социальная ответная реакция и способность называть и описывать предметы и события. Например, при просьбе описать Винни-Пуха один мальчик с РАС, 6 лет, повторял слова «мишка, мёд». Другой обследуемый (7 лет) указывал пальцем на изображение персонажа и смеялся. Двое из шести детей выражали такие эмоции, как страх, злость и радость, однако делали это не в логическом соответствии с ситуациями, в которых они оказывались.

Диалоговые навыки у исследуемой группы дошкольников с РАС сформированы недостаточно: во время общения дети не поддерживали зрительный контакт, совершали стереотипные действия, не договаривали свои реплики и уклонялись от ответа на адресованные им вопросы.

Суммировав результаты диагностического комплекса, мы сделали вывод об уровне сформированности коммуникативных способностей участников экспериментальной группы (Рисунок 1).

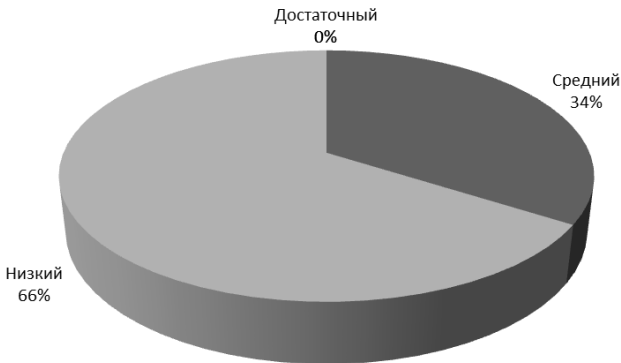


Рис. 1. Распределение по уровням сформированности коммуникативных способностей

Так, проведение диагностики позволило выявить особенности игровой деятельности, вербального и невербального взаимодействия, определить качество владения коммуникативными навыками, тем самым

обозначить уровень сформированности коммуникативных способностей у обследуемой группы детей с РАС. По результатам эксперимента можно заключить, что у большинства обследуемых (4 из 6; 66%) уровень владения основами коммуникативных способностей в игровой деятельности низкий, тогда как по данным Смирновой Е.О. у 20% нормотипичных детей старшего дошкольного возраста наблюдается высокий уровень игровой сотрудничества и разнообразие форм игровой деятельности.

У обследуемой нами группы детей с расстройствами аутистического спектра низкий уровень развития коммуникативных навыков выразался в отсутствии мотивации к общению и заинтересованности игровой деятельностью в группе. В ситуациях общения дети редко проявляли инициативу и самостоятельность, им требовалась активная помощь взрослого.

Также наблюдение показало, что у обследуемой группы возникали трудности с концентрацией внимания, быстрая пресыщаемость деятельностью, выражавшаяся в неустойчивой включённости в игровую деятельность и следовании инструкциям взрослого. Используемые речевые высказывания у детей с РАС были преимущественно односложными и не связанными с контекстом, также нами отмечено большое число эхолоалий.

В целом, результаты диагностики позволили определить особенности специально организованного игрового взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра, направленного на развитие их коммуникативных способностей. Оно должно быть организовано на максимально интересном для детей содержании; быть не продолжительным и с простыми инструкциями; для организации и поддержки такого взаимодействия необходимо участие взрослого.

Литература

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении – СПб.: 2009. – 320 с.
2. Лукманова А.К. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Педагогика: традиции и инновации: материалы X Междунар. науч. конф. – Казань: Молодой ученый, 2018. – с. 53–56. – [Электронный ресурс] URL <https://moluch.ru/co/№f/ped/archive/316/14655/> (дата обращения: 07.10.2023).
3. Морозов, С.А. Детский аутизм и основы его коррекции. – М.: Добрый век, 2014. – 447 с.
4. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 158 с.
5. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.

**On the issue of communication
abilities in children with autism spectrum
disorders in the process of play activity**

Naidina M.O.

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

Moscow, Russian Federation

e-mail: naydina.margarita@mail.ru

Keywords: communicative abilities, children with autism spectrum disorders,
play activity.

Опыт использования коррекционно-развивающего комплекса в работе с дошкольниками с двигательной церебральной патологией

Полосухина Е.А.

*магистрант, Московский городской
педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)*

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: polosuhinae@mgpu.ru

Ключевые слова: многофункциональный коррекционно-развивающий комплекс 1; детский церебральный паралич 2, особые образовательные потребности 3, дошкольники 4.

Актуальность. На современном этапе развития теории и практики коррекционной педагогики и специальной психологии проблема психолого-педагогической реабилитации детей с церебральным параличом является одной из актуальных. За последние годы детский церебральный паралич стал одним из наиболее распространенных заболеваний нервной системы у детей. В среднем 6 из 1000 новорожденных страдают церебральным параличом в разных регионах Российской Федерации. Отечественные ученые подчеркивают необходимость коррекционно-педагогической работы с детьми с детским церебральным параличом (Е.Ф. Архипова, А.А. Гусейнова, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, К.А. Семенова, Н.В. Симонова и др.) с использованием специального оборудования. К сожалению, на сегодняшний день специального оборудования, для организации коррекционно-развивающей работы, разработанного с учетом их особых образовательных потребностей недостаточно.

Постановка задачи. Существующее в настоящее время специальное оборудование для когнитивного развития детей с ограниченными возможностями здоровья не учитывает двигательных возможностей группы детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Для организации коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с двигательной церебральной патологией нами был использован многофункциональный коррекционно-развивающий комплекс (МКРК). Он был разработан сотрудниками Института специального образования и психологии ГАОУ ВО МГПУ в рамках выполнения научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы по теме «Разработка технологии проектирования эргономичного оборудования для организации коррекционно-развивающих занятий с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, с учетом индивидуальных психофизических особенностей ребенка». Многофункциональный коррекционно-развивающий комплекс предназначен для

проведения коррекционно-развивающих занятий с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, а также организации эргономичного пространства для реализации их творческого и инновационного потенциала. Данный комплекс способствует развитию мелкой моторики, тактильных и сенсорных ощущений, звукового и зрительного восприятия детей. Многофункциональный коррекционно-развивающий комплекс не является техническим средством реабилитации и не относится к иным медицинским изделиям, а служит исключительно эргономичным оборудованием для организации специалистами сопровождения коррекционно-развивающих занятий с детьми с двигательной церебральной патологией. Комплекс отвечает требованиям качества, безопасности жизни и здоровья, а также иным требованиям сертификации безопасности (санитарным нормам и правилам, государственным стандартам и т.п.).

Комплекс состоит из следующих девяти панелей (модулей): «Дойди до финиша»; «Геометрические фигуры»; «Сложи фигуру»; «Времена года»; «Весёлые картинки»; «Лабиринт»; «Сутки»; «Учимся одеваться»; «Весёлые шнурки и пуговицы». Большинство панелей (модулей) выполнены из дерева, имеются панели из дерева комбинированные с текстилем, различного функционального назначения. Максимальные габариты одной панели с дидактической игрой (ШхГ, см) – 50х50. Для эффективного использования МКРК нами были разработаны рекомендации по их использованию и дидактические игры-занятия.

При проведении игр-занятий с использованием данных панелей (модулей) мы учитывали индивидуальные возможности каждого ребенка с двигательной церебральной патологией, и распределяли нагрузку занятия на каждого таким образом, чтобы ребенку с двигательными нарушениями было посилено задание для выполнения и отмечали каждый полученный результат.

Продолжительность дидактических игр-занятий с дошкольниками с двигательной церебральной патологией с использованием данных панелей: от 10 до 25 минут, в зависимости от возраста, а также двигательных возможностей и состояния ребенка. На каждом занятии обязательно проводили физкультпаузу и соблюдали ортопедический режим.

В проведении игр-занятий с использованием МКРК в условиях образовательной организации участвовали двое взрослых: воспитатель, который предъявлял условия игры, руководил ходом игры, и второй взрослый (тьютор, ассистент, родитель), который помогал педагогу, повторяя его действия и воспроизводя их совместно с каждым ребенком с ДЦП.

Результаты исследования. Разработанный развивающий комплекс игр-занятий, направленный на коррекцию нарушений когнитивного развития дошкольников с церебральным параличом на основе использования МКРК успешно внедрен в практику педагогической

деятельности Государственного бюджетного учреждения Комплексного реабилитационно-образовательного центра города Москвы, «Раменки» показал свою эффективность.

Литература

1. *Гусейнова А.А.* Специальные условия получения образования обучающимися с тяжелыми (множественными) нарушениями развития. В сборнике: Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник статей по материалам круглого стола. Сост.: И.Ю. Левченко, А.С. Павлова, М.В. Шешукова. 2016. С. 47–54.
2. *Левченко И.Ю., Абкович А.Я.* Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения / Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 14–21.
3. *Мануйлова В.В.* Предметно-развивающая среда: условие успешного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 5. С. 27–35.
4. *Парамонова Г.В.* Комплексная реабилитация детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Коррекционная педагогика: теория и практика. 2020. № 1 (83). С. 10–12.
5. *Приходько О.Г.* Специальное и инклюзивное образование детей с двигательными нарушениями в системе комплексной этапной реабилитации. В сборнике: Непрерывное инклюзивное образование: теория, история, методология. материалы XI Международного теоретико-методологического семинара. 2019. С. 8–17.

Experience of using a correctional and developmental complex in working with preschoolers with motor cerebral pathology

Polosukhina E.A.

Master's student

Moscow City Pedagogical University (GAOU V MSPU)

Moscow, Russian Federation

e-mail: polosuhinae@mgpu.ru

Keywords: multifunctional correctional and developmental complex 1, cerebral palsy 2, special educational needs 3, preschoolers 4.

Relevance. At the present stage of development of the theory and practice of correctional pedagogy and special psychology, the problem of psychological and pedagogical rehabilitation of children with cerebral palsy is one of the most urgent. In recent years, cerebral palsy has become one of the most common diseases of the nervous system in children. On average, 6 out of 1000 newborns suffer from cerebral palsy in different regions of the Russian Federation. Russian scientists emphasize the need for correctional and pedagogical work with children with cerebral palsy (E.F. Arkhipova, A.A. Huseynova, I.Y. Levchenko, O.G. Prikhodko, K.A. Semenova, N.V. Simonova, etc.) using special equipment. Unfortunately, today there is not enough special equipment for the organization of correctional and developmental work, developed taking into account their special educational needs.

Problem statement. The currently existing special equipment for the cognitive development of children with disabilities does not take into account the motor capabilities of a group of children with musculoskeletal disorders. To organize correctional and developmental work with preschoolers with motor cerebral pathology, we used a multifunctional correctional and developmental complex (MCRC). It was developed by the staff of the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow State Pedagogical University in the framework of research and experimental work on the topic "Development of technology for designing ergonomic equipment for the organization of correctional and developmental classes with children with disorders of the musculoskeletal system, taking into account the individual psychophysical characteristics of the child." The multifunctional correctional and developmental complex is designed to conduct correctional and developmental classes with children with disorders of the musculoskeletal system, as well as the organization of an ergonomic space for the realization of their creative and innovative potential. This complex promotes the development of fine motor skills, tactile and sensory sensations, sound and visual perception of children. The multifunctional correctional and developmental complex is not a technical means of rehabilitation and does not belong to other medical devices,

but serves exclusively as ergonomic equipment for the organization by specialists of the support of correctional and developmental classes with children with motor cerebral pathology. The complex meets the requirements of quality, safety of life and health, as well as other requirements of safety certification (sanitary norms and rules, state standards, etc.).

The complex consists of the following nine panels (modules): “Reach the finish line”; “Geometric shapes”; “Fold the figure”; “Seasons”; “Funny pictures”; “Labyrinth”; “Day”; “Learning to dress”; “Funny laces and buttons”. Most of the panels (modules) are made of wood, there are panels made of wood combined with textiles, of various functional purposes. The maximum dimensions of one panel with a didactic game (WxDxH, cm) are 50x50. For the effective use of ICRCs, we have developed recommendations for their use and didactic games-classes.

When conducting games-classes using these panels (modules) we took into account the individual capabilities of each child with motor cerebral pathology, and distributed the load of classes for each in such a way that a child with motor disorders could do the task and noted each result obtained.

The duration of didactic games-classes with preschoolers with motor cerebral pathology using these panels: from 10 to 25 minutes, depending on the age, as well as the motor capabilities and condition of the child. At each lesson, they necessarily carried out a physical education break and observed an orthopedic regime.

Two adults participated in conducting games-classes using the MCRK in the conditions of an educational organization: an educator who presented the conditions of the game, supervised the course of the game, and a second adult (tutor, assistant, parent) who helped the teacher by repeating his actions and reproducing them together with each child with cerebral palsy.

The results of the study. The developed educational complex of games-classes aimed at correcting cognitive development disorders of preschoolers with cerebral palsy based on the use of ICRC has been successfully introduced into the practice of pedagogical activity of the State Budgetary Institution of the Complex Rehabilitation and Educational Center of Moscow, Ramenki, has shown its effectiveness.

Literature

1. Huseynova A.A. Special conditions for obtaining education by students with severe (multiple) developmental disorders. In the collection: Problems of implementing the Federal State Educational Standard for Children with Disabilities. Collection of articles based on the materials of the round table. Comp.: I.Y. Levchenko, A.S. Pavlova, M.V. Sheshukova. 2016. pp. 47–54.
2. Levchenko I.Yu., Abkovich A.Ya. Variability of special educational needs of children with disorders of the musculoskeletal system as a basis for

- designing special learning conditions / Defectology. – 2017. – No. 2. – pp. 14–21.
3. Manuylova V.V. Subject-developing environment: a condition for the successful development of preschoolers with disabilities //Preschooler. Methodology and practice of education and training. 2018. No. 5. pp. 27–35.
 4. Paramonova G.V. Complex rehabilitation of preschool children with disorders of the musculoskeletal system. Correctional pedagogy: theory and practice. 2020. No. 1 (83). pp. 10–12.
 5. Prikhodko O.G. Special and inclusive education of children with motor disorders in the system of complex stage-by-stage rehabilitation. In the collection: Continuous inclusive education: theory, history, methodology. materials of the XI International Theoretical and Methodological Seminar. 2019. pp. 8–17.

Особенности внимания младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Рябинникова К.В.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: Ksusha1307@yandex.ru

Научный руководитель – Антонова Е.Е.

доцент кафедры «Специальное (дефектологическое) образование»,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: lantonova@bk.ru

Ключевые слова: произвольное внимание, умственная отсталость, младшие школьники, трудности в обучении.

Эффективность всех видов деятельности человека во многом зависит от внимания. Для развития познавательной деятельности значимым является произвольное внимание. От уровня развития произвольного внимания зависит успешность обучения и социализация.

Внимание рассматривают как познавательный процесс, заключающийся в избирательной направленности на конкретном объекте. При этом в отличие от других познавательных процессов внимание не имеет четкого содержания, но принимает участие в любой психической деятельности [1].

В работах Беляковой И.В., Выготского Л.С., Забрамной С.Д., Певзнер М.С., Рубинштейн С.Я. и др. отмечается, что у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) более сохранными и развитыми выступают непроизвольные процессы, в том числе и непроизвольное внимание.

Произвольное внимание младших школьников с интеллектуальными нарушениями характеризуется повышенной отвлекаемостью, истощаемостью, низкой концентрацией, трудностями переключения и небольшим объемом. При этом исследователи отмечают, что состояние свойств внимания зависит от нейродинамики. Результаты ряда исследований показывают, что у младших школьников с умственной отсталостью снижена способность к распределению внимания между видами деятельности [3].

Слабость произвольного внимания, которая выявляется у младших школьников с умственной отсталостью связывают с недоразвитием волевых качеств личности. Авторы отмечают, что слабость произвольного

внимания в свою очередь затрудняет формирование базовых учебных действий [2, 4].

Актуальность исследования заключается в том, что внимание неразрывно связано со всеми психическими процессами. Внимание является одним из условий развития познавательной деятельности. При разработке адаптивных программ обучения необходимо учитывать индивидуальные особенности развития произвольного внимания.

С целью выявления уровня сформированности произвольного внимания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 10 детей, прошедших ЦПМПК и обучающихся во втором классе по Адаптивной образовательной программе (Вариант 9.1.).

Диагностическая программа состояла из пяти методик:

- методика «Таблицы Шульта»;
- методика «Запомни и расставь точки» (по Немову Р.С.);
- методика «Найди и вычеркни» (по Немову Р.С.);
- методика «Тест Пьерона-Рузена»;
- методика «Корректирующая проба».

Все задания были адаптированы с учетом интеллектуальных возможностей детей. Каждое задание предъявлялось индивидуально. При необходимости оказывалась помощь.

Анализ результатов по методике «Таблицы Шульте» показал, что в среднем младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости справлялись с одной таблицей за три минуты. Для большинства детей данное задание оказалось сложным. Характерными ошибками при выполнении заданий было то, что школьники забывали цифру, которую уже нашли, путались в числовом ряду. Трое школьников не справились с заданием, отказавшись выполнять инструкцию.

Анализ результатов по методике «Запомни и расставь точки» показал, что восемь учащихся смогли запомнить и затем воспроизвести только задание в рамках первой таблицы, в которой нужно было запомнить расположение двух объектов. При этом следует отметить, что правильно расположили оба объекта только трое учащихся. Характерной ошибкой при выполнении данного задания было то, что учащиеся могли запомнить количество объектов, но расположить их верно затруднялись. Трудности с выполнением последующих таблиц могут быть связаны с особенностями памяти.

Анализ результатов методики «Найди и вычеркни» показал, что большинство младших школьников с легкой степенью умственной отсталости смогли справиться с заданием. Им удалось просмотреть весь предъявляемый бланк за отведенное время. Наибольшие затруднения при выполнении задания у школьников были связаны с прослеживанием строки и удержанием в памяти вычеркиваемого объекта.

Характерными ошибками при выполнении методики «Тест Пьерона-Рузера» был пропуск строки. Школьники при выполнении задания чаще опирались не на имеющийся образец, а на объекты, которые сами заполнили, при этом они переносили уже допущенные ошибки на новые объекты. Анализ результатов позволил выявить детей, которые справились с заданием без ошибок, заполнив 31–32 объекта без ошибок. Однако большинство школьников за отведенное время справлялись лишь с 9–10 объектами, при этом допуская 2–3 ошибки.

Анализ результатов методики «Корректурная проба» показал, что характерным для школьников с легкой степенью умственной отсталости является прослеживание строки пальцем или ручкой. Несмотря на то, что дети помогали себе, они часто теряли нужную строку. Трое школьников смогли просмотреть большое количество строк в бланке (27–36), при этом в их работах было выявлено большое количество ошибок (10–12 строк). Большинство школьников смогли просмотреть 7–10 строк, при этом в их работах было выявлено 3–5 ошибочных строк.

Выявленные особенности свидетельствуют о том, что у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости сужен объем внимания, слабая устойчивость, трудности с переключением.

Литература

1. Бердников Д.В. Внимание как специфический психофизиологический процесс регуляции целенаправленной деятельности // Журнал фундаментальной медицины и биологии. – 2017. – № 4. – С. 21–29.
2. Болдырева В.Э., Терзи Я.П. Особенности развития произвольного внимания у младших школьников с умственной отсталостью // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 04 (81). Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-razvitiya-proizvolnogo-vnimanija-u-mladshikh-shkolnikov-s-umstvennoj-otstalostyu.html> (Дата обращения: 09.10.2023)
3. Шаповалова О.Е. Внимание в структуре познавательной деятельности умственно отсталых школьников / О.Е. Шаповалова // Методика обучения и воспитания и практика 2017/2018 учебного года: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2018. – С. 55–61.
4. Яковлева И.М. Развитие базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью в процессе обучения решению математических задач / И.М. Яковлева, Е.В. Скира // Специальное образование. – 2022. – № 1(65). – С. 150–161.

Features of attention of younger schoolchildren with mental retardation (intellectual disabilities)

Ryabinnikova K.V.

*student, Moscow State University
of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russian Federation
e-mail: Ksusha1307@yandex.ru*

Keywords: arbitrary attention, mental retardation, elementary school students, learning difficulties.

Особенности коррекционной работы с детьми с умственной отсталостью

Сазонова Е.А.

*Магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: Lena.Sazonova.99@mail.ru*

Ключевые слова: коррекционная (специальная) педагогика, коррекционная работа, дети с умственной отсталостью.

Научная новизна исследования обусловлена вниманием к вопросу понимания причин умственной отсталости у детей и необходимости коррекционной работы с детьми с умственной отсталостью. Умственная отсталость у детей раннего возраста обусловлена разными причинами, как неполноценностью физико-ментального, психоэмоционального развития ребенка, так и условиями неблагополучного социума, семьи, некоторыми наследственными причинами развития. Это требует внимания к этой проблеме со стороны педагогов, психологов по коррекции поведения, развитию в них разумной деятельности. Эти процессы связаны с необходимостью помощи таким детям в преодолении факторов неблагополучного развития и адаптации в социуме, развитию компенсаторных процессов в организме ребенка. Проблема исследования заключается в понимании природы умственной отсталости у ребенка и вида ее в каждом конкретном случае, так как в работе с такими детьми требуется персонализированный подход со стороны педагогов, психологов, всех взрослых, которые находятся во взаимодействии с таким ребенком с раннего возраста. Со стороны педагогов, психологов по коррекционной работе с детьми потребуются значительные усилия и внимание для благополучного решения вопросов по актуализации возможности необходимых деятельностных процессов у ребенка, способности получать знания, проявлять интерес к окружающему миру, среде, важно обучать ребенка практическому опыту [3, с. 72]. Роль педагога-психолога очень важна, так как он того, насколько получится понять и раскрыть в ребенке способность к самостоятельной деятельности, адаптации зависит успех дела коррекционной работы с ребенком, которому необходима такая помощь, организация процесса обучения и воспитания [3, с. 73]. Данная проблема особенно актуальна в наше время, когда скорости и формы социальных коммуникаций меняются, развиваются информационно-коммуникационные технологии. Методология исследования. В качестве методов исследования использовались такие методы как анализ научной информации, дедукция, индукция, системный подход. Используемый подход к решению проблемы связан с оценкой состояния

изученности данной темы в рамках научно-теоретических знаний, исследованию темы насколько успешны существующие методики коррекционной деятельности с умственно отсталыми детьми, насколько они эффективны, какие есть социолого-педагогические, социолого-психологические исследования по данной теме. Сейчас основное направление коррекционной деятельности педагогов, психологов – работа с ребенком и его обучение в процессе развития мышления ребенка. В настоящее время ведущими методами обучения детей с нарушениями развития, умственной отсталости с детьми являются работы Л.А. Венгера, С.Л. Новоселовой, Л.В. Костюк и др. В своей деятельности педагоги, психологи опираются на концепцию развития форм мышления, которая связана с развитием наглядных форм деятельности и словесно-логической операционной деятельности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, Ж.И. Жиф и т.д.). У умственно отсталого ребенка низкий уровень коммуникаций, развития, он инертен и безынициативен, отсутствует интерес к познанию и любопытству нового в окружающей жизни. Часто педагоги, психологи ставят окончательный диагноз, вплоть до радикального, что в этом виноват фактор наследственности. А важно в работе педагога, психолога понять этимологию причины диагноза и попытаться найти свой способ коррекционных действий, как на основе показавших себя эффективных практик, так и предлагая новации в методах и подходах к развитию коррекционной деятельности в работе с умственно отсталым ребенком. Имеет смысл обратить внимание на работы известных исследований в этой области. (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.Л. Новоселова и др.).

У ребенка в раннем возрасте, в дошкольном возрасте есть три формы мышления, которые взаимосвязаны друг с другом: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Способность человеческого сознания понимать окружающей, включаться сознанию в его познание зависит как у человека устроены процессы познания окружающей действительности и окружающего мира. Форма восприятия внешнего мира, мыслительные процессы в головном мозге зависят от того, насколько у человека развита речевая деятельность. Речь является связующим звеном в психомоторных функциях психики человека и работы его сознания, что в свою очередь связано с тем как ребенок реагирует на внешние раздражители, насколько он способен обобщать, планировать, регулировать деятельность, что характерно для познавательной деятельности вкупе с речью. Исходя из того, что в раннем дошкольном возрасте у ребенка преобладает наглядно-действенное мышление, представляет интерес рассматривать вопросы предметно-практической и речевой деятельности. Мыслительная деятельность ребенка связана с тем как работает его сознание, в какой среде он живет и воспитывается, как в нем развиты процессы познания окружающего мира, так как ребенку присущ дух познания и исследования, творчества.

Ребенок не самостоятелен в выборе личного пространства, окружающей среды, предметов и действительности окружающего мира. Все социальное пространство ребенка организовано процессами, которые мало зависят от его воли и желаний. Только взрослый организует эмоциональное взаимодействие с ребенком в начале его жизни и первых годах жизни. То, как развивается ребенок, как формируется его психоэмоциональная включенность, как он различает предметный мир и насколько он интересен ему свидетельствует о процессах, которые обуславливают развитие ребенка в данной обстановке, социальной среде. Слабый интерес ребенка к предметному миру, к окружающему пространству может сигнализировать об искажениях развития ребенка, нарушениях развития. Динамика процессов взаимодействия с предметным миром может влиять на психологическое состояние ребенка., определять факторы проявления некоторых признаков умственной отсталости (О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова, 1980 и др.) [1, с. 72]. Отмечено, что умственно отсталые дети значительно отстают в освоении предметного мира, в отличие от других детей. Общение со взрослыми – индикатор его общения и формирования предметных действий. Эмоционально-положительное действие формируется благодаря усилиям со стороны взрослого при общении с таким ребенком [2, с. 65–68].

Взрослый способен наблюдать как у ребенка развита способность самостоятельной работы мысли, способность к анализу, логике, участию в процессах по исправлению ошибок неправильных действий, как в ребенке обнаруживается желание оперировать с предметами по достижению положительных результатов в последующих действиях, устраняя недостатки предыдущих действий. Чем раньше с ребенком занимаются коррекцией его самостоятельной деятельности, тем лучше педагогические результаты. Здесь важно обучить, развить в ребенке способность самостоятельно формировать связь между практическим опытом и наглядно-образными представлениями, найти форму развития у ребенка мыслительной деятельности, выявить как у ребенка развито внимание и чем его можно заинтересовать, насколько он понимает тот мир и окружающее пространство, действительность. На первом этапе, приступая к коррекционной деятельности с ребенком важно определиться в методе, содержании метода, который обусловлен возможностью применения его в конкретном случае умственной отсталости. Основная работа педагога будет направлена на обучение его взаимодействию с предметной деятельностью, а именно:

1. знакомство с предметами в порядке логики усложнения знакомства с предметом, понимания его, изучения, исследования интереса ребенка к предмету и его эмоций при его виде, интереса к познанию предмета;

2. усложнение задачи: добавление количества предметов и способность определять логику манипуляций с предметом, понимать взаимосвязь предметов и возможность проведения тех или иных манипулятивных действий с этим предметом, это принцип работы с паззлами, конструкторами, фигурами М. Монтессори;
3. идентифицировать предмет и его изображение, понимать разницу и смысл изображения, понимать, как соотносится реальный предмет и его изображение;
4. детализация смыслов познаваемого предмета, предметов, описание назначения, применения предмета, с использованием словесно-логических объяснений взаимосвязи предмета и действий с ним [4, с. 77–82].

Обычно ребенку дается краткая характеристика, словесная инструкция предметов и их изображений на картинках. Предлагаются варианты использования предмета в разных игровых и практических ситуациях. На втором этапе в задачу педагога входит развитие когнитивных способностей ребенка. Педагогу необходимо познакомить ребенка со свойствами предметов, объяснить, показать их назначение, помочь ребенку исследовать предметы, научиться понимать и распознавать свойства предметов (на вид, ощупь, вкус, дать описательные характеристики, прислушаться к звукам, запахам и т.д.) [5, с. 360–377]. Третий этап – этап расширения и закреплении сенсорного и практического опыта ребенка в процессе познания предметов и практического опыта деятельности с ними. Ребенку необходимо научиться всесторонне понимать свойства предметов. В результате у ребенка должен сформироваться понятийный аппарат семантики смыслов слов и предметов. В процессе знакомства с предметами педагогу важно разъяснять применение предметов, чтобы ребенок, закрепляя свои знания, способен был отвечать на вопросы педагога о назначении предмета, его свойствах. В этой работе педагогу важно кооперироваться с родителями.

Полученные результаты исследования говорят о том, что вопросы коррекционной работы с умственно отсталыми детьми требуют особых научно-теоретических знаний в этой области. Педагогу-психологу потребуется выработать персональный, индивидуальный подход к работе с ребенком, на основе анализа и понимания того, какая коррекция и в каких вопросах потребует конкретному ребенку, так как здесь не может быть жестких общих схем.

Главное для работы с умственно-отсталыми детьми – иметь яркое познавательное пространство, профессиональный, внимательный педагогический подход к занятиям коррекционной деятельностью, разнообразный спектр методик, выбор игрушек, игр, предметов, изобразительный, художественно-дидактический материал для проведения

коррекционной деятельности и оказания помощи ребенку в развитии, предметно-практической деятельности, приобретения когнитивного, образного, эмоционально-эстетического опыта. Огромный успех – добиться от самого ребенка понимания того, что ребенок имеет свое внутреннее «я», которому важно научиться взаимодействовать с такими понятиями как «мы», понимать, что в мире есть живое и неживое – предметы и люди, окружающий мир. Также важно и педагогу, психологу учитывать фактор личности ребенка, пониманию того, что у ребенка есть свое внутреннее «я», есть окружающий мир во всем многообразии, важно помочь ребенку сформировать понятия о предметном мире, ассоциативных понятиях, понять – насколько это представлено в психике и сознании ребенка. Обеспечить ребенку получение опыта в игровых ситуациях, практических ситуациях, помочь ему обрести самостоятельность и быть самостоятельным, по мере возможностей его формы умственной отсталости, эффективности применения тех или иных коррекционных практик, методик, методов, основанных на современных научно-теоретических знаниях данного вопроса.

Литература

1. Гаврилушкина О.В. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О.В. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение. – 1985. – 72 с.
2. Кулеша Э.Ж. Освоение предметных действий умственно отсталыми дошкольниками // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 65–68.
3. Лапошина Э.В. Особенности ознакомления умственного отсталых дошкольников с некоторыми предметами ближайшего окружения // Дефектология. – 1991. – № 6. – С. 72–73.
4. Стребелева Е.Л. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология. – 1991. – № 3. – С. 77–82.
5. Сухотина Н.К. Умственная отсталость // Психиатрия. Справочник практического врача / Под ред. А.Г. Гофмана. – М.: МЕДпресс-информ. – 2006. – 360–377 с.

Features of correctional work with children with mental retardation

Sazonova E.A.

*Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russian Federation*

e-mail: Lena.Sazonova.99@mail.ru

Keywords: correctional (special) pedagogy, correctional work, children with mental retardation.

Изучение компонентов голосовой функции студентов-дефектологов

Салахова А.С.
магистрант,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: salakhov6808@gmail.com

Артемова Е.Э.

профессор кафедры «Специальное (дефектологическое) образование»,
декан факультета «Клиническая и специальная психология» МГППУ,
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ)
г. Москва, Российская Федерация
e-mail: artemovaee@mgppu.ru

Ключевые слова: компоненты голосовой функции, профессиональные нарушения голоса, профилактика нарушений голоса, лица голосо-речевых профессий, дисфония.

Голос каждого человека уникален и многофункционален. Он является речевым компонентом, который выполняет эмоционально-экспрессивную функцию, коммуникативную, а также информативную. Но голос может выступать и в качестве профессионального инструмента для представителей многих профессий. Одними из тех, для кого важно сохранное состояние голосовых компонентов, являются педагоги-дефектологи. Важным в профессии любого педагога является наличие здорового голоса, который должен быть звучным, гибким, громким, выдерживающим многочасовые голосовые нагрузки. Исследуя голосовые нарушения педагогических работников, Ю.С. Василенко и О.С. Орлова пришли к заключению, что процент возникновения патологий голосового аппарата значительно возрос в последние годы. Заболевания голосового аппарата влекут за собой снижение эффективности работы голоса: он становится слабым, хриплым, монотонным. В конечном итоге патологии могут привести к полной потере голоса, что означает невозможность осуществления профессиональной деятельности.

Обследование голосовых компонентов затруднено в связи с малоэффективными методами исследования голосовых нарушений, а также игнорированием симптомов самими педагогами.

Таким образом, возникает потребность в разработке такой методики, позволяющей своевременно обнаружить первичные симптомы патологий голоса, что даст возможность предотвратить увеличение процента голосовых нарушений у дефектологов.

Мы разработали и провели диагностическое исследование компонентов голоса студентов 4 курса, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». За основу были взяты методические приемы из научных трудов таких авторов, как Е.Э. Артёмова, А.М. Бруссер, И.А. Михалевская, Е.В. Лаврова, О.С. Орлова, Й. Паан. [1, 2, 3, 4]

Методика состоит из двух блоков. В первом блоке объективным методом оценивали максимальное время фонации (МВФ) и коэффициент «с/з» с целью выявления нарушений фонационного дыхания, которые также могут отразиться на работе голосового аппарата. Во втором блоке субъективным методом были обследованы такие характеристики голоса, как сила, высота и тембр. Каждый блок включал в себя задания, в которых прописывалось ход выполнения и инструкции, а также критерии количественно-качественной оценки результатов.

После проведения диагностического обследования голоса студентов мы получили следующие результаты.

При вычислении показателей коэффициента «с/з» было выявлено, что результатами, соответствующими норме, обладают 35% от общего числа обследуемых (таблица 1).

Таблица 1
Показатель коэффициента «с/з» у студентов-дефектологов

Число студентов	Значение коэффициента «с/з»					
	< 0,9	Процентное соотношение	> 1,1	Процентное соотношение	0,9–1,1 (норма)	Процентное соотношение
20	11	55%	2	10%	7	35%

Для изучения максимального времени фонации студентов мы сравнивали результаты, полученные до и после голосовой нагрузки. Обследуемым было предложено прочитать отрывок литературного произведения. Результаты, представленные в таблице 2, свидетельствуют о снижении показателей МВФ у большинства обследованных, что является одним из признаков слабой выносливости голоса.

Таблица 2
Сравнительная характеристика показателей максимального времени фонации до и после предъявления голосовой нагрузки у студентов-дефектологов

Число студентов	Максимальное время фонации							
	До голосовой нагрузки				После голосовой нагрузки			
	< 20 сек	%	> 20 сек (норма)	%	< 20 сек	%	> 20 сек (норма)	%
20	12	60 %	8	40%	11	55%	9	45%

Исследовав МВФ у каждого студента, мы также убедились в том, что только у 35% (таблица 3) обследуемых результаты соответствуют норме (как до, так и после прочтения текста).

Отклонение от нормы значений коэффициента «с/з» и МВФ свидетельствуют о нарушенном тоне голосовых складок и о плохо сформированном фонационном дыхании.

Таблица 3
Максимальное время фонации у студентов-дефектологов

Число студентов с МВФ, соответствующим норме (> 20 сек)	Процентное соотношение	Число студентов с МВФ ниже нормы (< 20 сек)	Процентное соотношение
7	35%	13	65%

Для совершения оценки компонентов голоса второго блока, нами был рассчитан примерный коэффициент успешности выполнения заданий (таблица 4).

Таблица 4
Коэффициент успешности выполнения заданий
(4-х бальная система оценивания)

Коэффициент успешности выполнения задания (%)	Полученные баллы	Степень нарушения компонентов голоса
> 85%	4 балла	Нарушений не обнаружено
60–84%	3 балла	Легкая степень нарушения
< 59%	0–2 балла	Грубая степень нарушения

Проанализировав результаты диагностики, мы выявили, что в основном у многих нарушена высота голоса. Студенты плохо управляли высотой голоса в соответствии с инструкцией. Немного лучше были выполнены задания, связанные с силой голоса, но и в этом случае почти у половины были отмечены трудности управления интенсивностью голоса. Сохранным голосовым компонентом оказался тембр голоса, вся группа обладает нормальным звучным голосом с широким диапазоном тембра. Таким образом, у обследуемых наблюдается плохо развитая гибкость силы и высоты голоса (таблица 5).

Таблица 5
Состояние голосовых компонентов студентов-дефектологов

Компонент голоса	Состояние компонентов голоса		
	Грубая степень нарушения	Легкая степень нарушения	Нарушений не обнаружено
Сила	2 (чел)	6 (чел)	12 (чел)
Высота	12 (чел)	4 (чел)	4 (чел)
Тембр	0 (чел)	0 (чел)	20 (чел)

Полученные результаты помогли нам выделить 3 группы студентов с различными степенями нарушения голосовых компонентов (таблица 6).

Группа 1. Низкая степень нарушения голосовых компонентов
Студенты имеют хорошие показатели по всем заданиям. Показатели коэффициента «с/з» и максимального времени фонации у них соответствующим нормам, что свидетельствует о сохранном тоне мышц голосовых складок. Процесс длительной фонации также не вызвал у обследуемых затруднений, что говорит о сформированном плавном речевом выдохе. Студенты успешно справились с заданием как до, так и после предъявления голосовой нагрузки, следовательно их голос обладает таким качеством, как выносливость. Задания второго блока, в котором обследовались высота, сила и тембр голоса, также были выполнены без затруднений. Это указывает на то, что студенты-дефектологи способны управлять своим голосом в соответствии с ситуацией, не прилагая каких-либо усилий. Таким образом, их голос гибкий, выразительный, звонкий, модулированный.

Группа 2. Средняя степень нарушения голосовых компонентов.
В эту группу вошло наибольшее число студентов. Показатели максимального времени фонации и коэффициента «с/з» отклонялись от нормы у большинства обследуемых выборки. У большей половины коэффициент «с/з» оказался ниже 0,9 (нормативного значения), а это является признаком гипертонуса голосовых складок. У остальных был отмечен гипотонус голосовых складок. Трудности были отмечены также при выполнении заданий на регуляцию высоты голоса: студентам трудно было воспроизвести речевой материал низким или высоким голосом, что указывает на недоразвитие гибкости голоса. Следовательно, студенты 2-й группы имеют быстро утомляющийся голос, с недостаточной гибкостью силы и с плохо сформированной мелодикой.

Группа 3. Высокая степень нарушения голосовых компонентов.
Самая малочисленная по числу студентов. Обследуемые столкнулись с трудностями при выполнении заданий как первого, так и второго блока. По результатам выполненных заданий из первого блока мы сделали вывод, что у студентов-дефектологов гипотонус голосовых складок, исчезающий, не приспособленный к длительным голосовым нагрузкам. Результаты второго блока позволили заключить, что у обследуемых плохо развиты гибкость интенсивности и высоты голоса.

В ходе исследовательской работы мы смогли достигнуть цель: выявить предрасположенность у студентов-дефектологов к возникновению профессиональных патологий голоса. Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что большая половина обследуемых сталкивается со сложностями при управлении собственными компонентами голоса, а также многие имеют трудности, связанные с фонационным дыханием и состоянием мышечного тонуса голосовых складок.

Таблица 6

3 группы студентов-дефектологов с различными степенями нарушения голосовых компонентов

Группы по степеням нарушения голосовых компонентов	Число студентов, входящих в группу
1 группа (низкая степень)	5 человек
2 группа (средняя степень)	13 человек
3 группа (высокая степень)	2 человека

Проанализировав результаты, мы обнаружили, что практически все студенты предрасположены к возникновению голосовых расстройств в той или иной степени. Именно поэтому необходимо проводить своевременное обследование голосовых компонентов, чтобы не столкнуться с патологиями голоса в профессиональной деятельности.

Литература

1. *Артемова Е.Э.* Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями // Монография. – Москва: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 123 с.
2. *Бруссер А.М.* Основы дикции. Практикум: Учебное пособие. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2022. – 88 с.
3. *Михалевская И.А., Лаврова Е.В.* Пособие по постановке речевого голоса для лиц речевых и вокальных профессий. – Москва: Образование плюс, 2006.
4. *Орлова О.С.* Система логопедической работы по коррекции и предупреждению нарушений голоса у педагогов: Дис. д-ра пед.наук. – Москва, 1998. – 250 с.
5. *Орлова О.С., Эстрова П.А., Калмыкова А.С.* Комплексный персонализированный подход в реабилитации больных с дисфониями // Современные технологии в диагностике и лечении патологии гортани и смежных дисциплинах: Сборник статей межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, посвященной 40-летию Омского фониатрического центра. – Москва: Омский государственный медицинский университет, 2016. – С. 51

Features of the voice components of future speech pathologist

Salakhova A.S.

*master student, Moscow State University
of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russian Federation
e-mail: salakhov6808@gmail.com*

Artemova E.E.

*Professor of the Department of “Special (Defectological) Education”,
Dean of the Faculty of “Clinical and Special Psychology” MGPPU,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russian Federation
e-mail: artemovaee@mgppu.ru*

Keywords: components of voice function, professional voice disorders,
prevention of voice disorders, persons of voice-speech professions, dysphonia.

Изучение пространственно-временных представлений у дошкольников с задержкой психического развития

Уткина К.А.

*студент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: kseniautkina691@gmail.com*

Научный руководитель – Антонова Е.Е.

*доцент кафедры «Специальное (дефектологическое) образование»,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
e-mail: lantonova@bk.ru*

Ключевые слова: пространство, время, пространственно-временные представления, задержка психического развития.

Пространственно-временные представления являются одними из важнейших представлений в познавательном развитии ребенка. Для понимания детьми представления о времени и пространстве довольно сложны в силу своей абстрактности, однако именно они являются основополагающими знаниями для дальнейшей социализации и адаптации в окружающем мире. Несформированность представлений о пространстве и времени затрудняют усвоение школьного материала на начальном этапе обучения.

В ряде работ отмечается, что развитие формирования представлений о пространстве и времени у детей с ограниченными возможностями здоровья подчиняется тем же законам, что и у детей нормальным ходом развития [1].

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья многочисленную группу составляют дети с задержкой психического развития (далее ЗПР). Дети с ЗПР имеют ряд особенностей развития психических процессов. У них отмечается низкая познавательная активность, слабая устойчивость внимания, сложности с запоминанием материала, низкая речевая активность, бедность активного и пассивного словаря, а также особенности восприятия-сложности в узнавании предметов на зашумленных иллюстрациях, в непривычном положении и с недостающими деталями.

В ряде работ отмечается, что типологические особенности детей с ЗПР также влияют и на формирование пространственно-временных представлений. Недостатки сформированности пространственных представлений у дошкольников с ЗПР заключаются в: трудностях ориентировки в собственном теле, теле человека, стоящего напротив, в формировании представлений о положении и движении предметов

и объектов в пространстве, в использовании в собственной речи предлогов, обозначающих пространственные отношения, сложности в узнавании фигур, сравнении величин предметов и объектов [2,3].

Актуальность исследования заключается в том, что недостатки пространственно-временных представлений детей с ЗПР негативно влияют на обучение в школе. Несформированность представлений о пространстве и времени затрудняют овладение навыками рисования, письма, чтения, счета и другим видам учебной деятельности. Для эффективной образовательной и коррекционно-развивающей деятельности детей необходимо своевременно выявлять трудности формирования представлений о пространстве и времени.

С целью выявления уровня сформированности пространственно-временных представлений у дошкольников с задержкой психического развития был проведен констатирующий эксперимент.

В исследовании приняло участие 16 старших дошкольников, посещающих группы компенсирующей направленности в дошкольных образовательных учреждениях. Все участники исследования имеют заключение Психолого-медико-педагогической комиссии и им рекомендована Адаптивная образовательная программа для детей с ЗПР.

Диагностическая программа была составлена с учетом психофизических возможностей детей с ЗПР и состояла из двух блоков. В основу были положены методики Н.Я. Семаго, М.М. Семаго «Диагностика пространственных представлений ребенка», Д.Б. Эльконина «Графический диктант», Т.Д. Рихтерман «Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста».

Первый блок заданий был направлен на выявление уровня сформированности пространственных представлений и включал задания на: ориентировку в собственном теле и тела человека, стоящего напротив; ориентировку на листе бумаги.

Второй блок заданий направлен на исследование уровня сформированности временных представлений: представлений о частях суток, днях недели, времен года и месяцев.

Анализ результатов выполнения заданий Блока 1, направленного на выявление уровня развития пространственных представлений, показал, что дети с ЗПР лучше всего справились с заданием на ориентировку в собственном теле, а самым сложным для них оказалось задание «Графический диктант».

По результатам выполнения заданий Блока 1 у дошкольников с ЗПР были выявлены трудности при ориентировке в правой/левой части тела, а также в представлении расположения частей тела без визуальной опоры.

При выполнении задания, которое было направлено на умение продолжить графический рисунок, у детей с ЗПР отмечалось неумение увидеть

рисунок, а также правильно его изобразить, сохранив верное количество клеток в нем. В ходе исследования было отмечено, что дети с ЗПР затруднялись в понимании инструкции, им требовалась обучающая помощь.

Анализ результатов выполнения заданий Блока 2, направленного на выявление уровня сформированности временных представлений, показал, что старшие дошкольники с ЗПР лучше всего справились с заданием на ориентировку в частях суток. Самым трудным оказалось задание на называние дней недели, а также в ориентировки их последовательности (Рис 1).

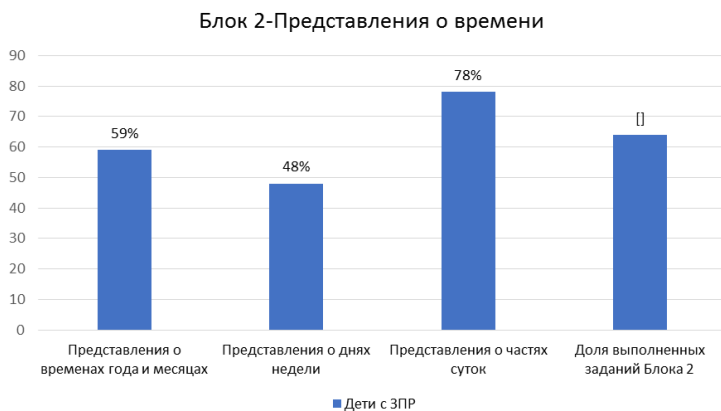


Рис. 1. Процентное значение выполненных заданий Блока 2 детьми с ЗПР

По результатам выполнения заданий Блока 2 у дошкольников с ЗПР были выявлены трудности в назывании времен года и их отличительных признаков, в назывании месяцев, дней недели и частей суток по порядку.

На основе анализа результатов выполнения блоков заданий нами были выделены уровни сформированности пространственно-временных представлений.

Анализ результатов позволил выявить, что у 63 % детей с ЗПР пространственно-временные представления находятся на низком уровне сформированности (Рис. 2), который характеризуется наличием многочисленных ошибок при выполнении заданий. Отмечаются трудности при ориентировке в пространстве, особенно при определении правой/левой стороны собственного тела, а также человека, стоящего напротив. В большинстве случаев дошкольники с ЗПР отображали позы «зеркально». Без помощи взрослого дети затрудняются в ориентировке на листе бумаги, в большинстве случаев приступали к работе недослушав инструкцию. Трудности с ориентировкой на листе бумаги возникали

уже на этапе определения верха и низа листа. Большинство детей в случае затруднений отказывались от выполнения заданий. У детей отмечаются трудности в ориентировке в частях суток, днях недели, времена года, имеющие сходные признаки. Характерным являлось то, что называть части суток, дни недели, времена года по порядку большинство старших дошкольников смогли, при этом продолжить воспроизведение временных категорий от заданного параметра не могут.

Уровни сформированности пространственно-временных представлений у детей с ЗПР

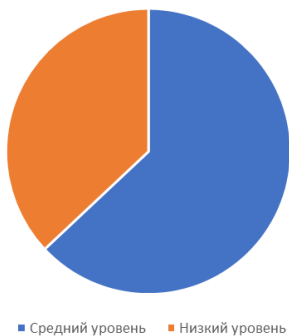


Рис. 2. Распределение уровней усвоения пространственно-временных представлений дошкольниками с ЗПР

Средний уровень сформированности пространственно-временные представления был выявлен у 37% дошкольников с ЗПР, принявших участие в исследовании. Для детей со средним уровнем сформированности пространственно-временных представлений характерно уменьшением количества ошибок при выполнении заданий на ориентировку в собственном теле. При этом стоит отметить, что ориентировка в теле человека, стоящего напротив, также затруднена. Оказываемая помощь со стороны взрослого лишь незначительно уменьшает количество ошибок и отказов от выполнения задания. При ориентировке на листе бумаги (воспроизведение рисунка по словесной и зрительной инструкции) отмечалось неверное направление рисунка и неверное количество элементов, без помощи со стороны взрослого дошкольники ошибки не видели и не исправляли. Также у детей, имеющих средний уровень сформированности представлений о пространстве и времени, было выявлены трудности при выстраивании временных понятий в заданной последовательности. У них возникали трудности как в назывании месяцев, дней недели, так и при отнесении месяцев ко времени года. При оказании лишь незначительная часть респондентов справлялась с заданиями.

На основе выявленных уровней сформированности пространственно-временных представлений предполагается определить направления коррекционно-развивающей работы и подобрать содержание.

Литература

1. Антонова Е.Е. Сравнительное изучение пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи / Е.Е. Антонова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2023. – № 3 (64).
2. Борякова Н.Ю. Формирование временных представлений у дошкольников с задержкой психического развития в процессе коррекционной работы / Н.Ю. Борякова, О.А. Баранова // Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения: Материалы Международной научно-практической конференции. – Калуга: ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», 2023. – С. 420–428.
3. Лежава А.Е. Особенности ориентировки в схеме собственного тела старших дошкольников с задержкой психического развития / А.Е. Лежава, Е.Е. Антонова // Наследие В.И. Лубовского и современные тенденции развития специального и инклюзивного образования: Сборник научных трудов по материалам XVI Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной памяти профессора Р.Е. Левиной. Курск: Курский государственный университет, 2023. – С. 275–278.

The study of spatio-temporal representations in preschool children with mental retardation

Utkina K.A.

*student, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russian Federation
e-mail: kseniautkina691@gmail.com*

Keywords: space, time, spatio-temporal representations, mental retardation, preschool children, learning difficulties

Особенности синтаксической структуры речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Федорова А.С.

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

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: fedorova.anastasia.s@yandex.ru

Артемова Е.Э.

кандидат педагогических наук, профессор,

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

e-mail: artemovaee@mgppu.ru

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, синтаксический строй речи, грамматический строй речи, дошкольники с нарушениями речи.

В логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи важное место занимает работа по коррекции грамматического строя речи, в том числе над синтаксической структурой речи. Этой проблеме уделяется особое внимание, так как трудности с построением различных типов предложений затрудняют коммуникацию со взрослыми, сверстниками, отражаются на развитии познавательной деятельности. В период школьного обучения нарушения синтаксического строя речи отразятся на письменной речи ребенка, что в последствии приведет к сложностям освоения образовательной программы, снижению успеваемости и мотивации.

Проблема исследования – какова специфика сформированности синтаксической структуры речи у дошкольников с общим недоразвитием речи?

Задача исследования – выявить особенности синтаксического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи для дальнейшего построения программы коррекционной работы.

Научная новизна – расширены представления об особенностях синтаксического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В исследовании были использованы следующие **методы**: теоретический (анализ литературы по теме исследования); эмпирический (констатирующий эксперимент); количественный и качественный анализ полученных данных.

Методологическая основа исследования:

- Теория речевого развития ребенка (А.А. Леонтьев).
- Положения о развитии грамматического строя речи в онтогенезе (М.М. Алексеева, А.Н. Гвоздев, В.П. Глухов, Е.Ф. Собонович, С.Н. Цейтлин).

- Исследования сформированности синтаксического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичева).

С целью изучения особенностей сформированности синтаксического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи были подобраны диагностические задания из методик Р.И. Лалаевой и Н.М. Трубниковой. Задания были подобраны таким образом, чтобы изучить навыки составления разных типов предложений. Методика исследования состояла из двух блоков. Первый блок направлен на изучение составления простых предложений, второй блок на изучение составления сложных предложений. В каждом блоке детям предлагалось составить предложения из слов данных в начальной форме, выполнить верификацию предложений и составить предложения по картинкам.

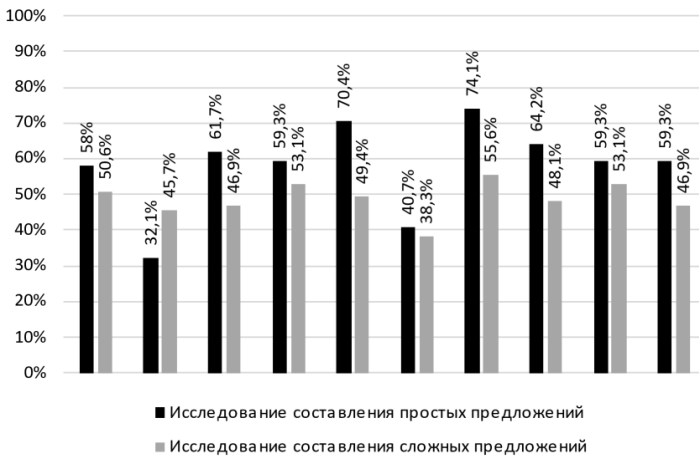


Рис. 1. Сравнительный анализ успешности выполнения заданий на исследование составление простых и сложных предложений

Анализируя результаты исследования (блок 1 и блок 2), представленные на рисунке 1, можно сделать вывод, что задания на составление простых предложений были более доступны дошкольникам с общим недоразвитием речи, чем задания на составление сложных. Мы предполагаем, что это связано с незаконченностью формирования структуры сложного предложения.

При анализе результатов выполнения заданий 1 блока мы выявили, что составление предложений по картинкам детям давалось успешнее по сравнению с остальными заданиями. Скорее всего это связано с использованием наглядности в качестве зрительной опоры при составлении предложений.

При анализе результатов выполнения заданий 2 блока нами было выявлено, что лучше всего дошкольники справились с заданием на составление сложных предложений из слов в начальной форме, особенно сложноподчиненных предложений. Труднее всего давались задания на составление предложений по картинкам, также трудности отмечались при составлении сложноподчиненных предложений. На наш взгляд эти трудности обусловлены несформированностью причинно-следственных связей и глубинного синтаксиса.

Хочется отметить, что наибольшие трудности дети испытывали при выполнении заданий на верификацию простых и сложных предложений. Вероятнее всего, это связано с непониманием логико-грамматических конструкций и недостаточной сформированностью поверхностного синтаксиса.

Также были описаны типичные ошибки, которые допускали дошкольники при составлении различных типов предложений. Для удобства данные представлены в виде таблицы (таблица 1).

Таблица 1

Анализ качественных ошибок

Типология ошибок	кол-во	%
Пропуск союзов	80	25,7%
Пропуск второстепенных членов предложения	74	23,8%
Нарушение порядка главных членов предложения	30	9,6%
Пропуск главных членов предложения	23	7,4%
Неправильное употребление союза	18	5,8%
Неточное употребление слов	12	3,9%
Нарушение связи слов в предложении	18	5,8%
Нарушение порядка второстепенных членов предложения	15	4,8%
Разделение одного предложения на два	13	4,2%
Пропуск слов в предложениях с однородными членами	10	3,2%
Отдельное название слов	7	2,3%
Замена однородных членов предложения одним словом	4	1,3%
Пропуск предлогов	3	1%
Добавление предлога	2	0,6%
Неправильное употребление предлога	2	0,6%
Добавление союза	0	0%
Всего	311	100%

Анализируя типологии ошибок дошкольников с общим недоразвитием речи, представленные в таблице 1, можно отметить, что наиболее частотной ошибкой является пропуск союзов. Также частотной ошибкой был пропуск второстепенных членов предложения. Дети с общим

недоразвитием речи допускали ошибки в виде пропуска главных членов предложения, нарушения связи слов в предложении и даже отдельное название слов.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи синтаксический строй речи оказывается несформированным. Нарушения проявляются как на глубинном, так и на поверхностном уровне. Для предупреждения появления нарушений письменной речи на этапе обучения в школе необходимо в дошкольный период осуществлять качественную коррекционную работу с детьми данной категории.

Литература

1. *Большакова А.Е.* К постановке проблемы изучения синтаксической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / А.Е. Большакова, Г.Н. Градова // Актуальные вопросы психологии и формирования здорового образа жизни студенческой молодежи: Сборник научных трудов XV Международной студенческой научной конференции, Архангельск, 15 февраля – 15 марта 2023 года. – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2023. – С. 20–27.
2. Синтаксические нарушения у детей с общим недоразвитием речи / Е.В. Жулина, И.В. Лебедева, К.С. Воронцова // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73–1.
3. *Лалаева Р.И.* Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учеб.-метод. пособ. / Р.И. Лалаева. – СПб.: Наука-Питер, 2011. – 102 с.
4. *Смирнова М.Е.* Логопедическая работа по овладению синтаксической структурой предложения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи третьего уровня / М.Е. Смирнова, Н.В. Гаркуша // Голос и коммуникации в современном мире: Материалы научно-образовательной конференции, посвященной Международному дню логопеда, Хабаровск, 14 ноября 2019 года / под ред. Н.А. Калугиной, Е.А. Лариной. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. – С. 109–116.
5. *Трубникова Н.М.* Логопедические технологии обследования речи: учеб.-метод. пособ. / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – 75 с.

Features of the syntactic structure of speech in preschoolers with general speech underdevelopment

Fedorova A.S.

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

Artemova E.E.

*Candidate of Sciences in Pedagogy, Professor,
Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
Moscow, Russian Federation
e-mail: artemovaee@mgppu.ru*

Keywords: general underdevelopment of speech, syntactic structure of speech, grammatical structure of speech, preschoolers with speech disorders.

СОДЕРЖАНИЕ

Часть 1.

Психологические исследования в образовании

Абдуллаев Т.И., Клименкова Е.Н.

Сравнение копинг-стратегий у студентов с субъективной и негативной позицией по отношению к учебной деятельности 3

Абгаров А.Л.

Личность руководителя в системе профилактики профессионального выгорания у педагогов общеобразовательной организации 9

Айгунова Б.К., Екимова В.И.

Замещающий родитель: личностные ресурсы и факторы риска 16

Акимов А.А.

Отношение к своему телу и стремление к здоровому питанию в подростковом возрасте 21

Алехина А.А.

Связь агрессивного поведения, социометрического статуса и эмоционального интеллекта младших подростков 24

Андреева К.Э., Николаева А.А.

Исследование проявлений подростковой агрессии: ценностный аспект 29

Байбакова Д.О., Плотникова Н.Н.

Изучение взаимосвязи риска буллинга и социометрического статуса младших подростков 35

Бегиджанова Ю.А.

Связь уровня агрессии мальчиков-подростков с их представлением о себе и об отношениях с отцом 40

Беликова А.А.

Об оценке обучаемости детей с нарушениями психического развития 45

Блинова К.В.

Особенности проявления коммуникативной компетентности у младших подростков в связи с индивидуально-типологическими особенностями и полом 48

Борисенко К.Ю.

Специфика алекситимической шкалы у студентов вуза: (на примере гуманитарной и инженерной специальностей) 53

<i>Буй Фьонг Тхао</i> Связь перфекционизма старших подростков с характеристиками их когнитивного развития	58
<i>Буланова А.К.</i> Образовательная среда как фактор формирования личности	62
<i>Вагер Е.А., Войтко О.К.</i> Особенности самоактуализации студентов на разных курсах обучения	66
<i>Васильева И.Е.</i> Образ сексуального человека у представителей учащейся молодежи	69
<i>Vasileva I.E.</i> The image of a sexual person among students.....	73
<i>Волохина О.Н.</i> Роль педагога в организации художественно-эстетических проектов.....	74
<i>Гордиенко С.О., Ильязова М.Д.</i> К вопросу об особенностях саморегуляции студентов с высоким уровнем личностной тревожности.....	79
<i>Гуляева Д.Н.</i> Социально-психологическая адаптированность старших подростков с разным уровнем выраженности интернет-аддиктивного поведения	84
<i>Демина М.Г., Петрова Л.М.</i> Индивидуальный подход и сократический диалог в психолого-педагогическом сопровождении подростков группы риска.....	90
<i>Дударева А.А.</i> Отношение субъектов образовательной среды к буллингу	93
<i>Ермакова А.М., Холмогорова А.Б.</i> Психологические факторы риска эмоциональной дезадаптации подростков.....	101
<i>Жданова Т.А.</i> Исследование особенностей отношений в родительской семье у подростков с разным уровнем психологического благополучия.....	106
<i>Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В., Барышева Е.И.</i> Психолого-педагогическое сопровождение учащихся, находящихся в трудной жизненной ситуации, в рамках образовательного учреждения	111

<i>Казаков Д.О.</i> Социально-психологические условия удовлетворенности трудом педагогического коллектива	116
<i>Канарик В.Ю.</i> Психологические факторы эмоциональной дезадаптации учащихся: руминации вины и стыда	123
<i>Качалина Е.М.</i> Особенности агрессивности учащихся хореографического колледжа	127
<i>Качан В.Э.</i> Профилактика эмоциональной дезадаптации учащихся: тренинг эпизодической памяти	130
<i>Каримова К.О., Меркулова О.П.</i> Запросы студентов на психолого-педагогическую поддержку по вопросам саморазвития	133
<i>Карнилова К.Д.</i> Адаптация иностранных студентов в России	138
<i>Картамышева Ю.С., Меркулова О.П.</i> Представления подростков об успехе в деятельности	141
<i>Климакова М.В.</i> Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у старшеклассников с различными социометрическими статусами	146
<i>Козлова О.М.</i> Нравственные представления и творческий потенциал личности	152
<i>Комкова С.П.</i> Предикторы профессиональной успешности специалистов органа опеки и попечительства	157
<i>Левкович К.С.</i> Связь между доверием к другому и характером семейных отношений	163
<i>Лобко А.А.</i> Факторы, влияющие на формирование детских страхов школьного возраста	166
<i>Лысова П.С.</i> Уровень экологического сознания студентов высшей школы (на примере учащихся РУДН им. П. Лумумбы)	171

<i>Маркевич А.А., Войтко О.К.</i> Взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности у обучающихся колледжа	175
<i>Миловидова Ю.А., Брыкова Е.Ю.</i> Гендерные особенности профессионального самоопределения современных подростков.....	180
<i>Milovidova Y.A.</i> Modern threats to the security of the population in the conditions of urbanization	184
<i>Негинская В.А., Деулин Д.В.</i> Исследование проявления факторов тревожности у подростков в процессе подготовки и сдачи экзаменов	185
<i>Нечесова С.В.</i> Актуальность образовательных программ по формированию у подростков адекватного восприятия образа женщины	192
<i>Оськина А.О.</i> Установки на просоциальное поведение и отношения с сиблингом у юношей 15–17 лет	197
<i>Прохорова С.А., Брыкова Е.Ю.</i> Социометрический статус подростка в группе сверстников как отражение внутрисемейных отношений.....	202
<i>Репещук К.Ю., Красилов Д.А.</i> Образ наставника в системе ценностных ориентаций студентов	208
<i>Римский В.Г., Лучинкина И.С.</i> Психологический образовательный проект как способ улучшения эмоционального состояния студентов 1–5 курсов.....	215
<i>Ромонятова В.С., Гончарова С.С.</i> Событийная сфера жизненного пути у современных юношей и девушек	219
<i>Курьева В.С., Серебрякова Т.А.</i> Результаты реализации экспериментальной программы изучения культуры общения педагогов ДО	225
<i>Ситько И.П.</i> Особенности проявления тревожности старших подростков из классов различной профилизации обучения.....	230
<i>Слета А.Д.</i> Профилактика конфликтов среди обучающихся младшего подросткового возраста	236

<i>Смирнова А.В., Зотова Н.Г.</i> Педагогические подходы к коррекции цифровой игровой активности	240
<i>Солодкова А.В., Шепелева Е.А.</i> Взаимосвязь знаний о времени с другими показателями развития детей младшего школьного возраста.....	244
<i>Стратийчук Е.В.</i> Представления учителей о буллинге и инструменты снижения уровня буллинга в средних классах школы.....	249
<i>Судницикова А.В.</i> Кросс-культурные различия прощения в ситуации внутри- и межэтнического взаимодействия	254
<i>Сытник Д.В.</i> Социально-психологические факторы эмоционального выгорания педагогических работников общеобразовательной школы	260
<i>Сяктерева О.А., Шубина А.С.</i> Взаимосвязь внутриличностного эмоционального интеллекта с суверенностью психологического пространства личности у учеников старшего подросткового возраста.....	263
<i>Таранова Е.А.</i> Эмоциональное выгорание у студентов	267
<i>Тимофеева Е.А., Родина Е.С., Николаева Н.О., Гришель П.В.</i> Чувство юмора, осмысленность жизни, жизнестойкость и эмоциональный интеллект	269
<i>Романова Е.С., Тремаскина К.А.</i> Диагностика эмоционального интеллекта у студентов.....	275
<i>Тюлюкина К.В., Меркулова О.П.</i> Психологическая диагностика конфликтологической компетентности обучающихся подросткового возраста	279
<i>Черных О.Н., Маркова И.И.</i> Особенности мотивационной готовности к школе современных дошкольников	284
<i>Чуб Д.В., Черных Л.А.</i> Особенности личности студентов с аутоагрессией	289
<i>Чулюкин К.С.</i> Аутентичность младших школьников в контексте школьной среды.....	294

<i>Хабирова А.З.</i> Исследование основных тенденций поведения обучающихся в группе и их представлений о себе	298
<i>Хаматвалеева Д.Г.</i> Профессиональная мотивация студентов педагогических специальностей как показатель отношения к деятельности.....	302
<i>Яковлев Д.Ф.</i> Исследование школьного лидерства в контексте гендерных стереотипов.....	307
<i>Редькина Т.А., Коростелева Н.А.</i> Специфика конфликтов в туристической организации.....	311

Часть 2.

Педагогические исследования

<i>Артяева К.К., Караневская О.В.</i> Формирование социальных навыков у людей с расстройством аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями с помощью виртуальной реальности	316
<i>Баянов Д.И.</i> Ключевые soft-компетенции инженеров авиастроительной отрасли в их наставнической деятельности	319
<i>Биловол Е.О.</i> Опыт проекта «Инженер будущего» в реализации инженерного профиля старшей школы	324
<i>Быкова О.Ю.</i> Клуб интернациональной дружбы студентов как возможность быстрой социализации китайских студентов.....	329
<i>Вологодина О.С., Номоконова В.А.</i> Практический опыт наставнической деятельности в ГПОУ «читинский политехнический колледж».....	334
<i>Родионова Е.Е., Воробьёва И.М.</i> Влияние корректирующей обратной связи на повышении коммуникативной компетенции обучающихся английскому языку в средней школе	339
<i>Габдулхакова А.А., Насибуллов Р.Р.</i> Формирование ценностного	

отношения учащихся к отечественным культурным традициям: особенности и требования.....	343
<i>Гаврилова К.В., Избицкая О.В.</i>	
Этапы проектирования робототехнического устройства на платформе ARDUINO в рамках внеурочной деятельности «Умный дом»	350
<i>Галиева Д.Р., Габдрахманова Р.Г.</i>	
Формирование толерантности у учащихся старших классов.....	355
<i>Гапеева М.В.</i>	
Межпредметные исследовательские проекты для школьников как средство деятельностной профориентации	358
<i>Гребенюк М.В.</i>	
Исследование использования технологии искусственного интеллекта в образовательном процессе путем проведения анкетирования среди студентов	362
<i>Дроганова С.А.</i>	
Достоевский в классе: методы эффективного преподавания произведений великого писателя	367
<i>Жадько Н.В., Белоус С.В.</i>	
Формирование исследовательских компетенций студентов педагогической магистратуры.....	372
<i>Заварин А.Д., Кочешков Г.Н.</i>	
Формирование функциональной грамотности во внеурочной деятельности: опыт работы с 9-ыми классами социо-гуманитарного цикла.....	376
<i>Закирова М.Р.</i>	
Роль дисциплины «Творческое образование» при формировании креативной компетентности будущих инженеров-педагогов.....	383
<i>Закирова М.Р., Сулейманова Р.М.</i>	
Профессионально-педагогическая компетентность будущих учителей информатики	388
<i>Калмыкова А.С., Морозова А.В.</i>	
Изучение самооценки голоса у педагогов	393
<i>Качевская М.С.</i>	
Способы ускорения процесса адаптации студентов в вузе.....	398
<i>Козлова А.О.</i>	
Возможности эффективности	

использования программы для профилактики гаджет-зависимости у детей младшего школьного возраста.....	402
<i>Коровина С.С.</i>	
Формирование навыков межкультурной коммуникации в процессе преподавания английского языка	405
<i>Ли Т.</i>	
PEST анализ в информатизации педагогического образования в Китае на современном этапе	413
<i>Лихачев Т.Д., Половникова А.В.</i>	
Потенциал курса «История России» при формировании креативного мышления на уровне основного общего образования.....	416
<i>Мальцева Е.В.</i>	
Свобода педагога как ценностная категория в образовании: актуальность и перспективы исследования	420
<i>Мезенцева А.И.</i>	
Формирование гражданской позиции будущих педагогов	424
<i>Моисеенко А.Л.</i>	
Внедрение инновационной педагогической технологии «Точка роста» в образовательную деятельность школы	430
<i>Наговицина Е.А.</i>	
Создание родительского обучающегося сообщества на цифровой платформе как инструмент развития жизнестойкости подростков.....	434
<i>Нагорнова А.Ю., Нагорнова С.Ю.</i>	
Творческое образование в начальных и средних школах Японии	439
<i>Неверова Д.А.</i>	
Применение методики языковой анимации на уроках иностранного языка	443
<i>Omirezakov Rustem</i>	
The philosophy of environmental education: nurturing ecological consciousness for a sustainable future	449
<i>Оржиховская А.Д., Санина С.П.</i>	
Формирование учебной самостоятельности младшего школьника	453
<i>Плюсюк Г.С., Сахечидзе Я.Г., Лаврова О.А.</i>	
Разработка электронного интерактивного решебника по математическому анализу	457

<i>Поповичева Е.С.</i> Представления учителей о детерминантах субъективного благополучия учащихся.....	464
<i>Посакалова Т.А.</i> Наставничество в духовно-нравственном воспитании: опыт школьного театрального проекта с подростками.....	467
<i>Сахарова А.А.</i> Организация проектной деятельности в начальной школе: проблемы и решения	472
<i>Сивопляс Е.А.</i> Проектная деятельность по биохимии, молекулярной биологии и генетике на базе школы и университета.....	477
<i>Сигачева А.Г., Масалимова А.Р.</i> Поддержка студентов педагогической магистратуры при разработке и реализации стартапов.....	480
<i>Соловьева А.А.</i> Использование элементов сознательно-сопоставительного метода в преподавании РКИ аргентинским студентам	485
<i>Вачкова С.Н., Агеева Н.С., Суменкова Ю.И., Федоровская М.Н.</i> Наставничество как эффективная практика карьерного роста педагогических кадров в системе общего образования (на примере Сингапура, Японии и Китая)	489
<i>Трушлякова В.В.</i> Использование чат-ботов для автоматизации обратной связи и поддержки обучающихся.....	495
<i>Туманова Е.П.</i> Опыт студентов МГППУ в оказании психологической помощи осужденным женщинам, имеющих детей в доме ребенка при исправительной колонии	498
<i>Тюльгина А.Ю.</i> Веб-квест технологии на уроках английского языка.....	502
<i>Чернявская А.М., Штец А.А.</i> Ценностные ориентации как фактор профессиональной подготовки учителя начальных классов в форме дидактико-эпистемических задач	506
<i>Чмуневич А.И.</i> Экологическая грамотность учащихся: теоретический аспект.....	511
<i>Шанаева А.Т., Арчегова О.Р.</i> Профессиональное самоопределение студентов в педагогической практике наставника	516

<i>Шарапова Л.М., Башинова С.Н.</i> Применение цифровых технологий при обучении рисованию детей дошкольного возраста	521
<i>Юй Хунян</i> Обзор характеристик механизма оценки модели профессионального развития российских учителей	527
<i>Юрова А.С.</i> Социальная политика периода правления Бориса Годунова и Лжедмитрия I	532

Часть 3. **Исследования в области дошкольного детства и образования**

<i>Антуфьева Н.Е.</i> Проблема восприятия мультфильмов дошкольниками	537
<i>Бахотская М.А.</i> Особенности влияния гаджетов на коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста.....	543
<i>Диденко Е.В., Чудина Е.Ю.</i> Использование цифровых технологий на уроках окружающего мира как средство организации обучения младших школьников	547
<i>Дыденкова Е.А., Маннанова Е.А.</i> Тормозный контроль у детей старшего дошкольного возраста: образование матери, как фактор формирования	552
<i>Калинникова Е.В.</i> Влияние направленности общения дошкольника со сверстниками на социальный статус ребенка.....	556
<i>Каюмова К.А.</i> Развитие регуляторных функций как основа функциональной грамотности детей старшего дошкольного возраста	564
<i>Кравченко В.Е.</i> Анализ результатов внедрения информационных технологий в процесс обучения детей дошкольного возраста иностранному языку.....	569
<i>Кузьмина Ю.В., Рябкова И.А.</i> Чтение интерактивных книг родителями детям раннего возраста.....	571

<i>Лантева Т.В.</i> Изучение условий развития количественных представлений у детей раннего и младшего дошкольного возраста.....	575
<i>Леденева В.Ю.</i> Особенности и этапы логопедической работы по развитию связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи	580
<i>Луцык Ю.Н., Чудина Е.Ю.</i> Педагогические условия экологического образования детей старшего дошкольного возраста	585
<i>Милютин В.В.</i> Трансформация предметных действий в игре дошкольников.....	590
<i>Муратова Е.М., Бурлакова И.А.</i> Эмоциональное благополучие старших дошкольников в образовательной организации	593
<i>Понкрашина М.В., Зарецкий В.К.</i> Потенциал занятий шахматами в решении проблемы неготовности к обучению в школе.....	599
<i>Табакоева А.В., Захарова И.В.</i> Модель горизонтальной карьеры педагога в дошкольной образовательной организации	604
<i>Ходыревская А.И., Чернушевич В.А.</i> Влияние традиционной игры на застенчивое поведение детей старшего дошкольного возраста.....	609
<i>Шабаетова Н.Г., Ризванова С.М.</i> Социализация детей дошкольного возраста через приобщение к ценностям «Дружба» и «Сотрудничество» (по ФОП ДО).....	613

Часть 4.

Исследования развития цифровых технологий в образовании

<i>Алексеева Т.В., Поначугин А.В., Быстров И.А., Малышев Р.Р.</i> Развитие цифровой культуры общества на площадках технопарка и кванториума вуза в контексте формирования цифровой образовательной среды	618
<i>Асташина М.С.</i> Роль социальных сетей и рекламных постов в повышении качества образования в эпоху цифровой революции ...	622

<i>Березкин Д.А., Коновальцев Э.В.</i> Программа автоматизированного контроля разработки функциональной схемы цифрового телеграфного устройства.....	627
<i>Быстрова А.А.</i> Перспективы и риски применения цифровых ресурсов для организации учебного процесса студентов	633
<i>Валиева Н.З.</i> Роль наставников в развитии компетенций будущих педагогов в эпоху цифровых технологий.....	637
<i>Волков Д.В.</i> Использование планшетов детьми д ошкольного возраста: обзор эмпирических исследований	644
<i>Гаджибалаев Н.Д., Звонарева Н.А.</i> Потенциал использования возможностей нейросети в ходе разработки заданий по формированию функциональной грамотности	647
<i>Гурова Т.И.</i> Некоторые аспекты цифровой трансформации образовательной организации	651
<i>Дорофеева А.Д., Дударева А.А., Локтюшева З.Ф.</i> Разработка сайта Интернет-тренажера для развития эмоционального интеллекта подростков	655
<i>Драгомер Т.И.</i> Проблемы внедрения цифровых технологий в образовании на примере модели смешанного обучения	660
<i>Дружинина К.А.</i> Двухфакторная рабочая модель исследования виртуальной идентичности: разработка и апробация	663
<i>Евсеева О.П., Зайцева Д.К., Новик Н.Н.</i> Использование нейросети в проектной деятельности воспитателя во взаимодействии с родителями	668
<i>Заблоцкая А.С.</i> Наставничество на уроках математики в начальной школе в условиях цифровизации	672
<i>Имомова Ш.М.</i> Компьютерные тренажёры в науке	676
<i>Казанцев В.А.</i> Взаимосвязь психологической разумности и гейм-аддикции участников онлайн-игр.....	680

<i>Калугин И.А.</i> О практике использования виртуальной химической лаборатории в школе.....	684
<i>Кочетков Д.М.</i> Взаимосвязь увлеченности видеоиграми со смысложизненными ориентациями и инфантильностью участников игр.....	688
<i>Красник Ю.В.</i> SWOT-анализ использования интерактивного когнитивного тренажера для развития уровня эмоционального интеллекта студентов педагогических вузов	693
<i>Крылова Ю.А., Зайцева С.А.</i> IT-акселератор как педагогический проект будущих учителей информатики	698
<i>Кудряшов Д.П.</i> Взаимосвязь вовлеченности в киберсоциализацию и неовплощенности в интернете учащейся молодёжи.....	702
<i>Марейченко М.А.</i> Логопедические видеозанятия «В гостях у Лягушки-Болтушки»....	706
<i>Мызенко А.И.</i> Цифровая образовательная среда в обучении информатике: На пути к будущему образования	711
<i>Платонова А.С.</i> Использование передовых образовательных технологий в высшем учебном заведении	714
<i>Рытова А.С., Воителева Т.М.</i> Определение готовности обучающихся к применению цифровых технологий в современном образовательном процессе.....	718
<i>Сазонова Е.А.</i> Использование технологий искусственного интеллекта в преподавании психологии у школьников	725
<i>Рычков Л.В.</i> Перспективы применения онлайн проектов исторической направленности в образовательной среде	733
<i>Советникова Е.Д., Шиханова Е.Г.</i> VR-технологии как образовательный тренд.....	736
<i>Сорокина А.А.</i> Дидактические особенности применения образовательной инфографики в учебном процессе.....	743

<i>Fayzullaeva M.A.</i> Particular Ways of Using Digital Learning Resources in Distant Areas in Organizing and Developing the Educational Process Based on Digital Technologies	747
<i>Фаттахова С.Ф.</i> Использование виртуальных экскурсий по биологии при формировании исследовательской компетенции обучающихся	754
<i>Харланова Ю.В.</i> Особенности проведенных профориентационных онлайн занятий с детьми старшего школьного возраста по психологии.....	760
<i>Шиповская А.В.</i> Исторические и социально-культурные предпосылки информатизации образования в России	765
<i>Штапкина А.А.</i> Использование Chat GPT в обучении.....	768
<i>Surmach K.M., Warnakulasuriya Fernando R.S., Hamdach O.</i> The Effectiveness of Using Digital Technology in Education	772

Часть 5.

Исследования в области специальной психологии и инклюзии

<i>Ашихин Д.О.</i> Изучение межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	775
<i>Вебер А.А., Скоробогатова Н.В.</i> Формирование дыхания в системе преодоления речевых нарушений у детей с применением аппаратных методов	780
<i>Глущенко А.С.</i> Исследование практико-ориентированных методов профориентации детей различных нозологических групп, как одного из аспектов деятельности учителя-дефектолога....	786
<i>Григорьянц С.Р.</i> Проблема структуры нарушений у детей с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью	795
<i>Гришель П.В., Пугаченко С.А.</i> Сочувствие к себе, субъективное благополучие и стресс родителей детей с ОВЗ	798

<i>Ермакова К.А., Мартынова И.С.</i> Особенности обучения детей с нарушением слуха в инклюзивных образовательных учреждениях	803
<i>Замятина Е.В.</i> Атлас доступных профессий – карта возможностей для людей с нарушенным интеллектom.....	807
<i>Иванс А.Э.</i> Профилактика аддиктивного поведения подростков с умственной отсталостью.....	810
<i>Илларионова О.И., Адильжанова М.А.</i> Влияние системной организации лексикона на развитие детей с расстройствами аутистического спектра.....	815
<i>Кузнецова Е.Д., Адильжанова М.А.</i> Формирование коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	819
<i>Кучерова Е.Ю., Фёдоров В.В.</i> Особенности ценностных ориентаций при различных типах пищевого поведения у молодежи	825
<i>Лазарева Ю.К., Ослон В.Н.</i> Специфика социально-психологического портрета приемных матерей	829
<i>Макеева А.С., Тишина Л.А.</i> Специфика семантического компонента чтения у младших школьников с трудностями в обучении.....	834
<i>Найдина М.О.</i> К вопросу о коммуникативных способностях у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе игровой деятельности	839
<i>Полосухина Е.А.</i> Опыт использования коррекционно-развивающего комплекса в работе с дошкольниками с двигательной церебральной патологией.....	844
<i>Рябинникова К.В.</i> Особенности внимания младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	850
<i>Сазонова Е.А.</i> Особенности коррекционной работы с детьми с умственной отсталостью.....	854

Салахова А.С., Артемова Е.Э.

Изучение компонентов

голосовой функции студентов-дефектологов 859

Уткина К.А.

Изучение пространственно-временных представлений

у дошкольников с задержкой психического развития 865

Федорова А.С., Артемова Е.Э.

Особенности синтаксической структуры

речи у дошкольников с общим недоразвитием речи..... 870

**XXII Международная научно-практическая
конференция молодых исследователей образования
Наставничество в педагогической и научной деятельности:
исследования и практики
Тезисы конференции**

Формат: 60*90/16. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 51,2. Усл.-изд. л. 44,5.
Электронное издание. Печать по требованию.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29